UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Si près du but : facteurs et processus liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation par

Dupont Serge

Promoteurs :

Pr. Benoit Galand

Pr. Frédéric Nils

Louvain-la-Neuve, Mai 2013

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Si près du but : facteurs et processus liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation par

Dupont Serge

Promoteurs :

Pr. Benoit Galand (UCL)

Pr. Frédéric Nils (FUSL)

Comité d'encadrement :

Pr. Vincent Dupriez (UCL)

Pr. Mariane Frenay (UCL)

Membre du Jury externe:

Pr. Isabelle Archambault (Université de Montréal)

Président du Jury:

Pr. Philippe Lekeuche (UCL)

Louvain-la-Neuve, Mai 2013

"*Writing a book is a horrible exhausting struggle, like a long bout of some painful illness*"

En ces quelques mots, Georges Orwell a parfaitement résumé l'expérience qu'a constituée, pour moi, l'écriture de la thèse. Terminer ce travail, dont le titre — le dépôt différé — m'a suggéré avec force de ne jamais le remettre, relève donc du « miracle ». Celui-ci ne vint pas de quelque force mystérieuse, car mes mains n'ont jamais écrit d'elles-mêmes comme je l'ai secrètement espéré tant de fois, mais par la grâce de personnes qui m'ont aidé et donné leur confiance.

En premier lieu, mes deux promoteurs. J'ai été un chanceux.

Frédéric, merci de m'avoir tendu la main alors que j'errais parmi les ombres. C'est grâce à ce geste et tant d'autres que je finis ce travail. Je n'oublierai pas nos longues conversations — « don réciproque », comme le disait Gabriel Tardes—, autour d'un verre ou d'une cigarette, au cours desquelles nous sommes devenus progressivement des amis. Tu as été un adversaire hors pair, d'une logique implacable, curieux, érudit et intéressé qui m'a souvent conduit à nuancer mes convictions, voire à les reconsidérer ; tu as beaucoup de mérite, car je les défends fervemment.

Benoit, je te dois beaucoup, tant pour la thèse que pour nos échanges « informels ». Même si je sortais parfois désespéré de nos rencontres, tu m'as permis de m'élever, par tes suggestions toujours pertinentes et fines, au-delà de limites que j'estimais incommensurables. Ensuite, nos nombreux échanges — sur tellement de sujets : la télévision, la politique, la psychologie, Bruxelles, l'actualité ou des livres que nous avions lus —, devenus amicaux, m'ont fait devenir plus « grand ». Et puis grâce à toi, je connais des quartiers de notre ville où je n'aurais apriori jamais mis les pieds (je viens de Woluwé…).

J'ai été content, Mariane, que tu fasses partie de ce jury de thèse. Tes suggestions, au cours de nos rencontres, m'ont permis d'améliorer nettement la qualité de la thèse. Merci de m'avoir toujours témoigné de la bienveillance ; tu as l'art de créer une atmosphère où chacun se sente estimé et respecté : une qualité rare qui profite à tous les membres de l'équipe. Je garde un souvenir heureux de nos conversations à propos des

béguinages, des périples de ta maman au Congo, de la révolution espagnole, des spécialités belges ou de tes voyages au Chili ou ailleurs ; elles ont toujours été d'une grande richesse.

J'ai également eu de la chance de bénéficier de la présence de Vincent Dupriez. Je vous remercie d'avoir accepté de faire partie de ce jury. A chaque rencontre du comité, vous m'avez fait comprendre les manquements du travail en cours ainsi que les faiblesses de certains arguments ; vos remarques limpides et pertinentes ont donc grandement contribué à l'amélioration de la thèse.

Merci ensuite à Isabelle Archambault qui a généreusement accepté de faire partie du jury externe de cette thèse. J'ai été très honoré de votre présence et que vous consacriez du temps à ce travail. Vos nombreuses remarques, concernant les différentes parties de la thèse, ont été toutes précises et justes; elles m'ont amené à approfondir certaines parties essentielles du manuscrit. Merci pour tout.

Cher Philippe, je suis très heureux que tu sois le président du jury de cette thèse. Merci pour ta générosité, qui s'est manifestée quand j'en avais grandement besoin, et ces moments, toujours précieux, au Grand-Place.

Je te remercie, Bernard, sans toi cette histoire n'aurait pas commencé. Tu es le premier qui m'a donné sa confiance. Tu as permis à un étudiant paresseux et maladroit (qui, en plus, ne te connaissait pas) de devenir rigoureux et fier du travail qu'il avait réalisé. Merci aussi pour ta présence et ton soutien durant toutes ces années. Tu m'as inspiré, et pas seulement au niveau de la recherche.

Je suis également redevable des nombreux doctorants avec lesquels j'ai eu la chance de travailler.

Maître Matthieu, qu'aurais-je fait sans toi ? J'ignorerais tout de cet étrange monde des statistiques. Merci pour tous tes conseils, et surtout pour ton amitié, qui m'éclairent depuis maintenant….8 années. Merci aux autres membres de l'ancien Psor, et notamment Gino, le sauvage des terrils wallons, pour ces franches rigolades que nous avons eues, Katia, Claudia, Patty, Stéphanie pour m'avoir appris la recherche scientifique et m'offert tant de bons moments.

Merci aussi, Nico, nous avons partagé tant de moments d'amitié, qui m'ont permis plusieurs fois de relever la tête. Merci Moira, chère cousine, tu as été aussi d'un soutien lorsque j'en avais besoin.

Et puis, je remercie aussi les membres du laboratoire de psychologie de l'éducation. J'ai été impressionné par l'atmosphère positive et d'entraide qui anime ce groupe. Mickaël, mais comment fais-tu ? Explique-moi…Il est impossible de ne pas être heureux de travailler en ta présence. Merci de tenter de répondre à toutes mes petites questions, parfois si pénibles (les équations structurales…). Véronique, merci pour ton enthousiasme et tes petites attentions toujours bienvenues. Je remercie également Christelle, pour le sérieux avec lequel tu t'investis dans le groupe, et ton aide précieuse pour les articles. Samir, mon vieux compère, merci de faire de chaque cigarette un plaisir intellectuel stimulant. Et ne lis pas trop Foucault…Merci également à Noémie, Nathalie, Anne et Isabelle.

Je remercie également Isabelle et Marianne de leur aide précieuse.

Enfin, je remercie mes parents, et particulièrement ma mère. Tu as relu patiemment, et avec quel courage, cette thèse. Si le style et l'orthographe sont corrects, c'est, en partie, grâce à toi. Merci également à Julien et Valérie.

E, infine, grazie, cara Raffaella, per avermi aiutato così tanto durante questa tesi. Ogni articolo porta il tuo marchio. Senza di te, non sarei riuscito a scrivere una tesi di questa qualità. E grazie per avermi soportato durante questi tre anni, e soprattutto per avermi fatto diventare un uomo migliore, più rigoroso, concentrato e anche più semplice. Ti voglio bene.

CONTENU

INTRODUCTION GENERALE 13

Chapitre 1. Quels sont les facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire de fin d'études? 19

1 Introduction ... 20

2 Les caractéristiques individuelles ... 22

2.1. Variables sociodémographiques ... 23
2.2. La personnalité ... 24
2.3. L'intelligence et la performance passée ... 26
2.4. Résumé et mise en perspective ... 27

3 L'environnement social ... 28

3.1. Echec/abandon en première année d'études ... 29
3.2. Abandon de la thèse ... 34
3.3. Résumé et mise en perspective ... 39

4 Les croyances motivationnelles ... 41

4.1. Le modèle d'*expectancy-value* ... 42
4.2. Les croyances d'efficacité personnelle ... 43
4.3. Les buts d'apprentissage et de performance ... 44
4.4. La théorie de l'autodétermination ... 46
4.5. Résumé et mise en perspective ... 47

5 L'engagement des étudiants ... 48

5.1. Emotions et affects ... 50
5.2. Les stratégies d'autorégulation ... 51
5.3. Le traitement en profondeur ... 53
5.4. L'engagement comportemental ... 54
5.5. Résumé et mise en perspective ... 55

6 Conclusion ... 56

Chapitre 2. les processus impliqués dans la remise différée du mémoire de fin d'études : l'engagement 59

1 Introduction ... 61

2 L'engagement des étudiants ... 62

3 Les modèles de l'engagement ... 63

3.1. L'environnement social et les croyances motivationnelles ... 67
3.2. Les croyances motivationnelles et l'engagement ... 71
3.3. Les conséquences de l'engagement ... 73

4 Résumé et limites des modèles ... 75

5 Processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire ... 78

PARTIE EMPIRIQUE 81

Chapitre 3 : L'ampleur du dépôt différé du mémoire de fin d'études 87

Chapitre 4. Postponement in the Completion of the Final Dissertation: An Underexplored Dimension of Achievement in Higher Education 99

Chapitre 5. Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation: An Integrative Quantitative Study 129

Chapitre 6. Relationships Between Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD) 161

Chapitre 7. The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of final dissertation 189

DISCUSSION 213

1 Rappel théorique *215*

2 Rappel des résultats *216*

2.1. Résultats du chapitre 3 (études 1) 216
2.2. Résultats des chapitres 4 et 5 (études 2 et 3) 217
2.3. Résultats du chapitre 6 (étude 4) 218
2.4. Résultats du chapitre 7 (étude 5) 219

3 Questions transversales *220*

3.1. Quels sont les facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? 220
3.2. Les processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire de fin d'études : l'engagement 231

4 Limites générales *235*

5 Implications pratiques *238*

6 Développements futurs *241*

6.1. L'impact de variables plus distales sur le dépôt différé 241
6.2. Le lien entre la science et l'esprit critique 245

7 Conclusion *253*

REFERENCES 255

Annexe 1. Questionnaire distribué en avril-mai 2009 (chapitre 4 et 6) 287

Annexe 2. Questionnaire distribué en avril-mai 2010 (chapitre 5 et 7) 297

Annexe 3. Chapitre complet du rapport de recherche correspondant au chapitre 3 de la thèse. 305

Le vaste ensemble des problèmes concrets est le terrain sur lequel doit opérer la psychologie, si elle veut échapper aux fictions stériles de la ratiocination sur soi-même.

Henri Wallon, La vie mentale, 1938, p. 371

INTRODUCTION GENERALE

Dans la majorité des programmes d'études de l'enseignement supérieur, 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. Il est défini de manière relativement similaire par les programmes d'études. En faculté de psychologie de l'université Catholique de Louvain, le mémoire est: « Un travail d'examen critique de données et d'idées se rapportant au domaine de la psychologie. Il présente les résultats d'un travail personnel » (2011) ; en faculté de droit de la même université: « Le mémoire a pour objectif de mettre en évidence l'autonomie, le sens critique, les autres qualités personnelles et les compétences de l'étudiant » (2011); dans la faculté d'ingénierie biologique, agronomique et environnementale : « Le mémoire est un travail personnel de fin d'études ; c'est un travail d'initiation à la recherche scientifique qui permet à un futur ingénieur d'approfondir un sujet de son choix » (2011).

Par la réalisation de son mémoire, l'étudiant développe, de manière autonome et responsable, différentes compétences inhérentes à la recherche académique : capacité de synthèse et de rédaction, approche critique de la littérature scientifique, 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. Cet échec, qui consiste à ne pas remettre le mémoire dans les délais fixés par le règlement universitaire (vers la fin du mois d'août), est le dépôt différé du mémoire, phénomène que nous investiguons dans cette thèse. 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. 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'études supplémentaire.

A ce jour, très peu de recherches scientifiques se sont intéressées aux facteurs qui prédisent le dépôt différé du mémoire. Celles qui existent utilisent uniquement des méthodes qualitatives comprenant un échantillon fort restreint 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'études 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. Silèn (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.

La présente recherche est la première qui tente de comprendre pourquoi certains étudiants diffèrent la remise de leur mémoire. Le manque d'assises empiriques dans la littérature scientifique concernant le phénomène étudié nous a menés à adopter deux démarches de recherche.

Dans un premier temps, notre démarche est exploratoire et s'appuie sur un raisonnement analogique. Nous induisons des facteurs potentiellement explicatifs du dépôt différé sur base de la ressemblance de ce dernier avec l'échec des étudiants en première année d'études et l'abandon des doctorants lors de l'écriture de leur thèse. Ces deux problématiques sont, en effet, jugées proches du dépôt différé. Le premier chapitre de l'introduction générale propose une revue de la littérature de ces deux thèmes. Il s'organise autour de quatre catégories de variables qui représentent différentes facettes de l'étudiant universitaire : les caractéristiques individuelles, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Nous donnons pour chacune des catégories une synthèse des résultats obtenus dans les deux contextes et nous nous interrogeons à chaque fois sur le potentiel qu'ont ces variables de prédire le dépôt différé du mémoire de fin d'études — cette réflexion se fait en tenant compte de la spécificité du mémoire.

Cette exploration se concrétise dans les trois premières études de la partie empirique de la thèse. La première a pour objectifs d'une part de délimiter l'ampleur du dépôt différé du mémoire de fin d'études au sein d'une université francophone de Belgique et, d'autre part, d'analyser l'influence des variables sociodémographiques sur ce phénomène. Les deuxième et troisième études, quantitatives et intégratives, visent à

examiner l'effet d'un ensemble de variables, représentant les quatre catégories, sur le dépôt différé du mémoire de fin d'études.

Dans un deuxième temps, notre démarche est théorique : nous nous basons sur des modèles théoriques susceptibles de représenter les processus impliqués dans l'échec des étudiants à remettre leur mémoire dans les délais. Initialement, le deuxième chapitre de l'introduction générale est une tentative de dépasser des limites de la littérature examinée dans le premier chapitre : les études recensées analysent les facteurs isolément les uns des autres et ne proposent pas de modèle permettant de représenter comment ceux-ci interagissent entre eux pour donner lieu à l'échec des étudiants. La démarche théorique permet de représenter ces relations entre des facteurs issus de différentes catégories de variables. Dans cette perspective, nous nous focalisons sur la littérature scientifique qui porte sur les modèles de l'engagement. Ceux-ci proposent que la réussite soit la dernière étape d'une chaîne causale qui commence par l'environnement social et passe par les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Ces modèles conçoivent l'environnement social comme un construit multidimensionnel représenté par des apports de structure, du soutien à l'autonomie et du soutien personnel. De même, les croyances motivationnelles comprennent les perceptions d'autonomie, de compétence et d'être intégré, les buts de maîtrise et la valeur attribuée aux tâches d'apprentissage. Enfin, l'engagement se compose de trois dimensions : émotionnelle, comportementale et cognitive. Selon ces modèles, l'engagement résulte de relations entre l'environnement social (dont l'influence est distale) et les croyances motivationnelles (dont l'influence est proximale) et est ensuite le prédicteur le plus proximal de la performance, de la réussite et du bien-être.

Deux études testent des modèles de l'engagement dans le contexte du dépôt différé du mémoire de fin d'études. Dans l'étude 4, nous testons un modèle théorique de relations entre les dimensions du soutien du promoteur, les perceptions des étudiants d'être intégrés, compétents et autonomes et leurs engagements cognitif, émotionnel et comportemental dans le mémoire. Dans l'étude 5, nous testons un modèle de relations entre différentes sources de soutien (le promoteur, la famille, l'institution et les pairs), les croyances motivationnelles des étudiants et leur engagement dans le mémoire.

CHAPITRE 1. QUELS SONT LES FACTEURS QUI AFFECTENT LE DEPOT DIFFERE DU MEMOIRE DE FIN D'ETUDES?

1 Introduction

L'objectif que nous poursuivons dans le présent chapitre est d'identifier les variables les plus pertinentes qui permettraient d'expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Notre démarche de recherche est exploratoire, et le point de départ de notre exploration se situe dans un raisonnement analogique. Plus précisément, nous induisons des facteurs potentiellement explicatifs du dépôt différé sur base de la ressemblance de ce dernier avec l'échec des étudiants en première année d'études et l'abandon des doctorants lors de l'écriture de leur thèse. L'échec en première année est plus généralement un échec durant le cursus universitaire tandis que l'abandon lors de la thèse reflète des difficultés à aller jusqu'au bout d'une activité de recherche ; ce qui caractérise également le dépôt différé du mémoire. Sur base de ces analogies, nous identifions les variables les mieux à même de prédire le dépôt différé du mémoire. Dans cette optique, nous réalisons, dans ce chapitre, une revue de la littérature qui concerne ces thématiques.

La littérature concernant la première année d'études est abondante. Cet intérêt des chercheurs est probablement dû à l'ampleur de l'échec à l'issue de cette année : il touche entre 55 et 60 % des étudiants universitaires en Communauté française de Belgique (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011). Dans quatre récentes méta-analyses, plusieurs centaines d'études, conduites en Europe et aux Etats-Unis, ont été recensées (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham, & Bond, 2012 ; Robbins et al., 2004 ; Sackett, Kuncel, Arneson, Cooper, & Waters, 2009). Celles-ci ont analysé une multiplicité de variables qui représentent différentes caractéristiques de l'étudiant de première année, allant de son origine sociale à ses stratégies d'études. Nous étudions celles-ci en les classant en quatre catégories : les caractéristiques individuelles, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement. Ces catégories ne sont pas proposées arbitrairement, au contraire, les variables qui les composent ont des caractéristiques communes. Celles-ci ont toutes été identifiées, dans des méta-analyses récentes (Poropat, 2009 ; Robbins et al., 2004; Richardson et al., 2012), comme étant des prédicteurs de la réussite en première année.

Les caractéristiques individuelles représentent un ensemble de facteurs stables et externes au vécu subjectif de l'étudiant à l'université : son statut socioéconomique, sa

performance passée, son intelligence, sa personnalité, son genre et son âge. L'environnement social comprend les différents acteurs qui interviennent dans la vie de l'étudiant lors de sa première année d'études : l'institution, ses pairs, sa famille et les professeurs. Les croyances motivationnelles représentent un ensemble de croyances qui soutiennent et dirigent les actions des étudiants : sa motivation intrinsèque et extrinsèque, la valeur qu'il attribue à son étude ainsi que ses attentes de succès, ses croyances d'efficacité personnelle et les buts qu'il poursuit durant ses études. L'engagement reflète les actions des étudiants. L'action n'est pas entendue ici comme un comportement mais correspond à un schéma plus général et complexe qui inclut des comportements, des émotions et des cognitions qui reflètent la qualité de l'investissement de l'étudiant (Frese & Sabini, 1985 ; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009).

Le taux d'abandon lors de la rédaction de la thèse est également important — il se situe entre 40 et 60% (Benkin, 1984 ; Lovitts, 2001 ; National Research Council, 1996 ; Organization for Economic Cooperation and Development, 1995). La littérature analysant ce phénomène est plus restreinte au niveau des facteurs qui ont été considérés. En effet, la majorité des études de ce courant s'est concentrée sur l'impact de la relation entre le promoteur et le doctorant. D'autres acteurs de l'environnement ont également été examinés : les pairs et l'institution. Les variables relatives au contexte individuel ou aux croyances motivationnelles ne seront pas intégrées à cette section de notre revue de la littérature. En effet, une revue de la littérature de Bair et Haworth (2005) a montré que ces variables avaient un effet insignifiant sur l'abandon lors de la rédaction de la thèse (l'âge, le diplôme des parents, le genre et l'intelligence), ou qu'elles n'avaient quasiment pas été examinées (croyances motivationnelles).

Ce chapitre a pour objectif d'exposer les variables qui s'avèrent être les plus pertinentes selon les nombreuses études portant d'une part sur l'échec en première année d'études et d'autre part — dans une moindre mesure — sur l'abandon au cours d'une thèse, en les présentant par catégorie : le contexte individuel, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement. Chaque point inclut une présentation générale des variables ainsi qu'une synthèse des résultats déjà observés

dans les deux problématiques[1]. Ensuite, nous réfléchissons à chaque étape à la possibilité d'inférer les résultats au dépôt différé du mémoire — réflexion qui se fait en tenant compte de la spécificité du mémoire par rapport à la thèse et aux examens de fin de première année d'études.

2 Les caractéristiques individuelles

Selon Tinto (1975), les premières tentatives d'étude de l'échec des étudiants à l'université étaient descriptives : il s'agissait d'identifier les populations à risque telles que, par exemple, les minorités et les étudiants de statut socioéconomique plus faible. La réussite lors de la première année était perçue comme étant majoritairement tributaire du contexte dans lequel les étudiants avaient évolué et de leurs caractéristiques personnelles stables : milieu socioéconomique, échecs et succès lors de leur parcours scolaire, personnalité et capacités cognitives, genre et âge. Ces éléments figés et extérieurs — ils n'étaient pas modifiables, à l'exception peut-être de la personnalité qui évolue lentement dans le temps (Roberts, Caspi, & Moffitt, 2001), et ne reflétaient pas le vécu subjectif de l'étudiant à l'université — permettaient l'identification des sujets les plus susceptibles d'échouer (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992).

Dans un deuxième temps, guidées par un désir de remédier à l'échec, les recherches ont adopté une approche analytique, consistant à comprendre les processus en jeu dans l'échec. Ces premières variables extérieures ont alors été intégrées à des modèles plus complexes comprenant également des variables relatives au vécu de l'étudiant au sein de l'institution : son intégration et son engagement dans des activités académiques. Selon Tinto (1975, 2006), les étudiants entrent en première année à l'université avec un ensemble d'attributs (sexe, race, intelligence), des expériences vécues à l'école (les succès/échecs) et un passé familial (statut social de la famille), et ces variables prédisent directement la performance de l'étudiant en première année (pour une revue : voir Tinto, 1975, 2006). Mais celles-ci influencent également indirectement la réussite, à travers leur impact sur l'intégration et l'engagement des étudiants envers l'institution universitaire, et ce sont ces variables modifiables et reflétant le vécu de l'étudiant (intégration et engagement) qui sont les prédicteurs les

[1] En ce qui concerne, la problématique de la persistance lors de la thèse, seules les variables relatives à l'environnement social sont examinées dans ce chapitre.

plus proximaux de la réussite. Selon ce modèle, un étudiant, venant d'un milieu cultivé, sera avantagé parce que celui-ci le prédispose à un intérêt intellectuel pour les idées. Il aura plus de probabilité de s'intégrer à l'environnement universitaire qu'un autre étudiant venant d'un milieu qui n'a pas éveillé en lui l'intérêt et la connaissance. Nous présentons ci-dessous les études qui ont analysé l'influence des variables du contexte individuel sur la réussite des étudiants.

2.1. Variables sociodémographiques

Depuis le phénomène de la massification des études qui a débuté dans les années 60 (Alava & Romainville, 2001), l'université accueille un public varié qui ne se limite plus à une certaine élite masculine de la société : des étudiants de différents milieux, genres et âges entreprennent des études supérieures. Soucieux de décrire l'intégration de ce public varié à l'université, les chercheurs ont analysé l'influence du diplôme des parents, du genre et de l'âge sur la réussite des étudiants à l'université. De récents résultats, issus de recherches menées aux Etats-Unis et en Belgique, montrent que les variables sociodémographiques sont associées à la réussite des étudiants en première année : les femmes et les étudiants dont le diplôme des parents est universitaire obtiennent de meilleures performances (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2012 ; Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005 ; Galdiolo, Nils, & Vertongen, 2012 ; Robbins et al., 2004 ; Smith & Naylor, 2001). La proposition de Tinto (1975) trouve ici confirmation : le diplôme des parents est associé à la réussite en première année. Cependant, Tinto (2006) considère que davantage de recherches sont nécessaires pour comprendre comment le diplôme des parents influence la réussite des étudiants. Des chercheurs ont proposé que les parents dont le diplôme est universitaire amélioraient la performance de leurs enfants parce qu'ils leur présentent davantage de matériels stimulants — par exemple, ils utilisent beaucoup plus de mots lors des interactions avec ceux-ci, et cette diversité est un prédicteur de la réussite scolaire (Hart & Risley, 1995). En outre, ils éveillent la curiosité de leurs enfants en mettant à leur disposition un ensemble de ressources (livres, réseau social des parents, ordinateurs) et les encouragent dans la voie de l'apprentissage. Ces éléments expliqueraient pourquoi le diplôme des parents prédit la réussite académique (Schunk et Pajares, 2009). Finalement, une étude, menée en Belgique par Galdiolo et ses collègues (2012), a montré que le diplôme des

parents influençait le choix des établissements scolaires, des options suivies par les enfants à l'école, ainsi que la maîtrise de certains prérequis critiques à l'entrée à l'université. Ces variables étaient ensuite des prédicteurs de la réussite en première année d'études.

Les résultats concernant l'âge sont inconsistants. Certaines études ont montré que les étudiants plus âgés s'adaptaient mieux à l'université (Clifton, Perry, Roberts, & Peter, 2008), alors que d'autres ont obtenu des résultats contraires (Farsides & Woodfield, 2007). Des chercheurs ont suggéré que les étudiants plus âgés seraient moins aptes que les plus jeunes à intégrer des informations nouvelles (Zemke & Zemke, 1984). En outre, ils auraient une plus grande crainte de l'échec (Bruinsma, 2004). Ces deux éléments expliqueraient pourquoi les étudiants plus âgés ont plus tendance à échouer en première année.

Dans leur récente méta-analyse intégrant des recherches menées principalement aux Etats-Unis et en Europe, Richardson et ses collègues (2012) ont montré que l'âge, le genre et le diplôme des parents étaient corrélés faiblement avec la réussite en première année d'études (*r* entre .08 et .11)[2]. De Clercq et ses collègues (2012) reportent, dans une étude menée en Belgique, des associations similaires, sauf pour le lien entre le diplôme des parents et la réussite, qui est sensiblement supérieur dans certaines facultés, même lorsque d'autres variables sont intégrées dans les régressions qui prédisent la réussite en première année d'études.

2.2. La personnalité

Le modèle de la personnalité le plus accepté au sein de la littérature scientifique est celui des cinq facteurs bipolaires (Funder, 2001 ; McCrae & Costa, 1990 ; Poropat, 2009) qui sont l'agréabilité (une personne amicale et aimable *versus* peu soucieuse des autres), le caractère consciencieux (une personne organisée et ayant une volonté de réussir *versus* désorganisée), l'extraversion (une personne sociale et active *versus* introvertie), l'ouverture (une personne imaginative, ouverte d'esprit et avec une sensibilité artistique *versus* fermée) et enfin la stabilité émotionnelle (une personne

[2] Dans ce chapitre, nous reportons l'ampleur des effets des variables indépendantes sur la réussite académique lorsqu'elle est issue de méta-analyses qui intègrent un nombre conséquent d'études.

calme et stable *versus* instable). Dans un récent article, Poropat (2009) s'interroge sur les raisons théoriques d'un lien éventuel entre les cinq facteurs de la personnalité et la réussite à l'université. L'argument le plus convaincant est, selon l'auteur, que la présence d'un niveau haut sur ces cinq facteurs est caractérisée par des comportements positivement évalués par la société, ce qui est le cas de la réussite à l'université. Poropat (2009) considère que ce type de personnalité (niveau haut sur les 5 facteurs) génère dès lors une volonté de réussir (d'avoir une bonne performance) chez les individus. Par exemple, Judge et Ilies (2002) ont montré que les cinq facteurs de la personnalité étaient associés à la motivation des étudiants à réussir leur année.

De nombreuses recherches confirment ces relations. Plus précisément, les chercheurs hollandais De Raad et Schouwenburg (1996) ont montré que le caractère agréable était associé à la performance parce qu'il facilitait la coopération dans l'apprentissage. En plus ces étudiants hauts en agréabilité ont tendance à respecter les instructions, à faire des efforts, à aller aux cours et à se concentrer lors de la réalisation des tâches (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001). Les étudiants hauts en caractère consciencieux sont organisés et ambitieux. Effectivement, ce trait de personnalité est celui qui est le plus lié à la réussite, à la motivation et à la persévérance lors de difficultés (De Raad & Schouwenburg, 1996 ; Mount & Barrick, 1995 ; Poropat, 2009 ; Richardson et al., 2012). A l'opposé du caractère consciencieux se trouve la procrastination (Steel, 2007), qui est définie comme une tendance comportementale à différer les décisions et l'exécution des tâches. Ce trait de personnalité est associé à l'échec des étudiants en première année d'études (Richardson et al., 2012). En ce qui concerne le facteur ouverture à l'expérience, les étudiants hauts sur ce trait sont censés être plus imaginatifs et intéressés aux nouvelles idées. En effet, des études ont montré qu'ils étaient plus capables de gérer les nouveaux apprentissages nécessaires à la réussite académique (Vermetten et al., 2001) et que, par conséquent, ils réussissaient mieux (Poropat, 2009). Les étudiants hauts en stabilité émotionnelle sont moins anxieux et stressent moins lors de situations d'évaluation et ce trait est associé à la réussite en première année d'études (Poropat, 2009). Enfin, les étudiants hauts en extraversion sont plus sociables mais également plus distraits ; ils régulent moins bien leurs efforts lors des tâches académiques ; des études ont montré que ce trait était associé à l'échec en première année d'études (Bidjerano & Dain 2007 ; Poropat, 2009). Parmi ces traits de

personnalité, les résultats indiquent que la procrastination et l'esprit consciencieux sont davantage associés à la réussite universitaire (respectivement : r = -.22 et r = .19) que l'ouverture, l'agréabilité et la stabilité émotionnelle (r entre .01 et .09 ; O'Connor & Paunonen, 2007 ; Poropat, 2009 ; Richardson et al., 2012)

2.3. L'intelligence et la performance passée

Le lien entre l'intelligence et la performance a une longue histoire qui remonte aux travaux de Binet et Simon (1916). Les tests d'intelligence mesurent la capacité des étudiants à se représenter et à manipuler des relations abstraites (Carpenter, Just, & Shell, 1990). Les résultats qui proviennent de trois récentes méta-analyses concordent : l'intelligence générale — qu'elle soit mesurée à travers des tests d'intelligence générale ou des tests d'admission à l'université (qui sont principalement utilisés aux Etats-Unis) — est un prédicteur de la réussite en première année d'études à l'université (r entre .20 et .35 ; Poropat, 2009 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004). En Belgique, une étude a montré que les tests d'intelligence générale expliquaient 12 pour cent de la variance de la performance des étudiants en première année d'études dans les facultés de médecine, de psychologie et des sciences de l'éducation (Minnaert & Janssen, 1998). Cependant, Zwick (2004) a contesté ces résultats, car ils seraient sujets aux biais culturels et socioéconomiques. Cette critique n'a pas été confirmée par une récente méta-analyse de Sackett et ses collègues (2009). Les auteurs ont recensé les études qui ont analysé l'impact du statut social et des tests d'admission à l'université sur la réussite en première année d'études afin d'investiguer dans quelle mesure ces tests reflétaient le statut social des étudiants. Leurs résultats ont montré que le statut social était corrélé positivement aux tests d'admission (r = .42), les tests d'admission étaient corrélés à la performance en première année (r = .35), mais que les tests d'admission n'étaient pas un médiateur de la relation entre le statut social et la réussite à l'université. En d'autres mots, les tests d'admission n'expliquent pas la relation entre le statut social et la réussite en première année d'études, suggérant un effet indépendant de ces variables.

La performance passée représente les résultats que les étudiants ont obtenus lors de leur année scolaire précédant l'entrée à l'université. Cette performance à l'école prédit la réussite en première année d'études, et ce malgré les différences entre les *cursus* scolaires et les critères utilisés pour attribuer les notes (Richardson et al., 2012).

Une étude de De Clercq et ses collègues (2012), menée en Belgique, confirme ce résultat. Cette mesure est un meilleur prédicteur (*r* entre .20 et .40) que les tests d'intelligence et les tests d'admission à l'université (Bridgeman, Pollack, & Burton, 2004 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004), mais les trois mesures sont des prédicteurs indépendants et uniques de la réussite.

2.4. Résumé et mise en perspective

Cette brève revue a montré que des variables du contexte individuel expliquent une partie de la variance de la réussite des étudiants en première année. De cette analyse, il ressort que ce sont essentiellement le statut social de l'étudiant, le caractère consciencieux, la procrastination, les tests d'admission (ou d'intelligence) ainsi que la performance passée qui sont les prédicteurs les plus importants de la réussite. L'impact de ces variables reste important même lorsque des variables plus proximales (par exemple : l'engagement, la motivation) sont prises en compte dans l'analyse de l'échec des étudiants en première année d'études (De Clercq et al., 2012 ; Robbins et al., 2004). Cependant, la majorité de ces études sont corrélationnelles et analysent les facteurs isolément les uns des autres sans les intégrer à des modèles théoriques. Il est donc difficile d'évaluer les effets directs et indépendants de chacune de ces variables sur la réussite en première année.

Peut-on inférer des hypothèses, en ce qui concerne le dépôt différé du mémoire de fin d'études, des résultats présentés synthétiquement ci-dessus? En partie. Lorsqu'il arrive en dernière année, l'étudiant vient toujours d'un certain milieu socioéconomique, il reste un homme ou une femme, sa personnalité est probablement similaire, même si le temps l'a modifiée légèrement (Roberts et al., 2001), il a toujours certaines aptitudes cognitives et sa performance passée n'est plus le reflet de son parcours scolaire mais de sa réussite universitaire. La spécificité des étudiants dont nous analysons l'échec est donc qu'ils ont déjà réussi les quatre années précédentes — période au cours de laquelle une sélection a été opérée. En d'autres termes, les étudiants dont le contexte était le plus défavorable ont, en partie, échoué lors de ces premières années, et donc le statut social, l'intelligence, les traits de personnalité qui correspondent aux cinq facteurs bipolaires, le genre et l'âge devraient *apriori* beaucoup moins influencer l'échec à remettre le

mémoire dans les délais. A part cette hypothèse générale, nous ne postulons donc pas d'hypothèses spécifiques concernant ces variables.

Par contre, la question de l'influence de la performance passée est plus complexe. D'une part, on peut émettre l'hypothèse que celle-ci reflèterait un ensemble de compétences acquises qui permettront à l'étudiant d'avancer dans son mémoire et, par conséquent, de le rendre dans les délais. D'autre part, une autre hypothèse serait 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 le dépôt différé du mémoire.

Enfin, une dernière hypothèse concerne la procrastination. Du fait de l'ampleur du travail que le mémoire représente et de son étendue dans le temps, ce trait de personnalité pourrait influencer le dépôt différé du mémoire. En effet, les personnes qui tendent à postposer leurs actions et décisions pourraient réussir la première année dans la mesure où le travail exigé est moins conséquent que le mémoire qui exige un travail assidu pendant une période de temps plus longue. Par conséquent, notre hypothèse est que cette disposition influencera le dépôt différé du mémoire.

3 L'environnement social

L'intérêt porté à l'influence de l'environnement social a une longue histoire au sein la psychologie. En 1929, Janet a proposé que la qualité de celui-ci soit déterminante pour le succès des actions entreprises par les individus, en affirmant qu'un environnement « antipathique » provoque chez l'individu un dépérissement moral et psychologique qui le prive de ses ressources pour faire face aux situations de l'existence. Selon Janet : « Un individu dans un milieu antipathique baisse psychologiquement. Il perd de son intelligence, de sa croyance, de ses jugements. Il devient plus bas qu'il n'était et surtout, il devient infiniment plus faible. Il n'a plus la même activité, il travaille moins, il présente plus facilement des phénomènes de fatigue et même des phénomènes d'angoisse. En un mot, il s'use et il perd ses forces psychologiques. C'est le milieu qui lui fait cela » (Janet, 1929, p.115). A l'inverse, un environnement social « sympathique » (rassurant et sécurisant) augmente la force

psychologique de l'individu et perfectionne ses actions. L'auteur conclut que cette étude doit être placée au premier rang lors de l'analyse des phénomènes psychologiques.

Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, cet intérêt remonte à la même période. Pour Dewey (1915), l'environnement joue un rôle capital dans le développement des apprenants. Celui-ci, qui — « Comprend l'ensemble des conditions qui, proches ou lointaines, stimulent ou inhibent les activités caractéristiques d'un être vivant » (p.96) — façonne des dispositions mentales propices ou délétères à l'apprentissage et la performance. Plus précisément, Dewey (1915) distingue un environnement intelligent où les : « Habitudes de vie et les relations qui prédominent sont des habitudes et des relations choisies ou inspirées par l'influence qu'elles peuvent avoir sur la pensée de l'individu» (p.97), d'un environnement inintelligent où les conditions ne sont pas dirigées vers un objectif précis. Selon l'auteur, ce qui fait qu'un apprenant se développe est dû aux *stimuli* enrichissants de l'environnement, et non à ses qualités intrinsèques. Parmi ces *stimuli*, les relations sociales sont les plus importantes, et leur qualité influencera directement les expériences de l'apprenant ainsi que sa réussite.

L'intuition de ces deux auteurs est que l'environnement social a un effet important sur les individus — leurs croyances, actions et apprentissages. Cet environnement est composé de différents acteurs qui interagissent de différentes manières avec les apprenants/individus. Les recherches analysant la réussite en première année d'études à l'université ont investigué l'influence respective de l'institution, des pairs, professeurs et parents ; celles s'intéressant à la réalisation du doctorat se sont concentrées sur la relation entre le promoteur/superviseur et l'étudiant. Parmi les comportements qui ont été étudiés, c'est le soutien offert par ces acteurs qui a eu la prédominance. Ces recherches sont présentées ci-dessous, en commençant par celles qui concernent l'échec/abandon en première année d'études.

3.1. Echec/abandon en première année d'études

Les premières études qui ont abordé l'échec en première année à l'université ont tenté d'expliquer celui-ci par des variables individuelles: les étudiants échouent parce qu'ils ne sont pas motivés, intelligents et ne font guère d'efforts (Tinto, 2006). Selon

Tinto (1975 ; 1987), cette approche ne rendait pas compte des multiples forces qui intervenaient dans l'échec, notamment celle de l'environnement social. Son modèle de la persistance considère que l'intégration des étudiants à leur environnement est le facteur déterminant de leur persistance. Cette idée prend sa source dans les écrits de Durkheim (1897) sur le suicide. Ce dernier voyait ce phénomène comme résultant principalement d'un manque d'intégration de l'individu à la collectivité. Lorsque l'individu a peu d'interactions avec les autres membres de la société et qu'il perçoit un hiatus important entre ses valeurs et celles portées par la société, il est plus susceptible de se suicider. Tinto (1975) a appliqué ce cadre théorique à l'université. Ce nouveau paradigme impliqua de concevoir l'université comme un système social doté de ses propres structures et valeurs. L'étudiant se retire de ce système (une forme de « suicide ») ou est forcé de se retirer (il n'a pas les points nécessaires à la réussite) lorsqu'il n'a pas suffisamment d'interactions avec les autres membres du système et/ou que ses valeurs (dont découlent ses comportements) ne correspondent pas à celles prônées par l'université. Par exemple, si l'étudiant triche, est oisif, ou n'interagit pas avec les autres étudiants, il aura plus de probabilité d'abandonner ses études ou d'échouer aux examens.

Cette intégration est particulièrement importante en première année d'études, car l'étudiant vit une période de transition entre l'école et l'université. Alors que l'environnement scolaire lui était familier, celui de l'université est nouveau : il doit gérer son temps libre et son temps d'étude, qui parfois entrent en conflit, il suit les cours dans un amphithéâtre où les relations pédagogiques avec le professeur sont différentes (pas de contacts directs et manque de relations avec les autres étudiants) et les situations d'examens ainsi que l'ampleur de la matière à étudier diffèrent de l'école (Alava & Romainville, 2001). En outre, il fréquente moins sa famille et ses anciennes relations, car une partie importante des étudiants habitent sur le site universitaire. Certains étudiants vivent cette séparation comme une rupture dont les risques sont : isolement, perte de repères, stress, ou laisser-aller et excès de différentes natures ; et ceux-ci peuvent compromettre la réussite en première année (Beaud, 1997).

Depuis la proposition de Tinto (1975), de nombreuses recherches ont montré que le soutien perçu par l'étudiant dans son environnement social était un prédicteur de sa

réussite et le protégeait du stress dû aux situations d'évaluations (Fass & Tubman, 2002; Hackett, Betz, Casas, & Rocha-Singh, 1992 Hays & Oxley, 1986; Arthur, 1998). Le soutien de plusieurs acteurs a été analysé : de la famille, des pairs, des professeurs et de l'institution. Les résultats sont présentés ci-dessous.

3.1.1. Les pairs

Lorsque l'étudiant arrive à l'université, il rencontre d'autres étudiants qui adoptent différents comportements : d'aide et de soutien, par exemple, en lui donnant des notes de cours et des informations appropriées, et d'encouragement lors de situations difficiles ; ils peuvent également l'inciter à des activités festives, sportives, associatives voire intellectuelles. Les chercheurs en psychologie de l'éducation ont rassemblé ces comportements en différents construits dont celui qui a été le plus étudié est le soutien qui représente des comportements de guidance, d'aide, d'affection ou encore d'assurance de la valeur de l'étudiant (Weiss, 1974). Sarason, Pïerce et Sarason (1990) ont montré que la perception du soutien disponible dans l'environnement donne de la confiance à l'étudiant et, par conséquent, lui permet de participer activement aux tâches et d'explorer en sécurité son environnement universitaire.

Selon Tinto (1997), lorsque l'étudiant reçoit ce soutien des pairs, il réussirait mieux, tendrait à persister, prendrait plus de plaisir lors des tâches académiques et s'enrichirait intellectuellement. Ces relations ont été confirmées par des recherches empiriques (Fass & Tubman, 2002 ; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007 ; Richardson et al., 2012). Selon les résultats d'une récente méta-analyse, qui a intégré de nombreuses études menées dans différents pays européens, américains et asiatiques, cet effet est modéré (r = .23 ; Mattanah, Lopez & Govern, 2011). Au contraire, les étudiants qui reçoivent moins de soutien de leurs pairs réussissent moins bien leur première année d'études et ont plus tendance à abandonner (Fass & Tubman, 2002). En outre, Tinto (1975) suggère que les étudiants trop impliqués dans des activités sociales — ils vont régulièrement à des fêtes — passeraient moins de temps sur leurs études et, par conséquent, auraient une performance moins élevée. Enfin, si les étudiants évoluent dans un climat hostile caractérisé par des préjudices à leur encontre, des conflits ainsi que de la discrimination, ils obtiennent une performance plus faible. Une étude de Seymour et Hewitt (1997) a, par exemple, montré que des étudiantes dans les classes

d'ingénieurs avaient plus tendance à abandonner leurs études du fait des discriminations vécues.

3.1.2. La famille

Lorsque leurs enfants grandissent, les parents tentent de leur inculquer certains devoirs et valeurs de sorte qu'ils soient indépendants et autonomes lors de leur départ de la maison familiale. C'est le paradoxe de l'éducation : il s'agit de limiter l'autonomie de l'enfant pour lui apprendre à être autonome (Castoriadis, 1995). Deux positions existent au sein de la littérature scientifique : la première propose que le rejet des liens parentaux soit une condition pour que l'adolescent devienne un adulte mature et compétent (Erikson, 1956) ; la deuxième suggère, au contraire, que le maintien des liens avec la famille est un facteur important du futur fonctionnement adaptatif (indépendant et confiant) de l'adolescent (Maccoby et Martin, 1983). Des études, menées aux Etats-Unis, tendent à confirmer cette dernière proposition. En effet, des familles proches des étudiants, et qui facilitent leur apprentissage, favorisent leur réussite (Bean et Metzner, 1985 ; Cutrona, Cole, Colangelo, & Assouline, 1994 ; Fass et Tubman, 2002). L'étude de Cutrona et ses collègues (1994) montre même que le soutien de la famille est plus important que celui des pairs. Pour beaucoup d'étudiants, le fait de maintenir les contacts avec les groupes qu'ils avaient avant d'entrer à l'université (famille, amis d'école ou communauté religieuse) est un élément important de leur future réussite (Nora, 2001; Torres, 2003). Une récente méta-analyse, intégrant des études menées dans les continents européens, asiatiques et américains, reporte une corrélation de r = .23 entre le support de famille et la réussite des étudiants en première année d'études (Mattanah et al., 2011).

3.1.3. L'institution

L'étudiant de première année risque de rencontrer des difficultés du fait de son inexpérience car les tâches universitaires diffèrent des tâches scolaires. En effet, des recherches ont montré que des tâches nouvelles, qui exigent de l'étudiant qu'il découvre par lui-même les règles et les procédures nécessaires à leur réalisation, augmentent la complexité de l'environnement, ce qui risque de générer une surcharge cognitive délétère à l'apprentissage (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Comme un nombre élevé d'étudiants échouent en première année d'études — en Belgique, les chiffres oscillent

entre 50 et 60 pour cent (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011) —, certaines universités ont investi dans la création de dispositifs dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage et la réussite des étudiants (Pascarella & Terenzini, 2005). Dans une récente méta-analyse, intégrant principalement des études menées aux Etats-Unis, Robbins, Oh, Le et Button (2009) ont recensé des études empiriques qui ont analysé l'impact de ces interventions institutionnelles sur la motivation et la réussite ; les auteurs les ont regroupées en trois catégories principales : celles basées sur les compétences académiques des étudiants, celles basées sur la gestion de soi et celles basées sur l'intégration des étudiants.

Les premières interventions sont directement orientées vers l'amélioration des compétences et connaissances considérées comme favorisant la réussite et la persévérance des étudiants en première année : compétences d'études, de prises de notes, de mémorisation ou encore de gestion du temps. Les secondes interventions proposent des programmes visant à améliorer la gestion de soi, des émotions et du stress. Enfin, les dernières interventions, qui débutent généralement dès le début de la première année, tentent d'intégrer au mieux les nouveaux étudiants au cadre universitaire. Les résultats de la méta-analyse ont montré que les interventions les plus efficaces sur la réussite des étudiants (r = .23) et leur persistance (r = .15) étaient celles basées sur les compétences alors que les deux autres types d'intervention ont des effets directs essentiellement sur la persistance des étudiants (Robbins et al., 2009).

3.1.4. Professeurs

Dans deux récentes méta-analyses sur la réussite à l'université (Robbins et al., 2004 ; Richardson et al., 2012), aucune étude sur le rôle joué par le professeur n'a été mentionnée — cet acteur de l'environnement social n'étant pas considéré comme important. Cependant, des indices de ce rôle se retrouvent chez des chercheurs étasuniens qui ont étudié l'effet de l'évaluation, par les étudiants, des professeurs sur eux-mêmes (pour des revues, voir : Feldman, 1989 ; 2007 ; Marsh 1987). Dans ce contexte, Feldman (2007) a recensé les comportements des professeurs qui étaient associés à la réussite des étudiants en première année d'études. Les principaux sont : la préparation et la clarté du cours, le fait de présenter les objectifs, la stimulation, l'encouragement, leur disponibilité, leur aide, leur enthousiasme et leur équité. Certains

de ces comportements reflètent le soutien tel qu'il a été conceptualisé par Weiss (1974), et dont il a été établi qu'il améliore la performance de l'étudiant.

Par ailleurs, d'autres recherches ont également montré que des contacts positifs et fréquents entre le professeur et les étudiants étaient associés à l'intégration de ces derniers ; celle-ci est, ensuite, associée à la réussite en première année (Tinto, 1985). A l'inverse, un professeur qui ne donne pas de soutien ni de défis intellectuels à ses étudiants les conduit avec plus de probabilité à un échec (Etcheverry, Clifton, & Roberts, 2001). Cependant, il est nécessaire de rappeler que ces résultats ont été observés dans un contexte étasunien où le ratio étudiant/professeur est probablement moindre qu'en Europe. Ces résultats n'ont pas été, à notre connaissance, répliqués dans des contextes où les étudiants assistent au cours dans de grands auditoires qui limitent les interactions avec les professeurs.

3.2. Abandon de la thèse

Les étudiants qui entreprennent un doctorat sont, en général, ceux qui ont obtenu de bonnes performances lors de leur Master. Ces doctorants sont déjà familiarisés avec la recherche scientifique, car ils l'ont entraperçue durant la réalisation de leur mémoire. Pour réussir leur doctorat, ils doivent contribuer, de manière indépendante et originale, à la discipline scientifique au sein de laquelle ils œuvrent (Lovitts 2005). *Apriori*, ces doctorants, qui ont excellé durant leurs études et sont intégrés au système universitaire, devraient rédiger leur thèse sans trop de difficultés. Cependant, les chercheurs ont observé que le taux d'abandon durant le doctorat se situait, aux Etats-Unis et en Europe, entre 40 et 60 pour cent (Benkin, 1984; Lovitts, 2001 ; National Research Council, 1996; Organization for Economic Cooperation and Development, 1995).

De nombreuses études ont analysé des facteurs explicatifs de ce phénomène en se concentrant sur certains aspects sociaux de la vie du doctorant (Bair & Haworth, 2005), mais sans s'appuyer sur une théorie intégrative de l'abandon de la thèse (Tinto, 1993). Selon Tinto (1993), la décision de persévérer ou d'abandonner la thèse est complexe et dépend de multiples facteurs institutionnels et individuels. A ce jour, c'est l'influence de l'environnement social, au sein duquel le doctorant évolue, qui a été la plus étudiée. L'analyse de variables psychologiques n'a débuté que récemment (Bair &

Haworth, 2005). La réalisation du doctorat a lieu au sein d'un département, et les relations que le doctorant a avec la faculté, son promoteur et ses pairs à l'intérieur de celui-ci sont des facteurs importants de la finalisation de la thèse (Kam, 1997; Lovitts, 2001). Plus précisément, c'est leur intégration — caractérisée par des relations de qualité avec les différents acteurs du département — qui affecterait directement la finalisation (Ducette, 1990). Nous présentons ci-dessous les recherches qui ont analysé l'effet de ces interactions avec le promoteur, la faculté et les pairs sur la remise de la thèse.

3.2.1. Le promoteur

De leur méta-analyse, intégrant des études qualitatives menées principalement aux Etats-Unis, Bair & Haworth (2005) concluent que la relation avec le promoteur est l'élément central de la finalisation de la thèse. Selon James et Baldwin (1999), le constat qui s'impose, en considération de la littérature concernant la supervision doctorale, est que le succès dépend principalement du souci et de l'intérêt du promoteur pour le doctorant. Les premières études, analysant cette relation, adoptaient une approche quantitative qui se focalisait sur des facteurs tels que la fréquence des rendez-vous entre le promoteur et le doctorant (Pearson, 1996). Cependant, plus récemment, des chercheurs étasuniens ont réfléchi à l'impact de la qualité de la relation sur l'abandon des doctorants. Heath (2002), dans une étude basée sur un large échantillon de doctorants, a montré que la fréquence des rendez-vous était importante mais que c'était surtout la qualité de ces échanges qui était un prédicteur de la remise de la thèse. Par qualité, l'auteur entend des comportements tels que la disponibilité, l'encouragement, le regard critique sur les écrits du doctorant et le développement des compétences de ce dernier. En outre, des études qualitatives suggèrent que l'absence du promoteur, son indisponibilité, son manque d'intérêt et ses réactions négatives aux suggestions des doctorants sont responsables du départ de ces derniers (Golde, 1994 ; Lovitts, 1996). Selon Dickinson (1983), le facteur le plus important du départ des doctorants est « le manque de coopération et de compréhension de la part du promoteur » (p.79).

Dans leur étude, Bair et Haworth (2005) ont recensé un ensemble de caractéristiques et comportements du promoteur facilitateurs ou obstacles de la finalisation de la thèse. Ils les ont regroupés en trois catégories :

- la qualité de la relation (les relations entre le promoteur et le doctorant sont positives, fréquentes, personnelles et ouvertes ; le promoteur traite le doctorant comme un jeune collègue et est disponible pour des rencontres informelles) ;
- les caractéristiques du promoteur (il est accessible facilement, concerné par les doctorants, encourageant, tolérant, bon conseiller, aidant et soutenant) et
- l'expertise du promoteur (il a une haute compétence de professeur et de chercheur, il propose de bons conseils, il est capable de répondre aux questions, il a une bonne réputation internationale).

Remarquons que ces résultats sont issus d'études qualitatives portant sur des échantillons restreints ; il est donc prématuré de conclure sur une telle base.

Dans un effort de conceptualisation, des auteurs étasuniens et néozélandais ont proposé le construit de soutien pour décrire les comportements du promoteur envers le doctorant. Celui-ci se divise en soutien académique et personnel, et l'hypothèse est que chaque dimension a des effets spécifiques sur des variables psychologiques et l'abandon des doctorants (Gatfield & Alpert, 2002 ; Overall, Deane & Peterson, 2011).

Un promoteur qui soutient académiquement son doctorant, l'aide aux niveaux théorique et méthodologique (il lui montre comment faire une revue de la littérature, des analyses statistiques et écrire des articles dans un style académique), propose des retours fréquents sur ses progrès et établit un cadre précis à leur relation — qui comprend la fréquence des rendez-vous, les règles particulières et les attentes explicites sur ce que doit faire le doctorant, son indépendance, les possibles divergences et le propre rôle du promoteur (James & Baldwin, 1999). Ces comportements du promoteur sont associés à une plus grande satisfaction du doctorant, à sa confiance dans ses capacités à écrire des articles, à entreprendre une recherche et à finaliser sa thèse et à la finalisation de la thèse en tant que telle (Denicolo, 2004 ; Heath, 2002 ; Nelson, 1996 ; Overall et al., 2011 ; Spear, 2000). En outre, un retour critique de la part du promoteur sur l'avancement du doctorant, donné dans un temps bref et dans un climat de confiance, est un facteur important de la remise de la thèse (Knowles, 1999). A l'inverse, un promoteur qui adopte des comportements ambigus sans cadre explicite altère la réussite du doctorant (Gardner, 2007). Plus précisément, les doctorants qui abandonnent leur thèse

mentionnent avoir eu des rendez-vous aléatoires, un manque de structure et des relations pauvres avec le promoteur (Lovitts, 2001).

Un promoteur qui soutient personnellement le doctorant est empathique, à l'écoute et l'aide lors de difficultés personnelles (Engebretson et al., 2008 ; Overall et al., 2011). Ces attitudes sont associées à la satisfaction du doctorant et la finalisation du doctorat (Zhao, Golde et McCormick, 2007).

Plus récemment des auteurs néozélandais ont proposé que le soutien à l'autonomie soit également une dimension du soutien du promoteur (Overall et al., 2011). Un promoteur qui soutient l'autonomie du doctorant prend en considération sa perspective, est ouvert à ses idées et lui offre des possibilités de prendre ses propres décisions (Overall et al., 2011). Ces auteurs ont par ailleurs observé que le mode traditionnel de supervision — qui impliquait, de par la nature même du doctorat, une autonomie importante accordée au doctorant, bien qu'encadrée par un promoteur bienveillant et structurant — était menacé par des décisions politiques visant à contrôler le travail des académiques et à améliorer leur productivité scientifique (Deuchar, 2008 ; Engebretson et al., 2008). Les instances de régulations qui sont apparues, ainsi que les critères d'évaluation du travail académique (nombre de publications, nombre de doctorants qui finissent leur thèse), génèrent, selon Deuchar (2008), une pression sur les académiques qui les inciteraient à être plus directifs envers les doctorants, et donc à limiter leur autonomie et leurs phases de tâtonnements, d'erreurs et de conceptualisation théorique. Or des études, conduites en Belgique et aux Etats-Unis, ont montré que le soutien à l'autonomie était essentiel dans la motivation des étudiants, leur engagement, leur persistance et leur performance (Black & Deci, 2000 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, & Sheldon, 2004 ; William & Deci, 1996), même si ces études ont été réalisées avec des étudiants en Master.

Au niveau des doctorants, une étude d'Overall et ses collègues (2011) a montré que le soutien à l'autonomie était associé à la confiance du doctorant dans ses capacités à réaliser la thèse. Cette nouvelle approche dans l'étude de l'impact de la relation entre le promoteur et le doctorant sur l'abandon de ce dernier n'en est qu'à ces commencements. De nombreuses questions subsistent sur l'impact de ces dimensions du soutien sur des variables psychologiques et l'abandon des doctorants.

Par exemple, Lovitts (2005) suggère que le style du promoteur doit être adapté en fonction de la phase dans laquelle se trouve le doctorant. Plus précisément, selon l'auteur, au début du doctorat, le doctorant est dans une phase de dépendance, où il apprend les compétences techniques et réalise une revue de la littérature sur sa thématique de recherche ; il n'est pas encore apte à entreprendre des recherches par lui-même. Après un certain temps, il passe à une phase indépendante, où il réalise des recherches, essaye d'être créatif et écrit des articles. Chaque phase peut nécessiter certains comportements de la part du promoteur : plus directifs au début et soutenant l'autonomie par la suite. Neslon (1996) suggère qu'au début du doctorat le promoteur soit particulièrement attentif au doctorant — à ses connaissances par rapport au sujet traité, à sa compréhension de la méthodologie et à son aptitude à écrire des articles scientifiques. Cette attention permettrait aux doctorants de persévérer dans leur démarche de recherche de sorte qu'ils deviennent indépendants.

3.2.2. La faculté

Comment la faculté influence-t-elle la réalisation du doctorat ? La principale influence se fait à travers les programmes d'accompagnement et d'entraînement des doctorants. Gelso (1997) a testé empiriquement, dans une étude conduite aux Etats-Unis, l'influence de ces programmes sur les doctorants. Ceux-ci incluaient différentes stratégies : aider les doctorants à comprendre le lien entre la pratique et la théorie, leur apprendre qu'aucune recherche n'est parfaite, les inciter à l'introspection pour développer des idées de recherches, leur apprendre des méthodologies variées, leur apprendre des stratégies statistiques applicables, façonner des comportements et attitudes scientifiques appropriés, leur donner des renforcements positifs et les impliquer dans des activités de recherche dès le début. Ces interventions augmentent la productivité des doctorants ainsi que leur confiance dans leurs capacités à faire de la recherche (Gelso, 1997 ; Hollingworth & Fassinger, 2002). Des analyses supplémentaires suggèrent que la confiance personnelle explique le lien entre les interventions de la faculté et la productivité des doctorants (articles soumis et participation à des conférences) (Hollingworth & Fassinger, 2002).

Selon Gelso (1993), la faculté influence également les comportements de recherche des doctorants par d'autres moyens : discours positifs et enthousiastes sur la

recherche et la science, incitation à l'aide et à l'empathie entre les membres de la faculté. En outre, Golde (1994) suggère que les facultés qui communiquent les règles et les structures et amènent les doctorants à participer aux processus décisionnels ont un taux moins élevé d'abandon des doctorants. Dans cette perspective, Lovitts (2002) suggère que lorsque la faculté rend explicites et clairs les standards de réussite pour une thèse, les doctorants ont de meilleures performances.

3.2.3. Les pairs

Selon Bair et Haworth (2005), la relation qu'un doctorant a avec ses pairs est également un élément de sa persistance, mais les auteurs soulignent que cette relation est moins importante que celle qu'il a avec le promoteur et la faculté. Deux recherches qualitatives ont conclu que l'intérêt et l'aide que s'apportaient les doctorants étaient associés à leur persistance (Dolph, 1983 ; Frasier, 1993). Deux études quantitatives confirment que les doctorants qui sont impliqués dans leurs relations avec leurs pairs persistent davantage que ceux qui n'ont pas beaucoup de relations avec ceux-ci (Benkin, 1984 ; Ferrer de Valero, 1996). Il n'existe guère d'autres recherches permettant de mieux comprendre l'influence des pairs sur la réalisation de la thèse.

3.3. Résumé et mise en perspective

L'intuition initiale de Janet et Dewey est confirmée par l'ensemble des recherches dont nous avons synthétisé les résultats : l'environnement social a une importance capitale dans la réussite des étudiants en première année et persévérance des doctorants. Plus précisément, plusieurs acteurs sont apparus comme étant des influences de la réussite en première année : l'institution, les pairs, le professeur et la famille. Au niveau doctoral, le promoteur est le facteur clé de la persévérance des doctorants. L'environnement social est-il aussi important lorsque l'étudiant rédige son mémoire? Le mémoire est, dans la majorité des programmes d'études, un travail autonome et indépendant. L'étudiant doit choisir un sujet de mémoire qui est dans la lignée des recherches d'un professeur. Après avoir fait son choix, il est accompagné par un promoteur durant le temps de la réalisation du mémoire[3]. Nous estimons que cet accompagnement est proche de celui qui caractérise le doctorat. Nous avons vu que la

[3] Dans d'autres programmes, l'étudiant a également la possibilité de créer un projet de mémoire lui-même.

qualité de celui-ci était essentielle pour la finalisation de la thèse. Sur cette base, nous postulons que le promoteur joue un rôle particulièrement important dans le dépôt différé du mémoire. Plus précisément, nous attendons que des comportements de soutien prédisent directement la remise dans les délais du mémoire de fin d'études.

Lors de l'écriture du mémoire, l'étudiant est également, dans certains programmes d'études, soutenu par l'institution. Celle-ci, à travers un séminaire d'accompagnement au mémoire, essaye de placer l'étudiant dans les meilleures conditions (amélioration des compétences nécessaires à la réalisation du mémoire, gestion de la relation avec le promoteur, etc.) pour qu'il réussisse son mémoire. De telles interventions institutionnelles ont montré leur efficacité sur la réussite des étudiants en première année et durant le doctorat. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse qu'un étudiant qui est soutenu par l'institution (il a été préparé par celle-ci à réaliser le mémoire) est plus à même de remettre son mémoire dans les délais.

Ensuite, l'étudiant a des contacts avec sa famille et ses pairs. Le soutien des pairs est très important durant la première année d'études à plusieurs niveaux (social, acquisition des compétences nécessaires …). Il semble plus d'ordre relationnel au niveau de la thèse. Nous attendons dès lors un effet positif de ce soutien (quelle que soit sa nature) sur la remise dans les délais du mémoire de fin d'études. La famille est également une influence importante de la réussite en première année. Cependant, en dernière année, l'étudiant n'est pas dans une phase de transition ; au contraire, celui-ci est intégré à la structure universitaire : il a déjà réussi les années précédentes, il a probablement créé un réseau social et le personnel académique lui est familier. Du fait de cette évolution de l'étudiant, on peut s'interroger sur l'influence de la famille sur la réalisation du mémoire. En plus l'étudiant est plus mature et indépendant à 23-24 ans qu'à 18 ans (Roberts et al., 2001). A ce titre, il devrait être capable d'entreprendre des actions de l'envergure du mémoire sans dépendre de sa famille.

Une autre question qui nous intéresse est : quel est l'acteur le plus important ? *Apriori*, et sur base des études qui ont mis en évidence le rôle central joué par le promoteur dans la persévérance des doctorants, le promoteur du mémoire devrait être l'influence majeure de la remise du mémoire dans les délais. Cependant, il convient de nuancer notre propos. En effet, les études dont nous avons synthétisé les résultats n'ont

en général pas inclus dans leurs analyses tous les acteurs de l'environnement social. Or des études indiquent que les sources de soutien social ne sont pas indépendantes et que, par exemple, l'effet des pairs sur la réussite disparait lorsque le soutien de la famille est inclus dans les analyses de régression (Cutrona et al., 1994). Donc, dans l'étude de l'échec en première année d'études et de l'abandon durant le doctorat, la littérature scientifique n'apporte pas encore de réponses précises à ce niveau. Cette limite est à prendre en compte dans la mesure où l'effet de certains acteurs pourrait être atténué du fait de l'intervention d'autres acteurs.

4 Les croyances motivationnelles

Une croyance est, au départ, une prise de conscience. Pierre Janet (1927) donne un exemple de l'origine d'une croyance avec la promenade : « Non seulement nous nous promenons, mais nous nous disons : « Je me promène ». Ce n'est plus le même genre de promenade, ce n'est plus la même conduite. Il y a une grande différence apportée par le langage (…) (p. 93)». Selon Janet (1927), cette prise de conscience initiale aboutit à une croyance personnelle et réfléchie consécutivement à de multiples opérations — le promeneur compare ses pensées à celles des autres, il pense aux bienfaits de la promenade pour sa santé, au plaisir d'observer les oiseaux, etc. Au final, il aura une interprétation sur le pourquoi de sa promenade, et celle-ci influencera sa promenade en tant que telle (par exemple, il se mettra en mouvement même s'il pleut). De même, l'étudiant universitaire a conscience qu'il est à l'université ; il se dit : « Je suis à l'université ; j'étudie pour un examen », et cette formulation initiale se transformera progressivement en croyance sur le pourquoi des études et des activités à l'université. Ces croyances modifieront ses actions au sein de celle-ci. Nous avons tous de nombreuses croyances sur les principaux thèmes qui traversent notre existence ; les psychologues de l'éducation se sont principalement concentrés sur les croyances motivationnelles. Selon Pintrich (2003), ce sont des croyances qui soutiennent et dirigent le comportement vers une certaine direction. Elles concernent ce qui met les étudiants en activité et pourquoi ils pensent et font ce qu'ils font (Pintrich, 2003; Weiner, 1992).

De nombreuses théories motivationnelles ont émergé depuis ces vingt dernières années ; elles s'inscrivent dans différents courants de la psychologie : cognitif,

sociocognitif et des besoins (Higgins & Kruglanski, 2000 ; Pintrich, 2003). Elles se concentrent sur la relation entre les croyances, valeurs et objectifs et les actions des étudiants (Eccles & Wigfield, 2002). Elles ont proposé différents construits, qui se réfèrent soit à l'étudiant soit à la tâche qu'il réalise, à même de rendre compte de la réussite des étudiants à l'université. Ceux-ci s'avèrent être des prédicteurs proximaux de l'engagement des étudiants et de leur réussite en première année d'études (pour des revues : voir Robbins et al., 2004 ; Richardson et al., 2012 ; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Ci-dessous, nous vous présentons les principaux construits théoriques qui ont été utilisés pour expliquer la réussite des étudiants en première année d'études.

4.1. Le modèle d'*expectancy-value*

Le modèle d'*expectancy-value* d'Eccles est un des plus influents de la psychologie de l'éducation (Eccles et al., 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 1992). Il postule que les attentes de succès des étudiants et la perception qu'ils ont des tâches contribuent aux choix qu'ils posent ainsi qu'à leurs performances. Dans le modèle, ces deux variables sont indépendantes mais, néanmoins, positivement associées. Des attentes positives amènent les étudiants à percevoir plus positivement leurs activités d'apprentissage, et une perception positive de ces activités augmente leurs attentes de succès (Eccles & Harold, 1991 ; Eccles & Wigfield, 1995). Les attentes de succès reflètent la perception qu'ont les étudiants de leur future performance à une tâche. C'est, par exemple, l'étudiant qui se dit : « Je vais réussir cet examen ». Il est important d'avoir, de temps en temps, de telles pensées, elles permettent de soutenir l'effort ; ce qui a été confirmé par beaucoup de recherches (Eccles & Wigfield, 1995 ; 2002). En outre, les attentes de succès prédisent la réussite en première année à l'université (Eccles & Harold, 1991 ; Updegraff, Eccles, Barber, & O'Brien, 1996; Wigfield, 1994).

La valeur de la tâche représente les raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent dans une activité (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Elle est composée de quatre éléments : la valeur intrinsèque (le plaisir que les étudiants auront lors de la réalisation d'une tâche), la valeur d'importance (bien faire est important pour l'identité et l'image de soi de l'étudiant), la valeur d'utilité (la tâche correspond à des objectifs à court terme et à long terme), enfin le coût (la tâche interfère avec d'autres activités). La

valeur a souvent été analysée comme un facteur unique recouvrant l'importance, l'utilité et l'intérêt (Anderman et al. 2001 ; Jacobs et al., 2002 ; Wigfield et al., 1997). Pintrich et ses collègues ont montré qu'une perception positive des tâches proposées à l'université était associée aux efforts des étudiants ainsi qu'à leur usage de stratégies de traitement en profondeur du contenu des tâches (par exemple : le développement de leur esprit critique) (Pintrich, 1989 ; Pintrich & Garcia, 1991). En outre, elle est associée à plus de temps consacré à l'étude, d'émotions positives, de persistance et de réussite en première année d'études (Eccles, 1983 ; Wigfield & Eccles, 1994). Selon une méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004), intégrant des études menées en Europe et aux Etats-Unis, la valeur de la tâche est un important prédicteur de la réussite (r = .25). D'autres études ont analysé séparément les éléments de la valeur. Les résultats ont montré que c'est particulièrement la perception de l'utilité de la tâche qui a un lien avec la réussite en première année (Simons, Dewitte, & Lens, 2004). Une recherche de Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz (2010) a démontré expérimentalement que des interventions axées sur l'utilité (consistant à conscientiser les étudiants sur l'utilité des tâches qu'ils réalisaient pour leur futur) amélioraient la performance académique des étudiants en fin d'année.

4.2. Les croyances d'efficacité personnelle

Bandura (1997) a élaboré un modèle sociocognitif de la motivation qui s'axe autour de l'influence des croyances d'efficacité personnelle des apprenants sur leurs actions d'apprentissage. Les croyances d'efficacité personnelle sont définies comme la confiance qu'a un apprenant dans sa capacité à organiser et exécuter une action en vue de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche. C'est l'étudiant qui se dit : « Je suis capable d'étudier la matière ». Selon Bandura (1997), ces croyances sont un important prédicteur des actions des apprenants. La nature et l'intensité des croyances varient. Par exemple, certains étudiants se sentiront capables dans différents domaines alors que d'autres s'estimeront capables de ne réaliser qu'un seul type d'activités. Certains se sentiront capables face à des tâches complexes alors que d'autres le seront seulement face à des tâches faciles. Les croyances d'efficacité personnelle sont proches des attentes de succès, développées ci-dessus. Alors que les attentes de succès sont orientées sur les résultats — la croyance que certains comportements donneront tels résultats —,

les croyances d'efficacité personnelle sont basées sur les capacités — la croyance qu'on est capable de réaliser la tâche (Bandura, 1997).

Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, de nombreuses études empiriques ont analysé l'impact des croyances d'efficacité personnelle sur la réussite en première année d'études. Les résultats montrent que les étudiants qui ont confiance dans leur capacité à réussir les tâches universitaires persistent et persévèrent davantage, ressentent plus d'émotions positives et utilisent plus de stratégies d'études profondes et d'autorégulation. Ils obtiennent une performance plus élevée (Bandura, 1991 ; Robbins et al., 2004 ; Pintrich & DeGroot, 1990 ; Schunk et al., 2008). En outre, dans une récente méta-analyse, Richardson et ses collègues (2012) ont montré que les croyances d'efficacité personnelle étaient parmi les plus importants prédicteurs de la réussite en première année d'études (*r* entre .31 et .59, selon l'échelle utilisée).

4.3. Les buts d'apprentissage et de performance

Durant leurs études, les étudiants poursuivent différents buts. Un but est une représentation cognitive du futur, c'est une opération d'anticipation et d'imagination (Rimé, 2005). Ces représentations peuvent être relatives aux raisons pour lesquels des étudiants s'engagent dans une activité ou aux référents personnels qu'ils utilisent pour évaluer l'atteinte de leur but (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2006 ; Galand & Grégoire, 2000). Ces buts sont primordiaux chez l'être humain ; ils lui permettent d'agir au sein de son environnement.

A l'origine, les psychologues ont constaté que des élèves de niveau équivalent réagissaient différemment lorsqu'ils rencontraient des difficultés dans la résolution d'un problème. Certains d'entre eux étaient stimulés par ces difficultés : ils les percevaient comme des défis à atteindre, ils restaient concentrés sur la tâche et essayaient de faire des efforts afin d'avoir une maîtrise du problème. D'autres, au contraire, les fuyaient : ils les percevaient comme un potentiel révélateur de leur incompétence, ils s'engageaient dans d'autres activités ou abandonnaient tout simplement l'activité en cours (Dupeyrat et al., 2006 ; Dweck & Elliot, 1983). L'interprétation de Dweck (1986) a été que ces réactions de stimulation ou de fuite étaient la conséquence des buts, de qualité différente, que les élèves poursuivaient (Dweck, 1986). Ceux-ci ont été classifiés

en fonction de leur orientation vers la performance ou l'apprentissage (Ames, 1992 ; Dweck, 1988 ; Elliot & Dweck, 1988). Les individus qui poursuivent des buts de performance essaient de démontrer leur capacité, d'obtenir de la reconnaissance, de protéger leur ego et d'être supérieurs aux autres (Pintrich, 2003). A cette fin, ils cherchent des indices dans leur environnement afin de valider cette appréciation positive de leurs capacités. Ils se posent des questions telles que : « Est-ce que je vais paraître intelligent ? Est-ce que je suis meilleur que les autres ? » Ceux qui poursuivent des buts d'apprentissage visent à s'améliorer par rapport à des référents personnels et à apprendre et à maîtriser de nouvelles tâches. Ils sont orientés sur les tâches en tant que telles — au contraire des étudiants qui visent la performance (Ames, 1992 ; Eccles & Wigfield, 2002). Ils se posent des questions telles que : « Comment est-ce que je peux faire cette tâche ? Qu'est-ce que je vais apprendre ? » Les recherches ont montré que les buts de maîtrise étaient associés à des comportements, des cognitions et des émotions plus adaptatifs (Dweck & Leggett, 1988) et à la réussite en première année d'études à l'université (r = .10 ; Richardson et al., 2012), alors que les buts de performance ont donné des résultats inconsistants, prédisant tantôt la réussite, tantôt une performance plus faible (Eccles & Wigfield, 2002 ; Galand & Frenay, 2005; Galand et al., 2010).

Des chercheurs ont alors proposé une distinction supplémentaire à l'intérieur même des buts de performance : l'approche et l'évitement (Elliott & Church, 1997). Les buts de performance d'approche traduisent la volonté de s'engager dans une tâche afin d'être meilleur que les autres. Lorsque l'étudiant adopte ce genre de buts, il s'engage dans les tâches et réussit en première année à l'université (r = .09) (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002 ; Richardson et al., 2012). Les buts de performance d'évitement consistent à vouloir éviter, lorsqu'on réalise une tâche, de paraître incompétent aux yeux des autres. Selon la méta-analyse de Richardson et ses collègues, ces buts conduisent à une performance plus faible (r = -.14). Dans cette logique, les auteurs ont proposé de distinguer les buts de maîtrise sous ce même axe d'approche-évitement (Elliot, 1999). Les étudiants qui adoptent des buts d'évitement de maîtrise éviteraient la possibilité de ne pas atteindre leurs référents personnels (définis par exemple sur base de résultats antérieurs). Cependant, les résultats concernant les buts d'évitement de maîtrise sur la réussite en première année sont encore inconsistants.

4.4. La théorie de l'autodétermination

La dernière théorie que nous présentons ici est celle de l'autodétermination qui propose une distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci et Ryan, 1985 ; 2000). Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, ils s'engagent dans des activités parce qu'ils sont intéressés par celles-ci. Lorsqu'ils sont extrinsèquement motivés, ils s'engagent dans les activités pour des raisons instrumentales comme par exemple le fait de recevoir une récompense (Eccles & Wigfield, 2002). Cette théorie se base sur un double postulat. Le premier soutient que les êtres humains sont motivés à maintenir un niveau élevé de stimulation. Comme le disent Skinner et Pitzer (2012) : « Ils ont un amour naturel pour apprendre et un désir d'internaliser les connaissances, les coutumes et les valeurs qui les entourent ». Si cet amour n'est pas présent, c'est que l'environnement l'étouffe. Le deuxième est que les êtres humains ont des besoins basiques d'autonomie, de compétence et d'être intégrés ; ceux-ci seraient physiologiques et issus de l'évolution (Ryan et Deci, 2000).[4] Ces besoins sont considérés comme étant la source de différents types de motivation. S'ils sont tous les trois satisfaits, ils donneront lieu à une motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque est proche du concept d'intérêt qui a été introduit ci-dessus. Cependant, elle ajoute à l'intérêt la perception qu'a l'étudiant d'être autonome (Pintrich, 2003), qui en est la plus importante composante. Si seuls les besoins de compétence et d'être intégré sont satisfaits, ils conduiront à une motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2008).

La compétence reflète le besoin qu'ont les individus de vivre des expériences où ils se sentent compétents et effectifs dans les interactions avec leur environnement social et physique (Elliot et Dweck, 20105; Harter, 1978). A l'inverse, lorsque les

[4] Comme le souligne Pintrich (2003), la question des besoins universels et basiques est très contestée en psychologie car il est difficile d'établir des critères d'universalité. La théorie de l'autodétermination se base sur un postulat, c'est-à-dire une idée de l'homme qui n'est pas vérifiable empiriquement. Or l'idée d'un être pourvu d'un amour initial de la connaissance et d'un désir d'autonomie n'est pas si évidente. C'est, par exemple, le point de vue d'Orwell (1944): «Dans le passé, chaque tyrannie finissait, un jour ou l'autre, par être renversée, ou du moins combattue, parce qu'ainsi le voulait la « nature humaine », éprise comme il se doit de liberté. Mais rien ne nous garantit que cette « nature humaine » soit immuable. Il se pourrait tout autant que l'on parvienne à créer une race d'hommes n'aspirant pas à la liberté, comme on pourrait créer une race de vaches sans cornes.» (pp.477-478) ; et de Milosz (1952): « L'homme est une créature si élastique que l'on peut parfaitement concevoir qu'un jour tout citoyen respectable trouvera normal de se promener à quatre pattes en arborant une queue de plumes bariolées pour marquer son allégeance à l'ordre établi (p. 52)».

individus ont peu d'opportunités d'être effectifs au sein leur environnement (ils reçoivent des indices négatifs de leur compétence), leurs actions sont plus difficilement accomplies. La compétence correspond aux croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Nous avons déjà mentionné que ces croyances étaient des prédicteurs importants de la réussite.

L'autonomie reflète le besoin qu'ont les individus de vivre des expériences où leur authentique moi s'exprime et est la source des actions qu'ils réalisent (Deci & Ryan, 2000 ; Deci & Ryan, 1985). Un étudiant dont le besoin d'autonomie est satisfait s'engage dans une tâche parce qu'elle le passionne. A l'inverse, un étudiant qui réalise des tâches par obligation ou pour des raisons instrumentales ne satisfait pas son besoin d'autonomie. Enfin, le besoin d'être intégré reflète le besoin qu'ont les individus d'être connectés aux autres personnes de leur environnement direct et d'appartenir à celui-ci. Ce besoin a été initialement mis en évidence par les théories de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973) ; il a été étudié dans la littérature sous le terme « besoin d'appartenance » (Baumeister et Leary, 1995). De nombreuses études ont montré que la motivation intrinsèque, résultant de la satisfaction de ces besoins, était associée à l'engagement des étudiants, leur traitement en profondeur de l'information (Deci & Ryan, 2000) ainsi qu'à leur réussite en première année à l'université (r = .17 ; Richardson et al., 2012).

4.5. Résumé et mise en perspective

Les croyances motivationnelles, qui soutiennent et dynamisent les activités des étudiants (Pintrich, 2003), apparaissent clairement comme étant des prédicteurs proximaux de la réussite des étudiants en première année d'études. Ces résultats ont été observés dans des contextes différents : en Europe et en Amérique. Les buts de maîtrise, les croyances d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque, la valeur de la tâche sont tous associés à la réussite. Parmi ces croyances motivationnelles, ce sont les croyances d'efficacité personnelle qui ont les corrélations les plus importantes avec la réussite (Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004).

En dernière année d'études, l'étudiant s'interroge également sur le mémoire, ses capacités à le réaliser, les raisons sous-jacentes à son investissement et les buts qu'il poursuit en le réalisant. Les croyances d'efficacité personnelle étant les prédicteurs les

plus importants de la réussite dans des tâches complexes et exigeantes (Bandura, 2007) et de la première année d'études, nous émettons l'hypothèse qu'elles seront des importants prédicteurs de la remise dans les délais du mémoire. En outre, nous attendons que des étudiants intrinsèquement motivés, qui considèrent le mémoire comme étant intéressant et satisfaisant, le remettent dans les délais. Nous postulons que ce résultat sera similaire pour les étudiants qui évaluent le mémoire comme étant utile pour leur futur, important pour eux-mêmes et qui ont un désir de maîtriser le thème de recherche qu'ils investiguent dans leur mémoire.

Cependant, les études que nous avons recensées comprennent une limite importante : les construits sont relativement proches les uns des autres et se chevauchent à différents niveaux. Par exemple, les attentes de succès et les croyances d'efficacité personnelle sont des construits très similaires ; il en va de même pour les buts de maîtrise, la motivation intrinsèque et l'intérêt. Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions sur les croyances qui sont les plus pertinentes pour notre étude du dépôt différé. Comme le soulignent De Raad et Shouwenburg (1996), il serait profitable de réaliser des études intégratives intégrant la majorité de ces construits en un ensemble cohérent, de sorte à identifier les variables les plus à même de prédire la réussite en première année d'études.

5 L'engagement des étudiants

Depuis longtemps, l'université se préoccupe du manque d'investissement de certains étudiants. Un bref regard sur les discours des recteurs lors de l'ouverture de l'année académique atteste de cette inquiétude. En 1912, le recteur Ladeuze consacre une partie importante de son discours à la « fainéantise » des étudiants : « Pusillanime, l'étudiant qui, devant la première difficulté, laisse tomber les bras (…)» (p. 3). Le recteur Ladeuze interprète l'échec comme un déficit moral : les étudiants n'ont pas assez de rigueur ni de volonté. Plus loin dans son discours, il rappelle l'importance de l'amour du savoir et présente un parangon de vertu que les étudiants doivent imiter s'ils veulent réussir.

Les psychologues ont proposé le construit de l'engagement pour étudier au mieux ce manque d'investissement des élèves. L'engagement concerne essentiellement

la participation volontaire, active, intéressée et réfléchie des étudiants durant des activités d'apprentissage (Connell & Wellborn, 1991 ; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000). C'est, par exemple, l'étudiant qui, réalisant son mémoire, s'efforce d'avancer, tente d'adopter une attitude critique par rapport aux auteurs qu'il lit et éprouve de l'intérêt dans l'écriture. L'engagement est la concrétisation des croyances motivationnelles en actions ; c'est leur manifestation extérieure et observable (Skinner & Pitzer, 2012). Pour Reeve (2012), les croyances motivationnelles sont des facteurs privés, invisibles, psychologiques et biologiques alors que l'engagement reflète la conduite publiquement observable des élèves. Par exemple, le langage intérieur (et donc invisible) de l'étudiant (la motivation) lorsqu'il réalise une tâche — comme la phrase : « Tiens, c'est vraiment intéressant »—, reflète une croyance, alors que la concentration, l'attention, la participation des étudiants sont des actions observables de l'extérieur.

A la base, le construit d'engagement est né du constat que, dans les classes scolaires, certains élèves s'ennuyaient, étaient fatigués ou ne montraient aucun intérêt pour la matière enseignée. C'est l'étudiant bâillant lors des cours, pianotant sur son téléphone portable, regardant par la fenêtre, papotant avec son voisin, soupirant, etc. L'idée importante du construit de l'engagement est qu'il faut considérer, outre la quantité d'investissement (en temps), la qualité de celui-ci — celle-ci permettant de rendre compte plus précisément de phénomènes tels que l'abandon de l'école, l'échec ou encore certains comportements antisociaux (Reschly & Christenson, 2012). Selon cette perspective, c'est seulement si les élèves participent à la fois avec leur corps et leur esprit que le temps passé en classe résultera en connaissances et performances.

Des comportements d'ennui, de difficulté à se concentrer et de manque d'effort caractérisent tout autant les étudiants universitaires (Viau, 1994). Dans ce contexte, Pirot et De Ketele (2000) considèrent que la réussite à l'université dépend également de l'engagement des étudiants. Les auteurs en proposent une définition qui se rapproche de celle proposée par Connell et Wellborn (1991) dans le contexte scolaire : « la décision volontaire de s'engager activement et volontairement, mais aussi la participation active dans les activités d'apprentissage » (p.370). Selon Pirot et De Ketele (2000), l'engagement est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de

mobilisation: affective (émotions), cognitive (traitement en profondeur de l'information), métacognitive (stratégies d'autorégulation) et comportementale (effort). Ces différentes modalités ainsi que leur impact sur la réussite en première année sont présentés ci-dessous.

5.1. Emotions et affects

Durant leurs études, les étudiants éprouvent un ensemble varié d'émotions (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Nous avons mentionné plus haut que la première année d'études était une phase de transition caractérisée par une situation instable pour l'étudiant. Selon Pekrun et ses collègues (2002), le fait d'entrer à l'université et de réussir la première année représente, dans l'esprit de l'étudiant, une étape principale de la vie, car réussir a des implications pour la vie professionnelle future. Cette année est donc une source importante d'émotions : anxiété du fait des situations d'évaluations, joie consécutivement aux nouvelles rencontres, honte suite à un éventuel échec, etc.

Selon Rimé (2005), une émotion est : «une structure préparée de réponses qui intervient de manière automatique dans le cours du processus adaptatif. Elle se manifeste à la fois par des changements dans l'expression, par une impulsion marquée à développer une action spécifique, ainsi que par une coloration marquée de l'expérience subjective » (p.35). Il ajoute que l'émotion entraîne aussi une modification importante sur le plan cognitif caractérisée par un déplacement de l'attention sur la source de l'émotion, ainsi que par une priorité accordée aux informations pertinentes dans l'environnement de l'individu. Par exemple, le fait d'avoir peur déplacera l'attention vers la source de celle-ci afin de développer les réactions de fuite appropriées. Dans un contexte académique, la peur d'échouer, par exemple, focalisera l'attention de l'étudiant sur la source de cette peur, l'examen qui approche, et le conduira à une réaction comportementale, appropriée ou non.

Pekrun et ses collègues ont analysé le rôle joué par des émotions qui étaient directement liées aux activités académiques (Pekrun et al., 2011 ; Pekrun et al., 2002 ; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Ils ont évalué l'impact d'émotions telles que la joie, la fierté, l'espoir, la peur, la honte, l'anxiété et l'ennui sur différentes finalités dont la réussite à l'université. Leurs résultats, issus d'études menées en Allemagne, ont montré

que la joie, la fierté et l'espoir étaient associés à la motivation intrinsèque, aux efforts, au traitement en profondeur de l'information et à la réussite en première année à l'université (Pekrun et al., 2011). Au contraire, la peur, la honte, l'ennui et l'anxiété ont des effets négatifs sur ces mêmes variables. Une émotion dont les effets sont particulièrement délétères sur la réussite est l'anxiété (r = - .24 ; Richardson et al., 2012). Cependant, des études ont montré que cette relation était curvilinéaire : un peu d'anxiété a des effets positifs sur la réussite mais trop d'anxiété a des effets négatifs (Phillips, 1992). Les émotions sont donc directement liées aux actions des étudiants, à leurs cognitions, à leur motivation et finalement aux notes qu'ils obtiennent aux examens de fin d'année.

5.2. Les stratégies d'autorégulation

Les processus de régulation ont été étudiés dans différents domaines de la psychologie : de la santé, du bien-être, de la clinique, des émotions, des organisations, du sport et de l'éducation. L'objectif de ces recherches est de comprendre comment les individus contrôlent et régulent leurs cognitions, comportements et émotions. Dans le traitement de l'alcoolisme, par exemple, un individu qui s'autorégule, s'observe, contrôle ses impulsions, établit un plan d'action afin d'éviter de boire et vérifie dans quelle mesure il progresse selon ce plan.

En première année à l'université, les étudiants sont principalement autonomes dans leur apprentissage — la majorité de celui-ci se déroulant en dehors des auditoires (Pintrich, 2004). Cette situation implique, si les étudiants veulent réussir, de s'organiser, de gérer l'avancement de la matière étudiée et de contrôler les potentielles sources de distractions (télévision, jeux, fêtes, ordinateurs, etc.). Différents modèles des stratégies d'autorégulation ont été proposés dans la littérature (Pintrich, 2000 ; Wolters, 2009 ; Zimmerman, 1998). Ils se basent sur les mêmes postulats : les étudiants de première année participent activement à leur apprentissage — ils ne sont pas des récipients passifs absorbant un contenu provenant des professeurs, parents et autres adultes ; ils ont le potentiel pour gérer, contrôler et réguler leurs cognitions, émotions, comportements et les aspects de leur environnement ; ils sont capables d'établir des critères personnels quant à leur apprentissage et performance — ceux-ci leur permettront d'évaluer la pertinence de leurs actions, émotions et cognitions lors de leur

apprentissage (Pintrich, 2004 ; Wolters, 2009 ; Zimmerman, 1989 ; Zimmerman & Schunk, 2001). Ce potentiel, s'il est exploité, se transforme en stratégies d'autorégulation. Celles-ci permettent aux objectifs que se fixe l'étudiant de se concrétiser en actions (Pintrich, 2004).

Pintrich (2000, 2004) a proposé que les stratégies d'autorégulation se déroulent en quatre phases : planification, autogestion, contrôle et évaluation. Ces phases reflètent une séquence générale adoptée par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des tâches (Pintrich, 2000). A l'intérieur de ces quatre phases, les stratégies d'autorégulation concernent quatre domaines : les cognitions, comportements, émotions des étudiants et le contexte au sein duquel l'apprentissage a lieu (Pintrich, 2000 ; Phan, 2010). Par exemple, un étudiant, qui adopte des stratégies d'autorégulation lors de l'étude d'un examen en première année à l'université, commencera, durant la phase de planification — c'est-à-dire avant de commencer à étudier —, par établir des objectifs précis (« j'étudie cinq pages du syllabus par jour »). Il essayera d'éveiller son intérêt (« j'aime vraiment bien ce cours ») et de prendre conscience des difficultés potentielles en tenant compte de ses connaissances antérieures (« je me souviens que cet auteur était difficile à comprendre »). Ensuite, il planifiera son temps de travail (« j'étudie huit heures par jour ») ainsi que des moments d'évaluation de son avancement (« telle date, je fais le point »). Enfin, cet étudiant sera attentif à ce qui est demandé pour l'examen (les consignes) ainsi qu'à l'environnement dans lequel il évolue (mise à l'écart des influences potentiellement délétères : amis envahissants, bruits, etc.). Cet étudiant est donc proactif : il se fixe des objectifs clairs et raisonnables, il est conscient de ses limites et de ses acquis et il essaye de gérer au mieux ses comportements, émotions et cognitions durant l'apprentissage (Wolters, 2009 ; Zimmerman, 1989).

De nombreuses études menées, aux Etats-Unis et en Europe, ont montré que les stratégies d'autorégulation étaient associées à la réussite en première année d'études (Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich, 2004 ; Richardson et al., 2012). Les étudiants qui utilisent ces stratégies apprennent et réussissent mieux que ceux qui ne les utilisent pas. Dans leur méta-analyse, Richardson et ses collègues (2012) ont montré que c'étaient particulièrement les stratégies de régulation des efforts (r = .32) et du temps d'études (r = .22) qui étaient le plus associées à la réussite en première année d'études. Par ailleurs,

des interventions institutionnelles, visant à améliorer les stratégies d'autorégulation des étudiants de première année, améliorent leur performance en fin d'année (Hofer & Yu, 2003).

5.3. Le traitement en profondeur

De nombreuses conceptualisations des stratégies de traitement en profondeur ont été développées dans la littérature (Vermunt & Vermetten, 2004). L'idée centrale est qu'il y a une différence qualitative entre les stratégies d'études que les étudiants adoptent lors de leur apprentissage. Celles-ci ont été classifiées en fonction du traitement en profondeur et du traitement superficiel que font les étudiants du contenu qu'ils étudient. Lorsqu'ils le traitent profondément, ils essayent d'en comprendre le sens sous-jacent, d'établir des liens entre la matière étudiée, les connaissances antérieures et les expériences personnelles et d'en synthétiser l'information (Kember & Gow, 1994 ; Marton & Säljö, 1975). Lorsqu'ils traitent le contenu superficiellement: ils reproduisent l'information étudiée sans chercher à l'approfondir — c'est par exemple l'étude par cœur (Phan, 2007 ; Marton & Säljö, 1975). Des recherches, menées en Espagne et en Australie, ont montré que les stratégies de traitement en profondeur étaient associées à la performance des étudiants en première année d'études à l'université alors que l'usage de stratégies superficielles était un prédicteur de leur échec (Fenollar, Roman, & Cuestas, 2007 ; Phan, 2009, 2010). Cependant, d'autres études, menées en Belgique et aux Pays-Bas, ont montré que les stratégies de traitement en profondeur n'étaient pas associées à la réussite (De Clercq, et al., 2012 ; Vermetten et al., 1999). Des auteurs ont suggéré que les examens, dans certaines institutions d'enseignement supérieur, requéraient une restitution superficielle de la matière et que, par conséquent, ils amenaient les étudiants à adopter des stratégies d'études superficielles (Vermetten et al., 1999). Selon Alava et Romainville (2001), « la surcharge des programmes et les méthodes d'évaluations de grands groupes qui consistent souvent en des mesures de restitution rapides et peu fréquentes renforcent la prédilection de certains étudiants pour l'apprentissage par cœur » (p.163).

Parmi les stratégies de traitement en profondeur, des auteurs en ont proposé une nouvelle : l'adoption d'un esprit critique (Leung & Kember, 2003 ; Mezirow, 1998 ; Phan, 2007 ; 2010). Ces travaux prennent leur source dans les écrits de Dewey (1933),

qui a développé la notion de pensée réflexive (Phan, 2010). Cette pensée se traduit par deux étapes : de doute où l'étudiant hésite et est perplexe face au contenu de ce qu'il étudie, et de recherche où l'étudiant essaye de trouver le matériel qui lui permettra de résoudre son questionnement initial (Dewey, 1933). L'esprit critique correspond à un niveau élevé de la pensée réflexive. L'étudiant, qui adopte un esprit critique, est un être perplexe qui essaye de comprendre l'origine de cette perplexité de sorte à élever le niveau de sa compréhension. A cette fin, l'étudiant s'efforce de synthétiser l'information initiale, de l'analyser et de l'évaluer au regard d'autres sources d'information. Cette démarche se caractérise par une attention particulière de l'étudiant vis-à-vis des biais que peuvent générer ses propres croyances et connaissances et au cheminement de ses pensées, actions et sensations (Norris & Ennis, 1989 ; Phan, 2008, 2010). Cet esprit critique diffère donc d'une étude mécanique et automatique. De nombreuses études, menées en Australie, ont également montré que l'adoption, par l'étudiant, d'un esprit critique était associée à une performance plus élevée et à la réussite en première année d'études à l'université (Phan, 2006, 2008, 2009). Selon la méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012), cet effet est modéré (r = .15).

5.4. L'engagement comportemental

L'engagement comportemental traduit les efforts de l'étudiant durant l'initiation et l'exécution d'une tâche d'apprentissage (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995; Skinner et al., 2009). Ce sont des comportements tels que la concentration, la persistance, ou encore l'effort en tant que tel (Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993). Selon Pirot et De Ketele (2000), l'engagement comportemental reflète la quantité d'énergie psychique et physique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage (voir aussi : Astin, 1984). L'aspect physique est caractérisé par le nombre d'heures d'études. L'aspect psychique lui est traduit par l'intensité de la concentration. Des études ont montré que la concentration, le nombre d'heures passées à étudier et la présence en classe étaient des prédicteurs de la réussite en première année (De Clercq et al., 2012 ; Richardson et al., 2012). L'engagement comportemental est un plus important prédicteur de la réussite que les autres modalités de l'engagement (affectives, cognitives et métacognitives)

(Pirot & De Ketele, 2000), probablement parce qu'il correspond plus à ce que l'institution attend des étudiants (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009).

5.5. Résumé et mise en perspective

La qualité de l'investissement de l'étudiant de première année, qu'il se manifeste par des modalités cognitives, métacognitives, émotionnelles ou comportementales, est un important prédicteur de sa réussite en fin d'année. Nous pouvons induire des résultats présentés ci-dessus un ensemble d'hypothèses concernant la remise dans les délais du mémoire de fin d'études.

Lors de la réalisation de son mémoire, l'étudiant est également autonome dans son avancement et la gestion de son temps. Il doit en conséquence, s'il veut le remettre dans les temps, développer des stratégies d'autorégulation qui lui permettront de gérer aux mieux ses efforts, ses émotions et ses cognitions. En outre, il doit être capable d'écarter les sources de distraction qui interfèrent avec son travail. Sur cette base, nous postulons que les étudiants qui utilisent des stratégies d'autorégulation remettront davantage leur mémoire dans les délais. Nous émettons une hypothèse similaire pour les étudiants qui adoptent des stratégies de traitement en profondeur lors de la rédaction du mémoire, d'autant plus qu'ils seront évalués positivement s'ils les utilisent. En effet, la majorité des programmes d'études considère que l'étudiant doit faire preuve d'esprit critique lors de la réalisation de son mémoire.

Le mémoire est un travail qui s'étale sur une période d'environ une année. Si l'étudiant éprouve principalement de l'anxiété ou du stress lors de l'écriture de celui-ci, il aura des difficultés à avancer sereinement dans son travail. Nous attendons en conséquence que les étudiants qui éprouvent des émotions principalement négatives durant la réalisation de leur mémoire le remettent après les délais.

Finalement, le mémoire requiert des efforts soutenus durant longtemps, et si l'étudiant est capable d'être concentré et de passer un nombre d'heures important dans la réalisation de celui-ci, nous attendons qu'il le remette dans les délais. En outre, nous postulons que cette modalité de l'engagement sera le prédicteur le plus important de la remise dans les délais du mémoire, notamment parce qu'elle reflète l'avancement de

l'étudiant et qu'elle est un plus important prédicteur de la réussite que les autres modalités de l'engagement.

6 Conclusion

Au départ de notre approche exploratoire, il y avait un raisonnement analogique. Nous avons proposé d'inférer, sur base des variables qui prédisent la réussite en première année d'études et la persévérance au doctorat, des variables potentiellement explicatrices du dépôt différé du mémoire de fin d'études. Ces deux problématiques ont, en effet, été jugées proches du dépôt différé du mémoire. Dans cette optique, nous avons effectué une revue de la littérature scientifique qui traite de ces deux thèmes. Quatre catégories de variables, représentant différentes facettes de l'étudiant universitaire, ont émergé : les caractéristiques individuelles, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement ; chacune d'entre elles comprenait un ensemble cohérent de variables.

Nous avons présenté les quatre catégories et donné pour chacune de celles-ci une synthèse des résultats obtenus dans les deux contextes. Nous nous sommes interrogés à chaque fois sur le potentiel qu'avaient ces variables de prédire le dépôt différé du mémoire de fin d'études — cette réflexion s'est faite en tenant compte de la spécificité du mémoire. Voici un résumé des hypothèses que nous avons retenues dans le contexte du mémoire et qui seront l'objet des trois premières études de la partie empirique :

- Au niveau des caractéristiques individuelles, nous attendons un effet direct de la procrastination et de la performance passée. Par contre, l'âge, le genre, les cinq facteurs de personnalité bipolaires et le diplôme des parents n'ont pas été l'objet d'hypothèses particulières.
- Au niveau de l'environnement social, nous postulons un effet direct du soutien de l'institution, des pairs et du promoteur sur le dépôt différé du mémoire — ce dernier ayant l'influence la plus importante. Nous avons un doute concernant l'influence de la famille. En effet, l'étudiant ne vivant plus la transition anxiogène entre l'école et l'université, l'influence de cet acteur, important lors de la transition, devrait être moindre du fait de l'intégration de l'étudiant au système universitaire et de sa maturité (il n'a plus 18 ans mais 22-23).

- Au niveau des croyances motivationnelles, nous les avons considérées comme étant des prédicteurs directs du dépôt différé du mémoire de fin d'études. Nous émettons en outre l'hypothèse que les croyances d'efficacité personnelle seront, parmi les croyances motivationnelles, le prédicteur le plus important du dépôt différé.
- Finalement, nous attendons que l'engagement, considéré comme un construit multidimensionnel intégrant des modalités cognitive, métacognitive, émotionnelle et comportementale, soit le prédicteur le plus proximal du dépôt différé. Parmi les dimensions, nous postulons que ce sont les comportements qui seront le prédicteur le plus important du dépôt différé, dans la mesure où ils reflètent l'avancement et les efforts effectués par les étudiants dans leur mémoire que l'institution attend des étudiants qu'ils fournissent un effort personnel conséquent lors de la réalisation du mémoire.

Lors de cette revue de la littérature, nous avons relevé un ensemble de limites méthodologiques et conceptuelles. En effet, la majorité des études qui ont été recensées étaient corrélationnelles, ne recueillaient qu'une seule fois des observations (études non longitudinales) et ne tenaient pas compte des éventuelles relations entre les variables indépendantes. Seules quelques études ont analysé l'influence des facteurs simultanément, mais de façon limitée (par exemple : Cutrona et al., 1994 ; Fass & Tubman, 2002 ; Fenollar et al., 2007). Les effets indépendants et directs de chacune des variables sont, par conséquent, méconnus. A notre connaissance, aucune étude n'a intégré des variables des quatre catégories alors que cette revue montre bien qu'elles sont toutes associées à la réussite. Ensuite, la multiplicité des facteurs analysés, souvent séparément, crée une confusion conceptuelle dans la mesure où ils se chevauchent à différents niveaux ; ce qui rend difficile l'analyse précise du phénomène de l'échec à l'université. Comme le soulignent de De Raad et Schouwenburg (1996) il y a un besoin d'études intégratives, incluant des variables de différentes catégories, afin d'éclaircir avec précision les variables qui prédisent l'échec à l'université.

Une étape importante est dès lors de passer des observations empiriques réalisées à ce jour à l'élaboration d'un modèle théorique qui précise comment les différentes facettes de la vie de l'étudiant universitaire interagissent entre elles pour donner lieu au phénomène de la réussite. Une telle approche permettrait de mieux

représenter la réalité complexe des étudiants, d'expliquer les chaînes causales aboutissant à la réussite et, par conséquent, offrirait un intérêt pratique. Cet effort théorique n'a été fait que par très peu de chercheurs.

Pour l'instant deux modèles ont, à notre connaissance, été proposés. Nous avons déjà présenté le modèle de Tinto (2006), selon lequel les caractéristiques individuelles influencent l'intégration et l'engagement des étudiants qui, à leur tour, influencent leur réussite en première année d'études. Ce modèle est, paradoxalement, principalement théorique : il manque d'observations empiriques qui soutiennent ces propositions. En outre, ce modèle ne prend pas en compte les croyances motivationnelles qui sont pourtant d'importants prédicteurs de la réussite des étudiants.

Le second modèle a été proposé par Price et Richardson (2003) et Richardson (2006). Il intègre trois des catégories que nous avons présentées précédemment: les caractéristiques individuelles, l'environnement social et l'engagement des étudiants. Ce modèle propose que les caractéristiques individuelles soient les variables les plus distales de la réussite. Ensuite, celles-ci influencent directement les habitudes d'études (qui correspondent à l'engagement) et les perceptions qu'ont les étudiants de leur environnement social. Ces deux groupes de variables sont considérés comme les plus proximaux de la réussite. Le modèle spécifie un ensemble de relations directes et indirectes entre ces groupes de variables. Par exemple, les caractéristiques individuelles ont une influence directe sur la réussite mais également indirecte, qui passe par les habitudes d'études et les perceptions qu'ont les étudiants de leur environnement social. Ce modèle représente plus de facettes de la vie de l'étudiant de première année à l'université et a reçu des confirmations empiriques des relations postulées (Richardson, 2006). Cependant, tout comme le modèle de Tinto, il ne considère pas les variables motivationnelles.

Expliquer conceptuellement comment les variables des quatre catégories interagissent entre elles pour donner lieu au dépôt différé du mémoire de fin d'études est l'objet du second chapitre.

CHAPITRE 2. LES PROCESSUS IMPLIQUES DANS LA REMISE DIFFEREE DU MEMOIRE DE FIN D'ETUDES : L'ENGAGEMENT

1 Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'analyser, sur base de modèles théoriques, comment les variables précédemment identifiées interagissent entre elles pour donner lieu au dépôt différé du mémoire. Autrement dit, nous investiguons les processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire. Par cette démarche, nous essayons de représenter la réalité complexe de l'étudiant qui diffère la remise de son mémoire et de dépasser les limites théoriques qui ont été détaillées lors du premier chapitre.

Les modèles qui serviront de base à notre étude s'appuient sur les théories de l'engagement (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Eccles & Wang, 2012 ; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012 ; Skinner et al., 2008) qui :

- d'une part, postulent, en lien avec nos hypothèses du chapitre précédent, que les variables d'engagement sont les plus proximales de la réussite
- et d'autre part, organisent en un ensemble cohérent de relations trois des catégories que nous avons détaillées lors du premier chapitre.

Plus précisément, ces théories conceptualisent l'engagement comme un état malléable qui est influencé par l'environnement social et les croyances motivationnelles: « *engagement is not conceptualized as an attribute of the student, but rather a state of being that is highly influenced by contextual factors, such as policies and practices of the school and family or peer interactions* » (p.31 ; Sinclair, Christenson, Lehr, et Anderson, 2003). Cette approche écarte le rôle potentiel des caractéristiques individuelles de l'étudiant (le diplôme des parents, le niveau socioéconomique) sur sa réussite, car celles-ci ne permettent pas de comprendre le comment de l'échec ni d'intervenir efficacement au niveau institutionnel (Finn & Voelkl, 1993).

La démarche de recherche de ce deuxième chapitre n'est plus exploratoire, comme c'était le cas au chapitre précédent, mais confirmatoire. Nous analysons dans quelle mesure des modèles théoriques préalablement élaborés dans la littérature scientifique — et qui spécifient des relations entre l'environnement social, les croyances motivationnelles, l'engagement et la réussite —, correspondent à la réalité de l'étudiant

qui échoue à remettre son mémoire dans les délais. Une étape préliminaire à cette analyse est de clarifier notre conceptualisation de l'engagement.

2 L'engagement des étudiants

Les auteurs adhérant aux théories de l'engagement le conceptualisent comme un construit tridimensionnel qui comprend les dimensions émotionnelle, comportementale et cognitive (Fredricks et al., 2004).

- La dimension émotionnelle traduit l'ensemble des émotions ressenties par les individus lorsqu'ils sont confrontés à des tâches d'apprentissage.
- La dimension comportementale reflète les efforts et la participation de ces individus.
- La dimension cognitive représente le recours à des stratégies de traitement en profondeur ainsi qu'à des stratégies d'autorégulation.

L'approche tridimensionnelle de l'engagement est l'objet d'un relatif consensus parmi les chercheurs. Relatif car certains débats perdurent (Appleton et al., 2008 ; Fredricks et al., 2004). Eccles et Wang (2012) considèrent, par exemple, que l'engagement émotionnel est plutôt un antécédent ou une conséquence des engagements comportemental et cognitif qu'une dimension en tant que telle. Reeve (2012), en s'inspirant des théories sociocognitives (Bandura, 1997) qui conçoivent l'être humain comme un agent actif, ajoute une quatrième dimension : *agency*. Celle-ci reflète l'attitude proactive de l'individu qui personnalise et enrichit le contenu des matières enseignées au moment de son apprentissage. D'autres auteurs soulignent l'ambigüité qui existe entre les termes motivation et engagement. En particulier, certains auteurs, ancrés dans la théorie de l'autodétermination, considèrent que le sentiment d'appartenance à l'école est un facteur motivationnel (Furrer et Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner et al., 2009) alors que d'autres estiment qu'il est un indicateur de l'engagement émotionnel (Finn et al., 1995).

Dans un effort de clarification, Sinclair et ses collègues (2003) ainsi que Skinner et ses collègues (2008) ont proposé une distinction entre les indicateurs et les facilitateurs de l'engagement. Les premiers sont des marqueurs de l'engagement — les dimensions émotionnelle, cognitive et comportementale — qui sont des actions observables, à

l'exception peut-être de l'usage de stratégies d'autorégulation qui sont des actions couvertes et internes (Christenson et al., 2008). Les deuxièmes sont les facteurs qui influencent le construit en question. Cette distinction affine le construit de l'engagement en le séparant de la motivation (Skinner et Pitzer, 2012).

Dans les développements de ce chapitre, nous considérerons, dans la lignée des propositions de Fredricks et ses collègues (2004) et de Skinner et Pitzer (2012), l'engagement dans le mémoire comme étant un construit tridimensionnel. L'étudiant engagé émotionnellement est celui qui éprouve des émotions positives lorsqu'il réalise son mémoire. L'étudiant engagé comportementalement est celui qui fait des efforts et passe du temps sur son mémoire. L'étudiant engagé cognitivement traite de manière approfondie les informations (par exemple, il adopte une attitude critique par rapport aux auteurs qu'il lit) et utilise des stratégies d'autorégulation.

Ci-dessous, nous présentons les modèles théoriques auxquels nous nous sommes intéressés et qui identifient les facilitateurs de l'engagement.

3 Les modèles de l'engagement

De nombreux modèles de l'engagement existent dans la littérature scientifique (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Eccles & Wang, 2012 ; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012 ; Skinner et al., 2008). Ils s'inspirent principalement des théories de Connell et Wellborn (1991). A l'origine, ces auteurs ont élaboré, sur base des différentes théories cognitives, dynamiques et motivationnelles du *self*, un modèle de l'engagement qui s'articule autour de quatre propositions :

> (1) les individus ont des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'être intégrés ;
>
> (2) les croyances motivationnelles naissent des interactions entre les relations sociales qu'entretiennent les individus à l'intérieur d'une structure culturelle (l'école, l'université, le travail) et leurs besoins fondamentaux;
>
> (3) les aspects des relations sociales qui comblent ces besoins sont les apports de structure, de soutien à l'autonomie et de soutien personnel;
>
> (4) les croyances motivationnelles sont les variables les plus proximales des dimensions de l'engagement.

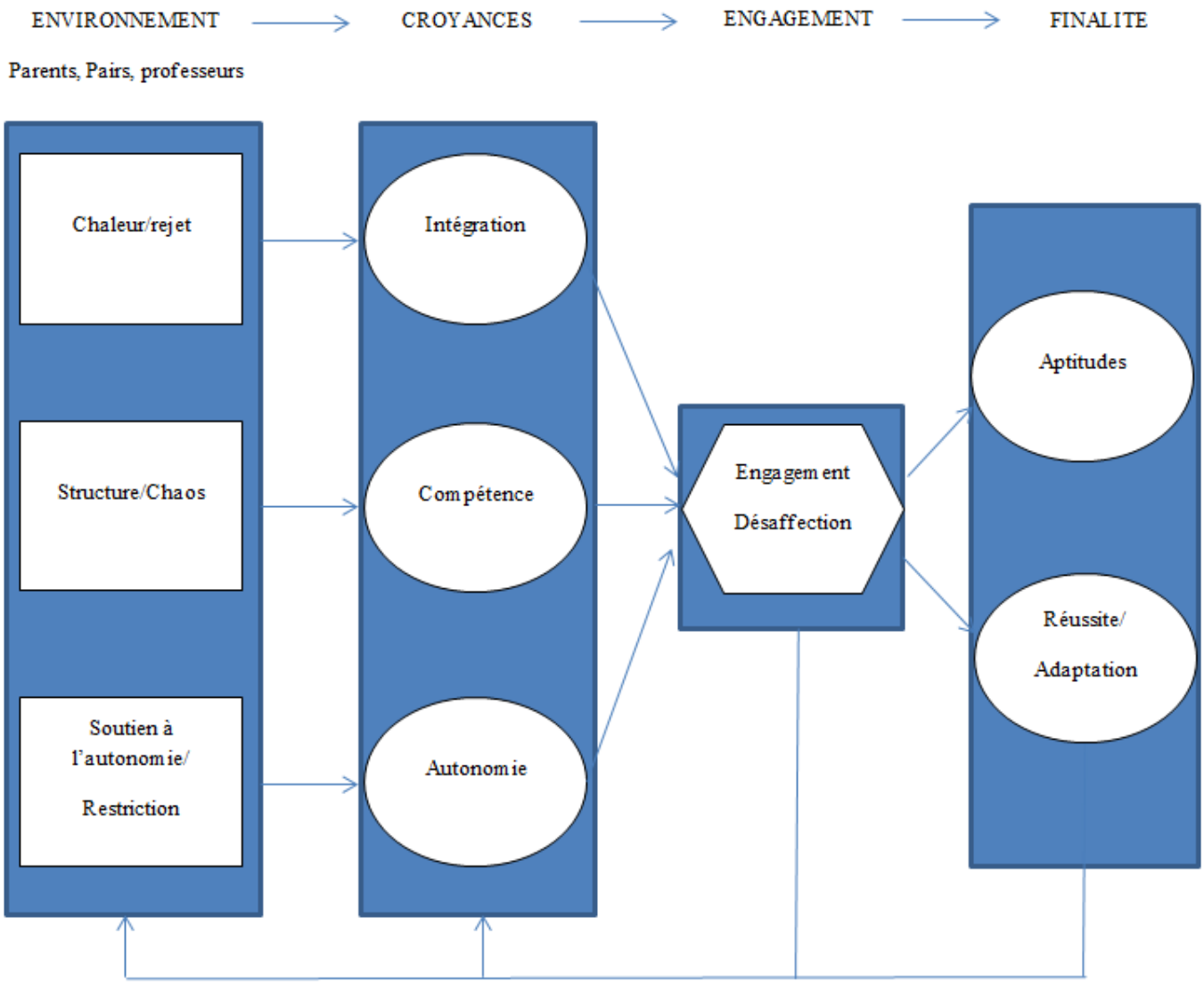
Ce modèle s'applique à différents contextes de l'existence d'un individu (école, université, équipe sportive, travail, famille, etc.). Ces propositions s'appuient, en partie, sur la théorie de l'autodétermination qui a été proposée par Deci et Ryan (1985). Cette théorie voulait, à l'origine, démontrer que les principes béhavioristes (Skinner, 1974) de récompenses et de pressions n'étaient pas efficaces pour améliorer l'apprentissage. Au contraire, pour augmenter la persistance et la motivation des apprenants, la meilleure stratégie consistait à leur octroyer de l'autonomie de sorte qu'ils intériorisent les tâches et les considèrent comme émanant d'eux-mêmes (Deci, 1971). Leurs recherches ont montré que les apprenants, qui étaient motivés à travers des incitants extérieurs, se sentaient contrôlés et pressurés. En conséquence, ils perdaient l'intérêt et le plaisir lors de la réalisation de ces tâches (Deci, 1971).

Le modèle de Connell et Wellborn (1991) considère que deux ensembles de variables facilitent l'engagement des individus :

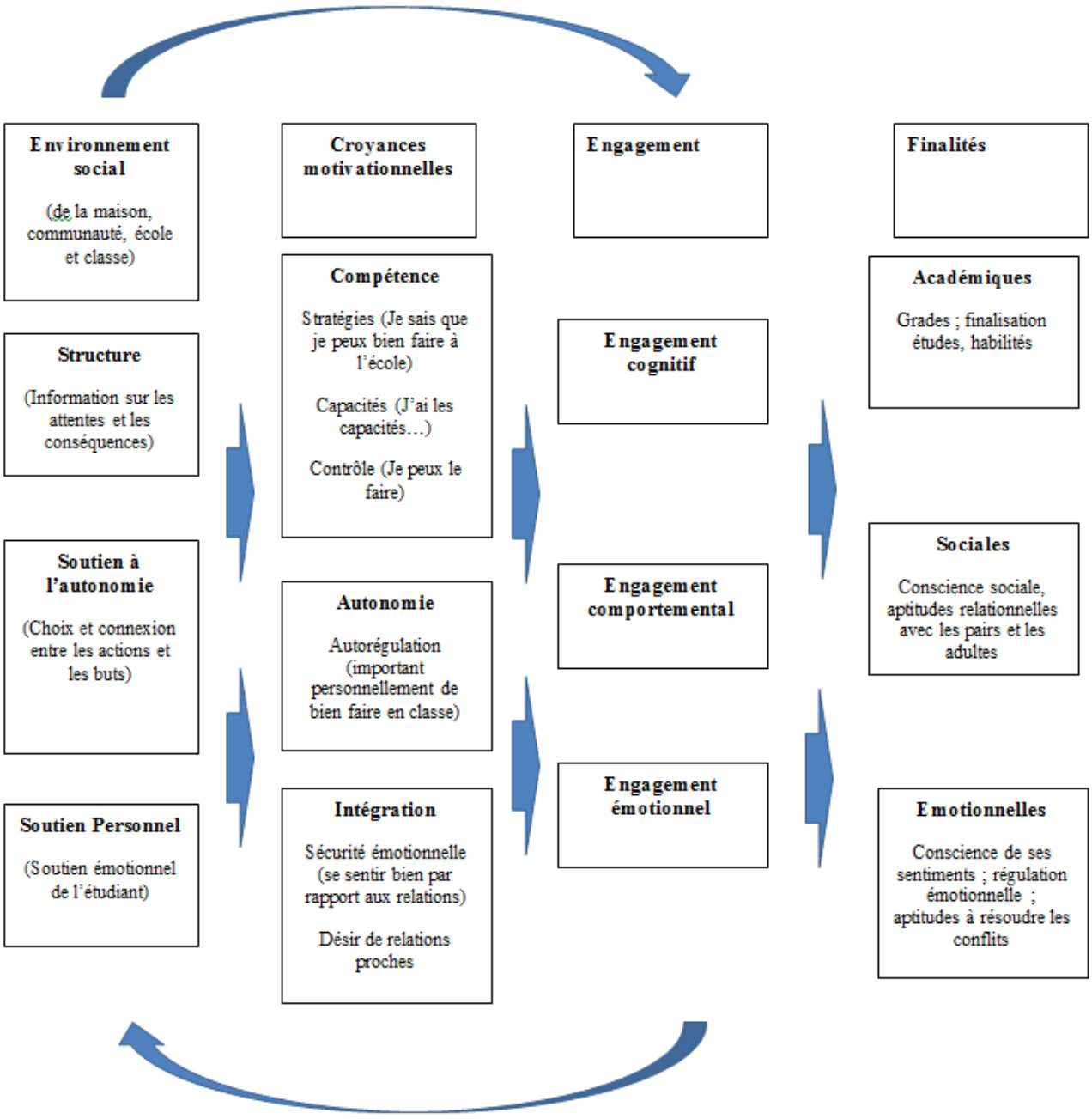
Le premier ensemble se réfère à l'environnement social. Selon Connell et Wellborn (1991), lorsque l'environnement apporte aux apprenants du soutien à l'autonomie, du soutien personnel et de la structure, il facilite leur engagement. D'autres auteurs considèrent que l'environnement social stimule également la curiosité (Lam et al., 2012 ; Skinner et al., 2009). Les modèles plus récents ont proposé que l'environnement était composé de différents acteurs — les parents, partenaires, professeurs, cousins, communautés, institutions et amis— qui sont tous des potentielles sources de soutien (Lam et al., 2012 ; Skinner et Pitzer, 2012).

Le deuxième ensemble comprend les croyances motivationnelles qui sont représentées par les perceptions qu'ont les individus d'être autonomes, compétents et intégrés lors de la réalisation d'une tâche. Fredricks et ses collègues (2004) ajoutent également à ces croyances les buts de maîtrise et de performance, les croyances d'efficacité personnelle et les attributions causales. Nous avons déjà présenté la majorité de ces facteurs de l'environnement social et des croyances motivationnelles lors le chapitre précédent.

Ci-dessous, deux modèles de l'engagement sont présentés, le premier est celui de Connell et Wellborn (1991) et le second est celui d'Appleton et ses collègues (2008).



Modèle de l'engagement proposé par Connell et Wellborn (1991)



Modèle de l'engagement adapté au contexte éducationnel. Il est proposé par Appleton et ses collègues (2008, p.380) qui se sont inspirés de Connell et Wellborn (1991) et Skinner et ses collègues (2006).

Ces modèles ont en commun de proposer une chaîne causale qui va de l'environnement social à la réussite en passant par les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants (voir figures 1 et 2). Plus précisément, les croyances motivationnelles sont influencées par l'environnement social et prédisent ensuite l'engagement de l'individu. Enfin, celui-ci est le facteur le plus proximal de différentes finalités telles que la réussite, l'apprentissage, la résilience et le bien-être. L'engagement est aussi le pont qui relie la motivation à la réussite. En d'autres mots, le lien entre la motivation et la réussite est médiatisé par l'engagement. Ces modèles proposent également des rétroactions entre l'engagement des individus, leurs croyances motivationnelles et l'environnement social. Plus ceux-ci s'engagent, plus les acteurs de l'environnement social réagissent positivement (en les soutenant davantage) et plus ils développent des croyances motivationnelles adaptées. Nous détaillons ci-dessous les relations postulées par ces modèles.

3.1. L'environnement social et les croyances motivationnelles

Selon les modèles d'Appleton et ses collègues (2008), de Connell et Wellborn (1991) et de Skinner et ses collègues (2008), les perceptions qu'ont les individus d'être autonomes, compétents et intégrés se développent suite à des interactions avec l'environnement social, au sein duquel ils réalisent une tâche, qui satisfait ou inhibe leurs besoins fondamentaux. Il les satisfait en apportant aux individus du soutien personnel, de la structure et du soutien à l'autonomie. Au contraire, il les inhibe par le manque de soutien personnel ou rejet, le manque de structure ou chaos et le manque d'autonomie ou restriction. Chacun de ces éléments de l'environnement social (et son pendant négatif) influence les perceptions de soi correspondantes, à savoir respectivement d'intégration, de compétence et d'autonomie (voir figures 1 et 2). Ainsi, un promoteur qui encourage l'autonomie d'un étudiant va influencer sa perception d'être autonome lors de la réalisation de son mémoire. Ces modèles ne postulent pas de relations croisées entre ces variables. Par exemple, l'autonomie octroyée par l'environnement social n'est pas considérée comme étant associée à la perception qu'a l'individu d'être compétent. Les études qui ont testé ces propositions ont été réalisées

dans le contexte scolaire et, en majeure partie, aux Etats-Unis[5] ; elles se sont concentrées principalement sur le rôle joué par le professeur dans le développement des perceptions de soi (Furrer & Skinner, 2003). Voici la description de trois profils de professeurs qui selon ces études induisent des croyances positives spécifiques qui, à leur tour, stimulent l'engagement de façon spécifique:

- Les professeurs qui soutiennent l'autonomie des élèves leur laissent la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions. Ils évitent de contrôler leurs actions et d'utiliser des incitants extrinsèques tels que des bons points ou des récompenses. De nombreuses études ont montré que le soutien de tels professeurs était associé à la perception d'autonomie des élèves (Ryan & Grolnick, 1986). Ces résultats sont confirmés à l'échelon universitaire (Williams & Deci, 1996). A l'inverse, un professeur qui contrôle l'élève, l'interrompt souvent et le culpabilise lorsqu'il fait des erreurs diminue sa perception ou sentiment d'être autonome, ce qui, à son tour, entrave le déploiement de son esprit critique dans les activités scolaires (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2010). Dans une étude expérimentale, Reeve et ses collègues (2004) ont également montré que des professeurs, formés à promouvoir et soutenir l'autonomie de leurs élèves, augmentaient l'engagement de leurs étudiants plus que des professeurs qui n'avaient pas reçu cette formation. Enfin une dernière étude expérimentale de Vansteenkiste et ses collègues (2004), menée en Belgique, a montré que le soutien à l'autonomie augurait la perception d'être autonome des étudiants, ce qui développait alors l'esprit critique de ceux-ci lors de la réalisation de tâches à l'intérieur du laboratoire.

- Les professeurs qui apportent de la structure aux apprenants leur communiquent clairement ce qu'ils attendent d'eux et leur donnent les informations claires et pertinentes en ce qui concerne la tâche à réaliser. En outre, ils donnent des retours constructifs et dans les temps sur le travail effectué (Skinner & Belmont, 1993). Un tel apport de structure est associé à la perception qu'ont les étudiants d'être compétents (Grolnick & Ryan, 1989 ; Mouratidis, Vansteenkiste, Michou, & Lens, 2012 ; Skinner et al., 2008) qui, à son tour, est associée à l'engagement des étudiants

[5] Dans la suite de ce chapitre, nous mentionnons l'origine des études lorsqu'elles n'ont pas été conduites aux Etats-Unis.

(Tucker et al., 2002). Une étude de Lam et ses collègues (2012), menée en Chine, a révélé qu'un professeur qui aide les élèves et se préoccupe de savoir s'ils ont compris les tâches scolaires était associé à leurs engagements comportemental et cognitif dans celles-ci parce qu'il augmentait leur perception d'être compétent. Cependant, une étude longitudinale de Roeser, Midgley et Urban (1996) suggère que, contrairement aux relations postulées par les modèles de l'engagement, l'apport de structure est associé à la perception des étudiants d'être intégrés (et non d'être compétents) qui, à son tour, est associée à leurs émotions positives.

– Enfin, les professeurs qui soutiennent personnellement les apprenants leur manifestent de l'intérêt et de l'empathie (Wentzel, 1997). En outre, ils leur consacrent du temps et de l'énergie (Reeve, 2002). De nombreuses études ont montré que lorsque les élèves perçoivent leurs professeurs comme tels, ils se perçoivent comme étant plus intégrés à leur environnement scolaire (Birch & Ladd, 1997 ; Murray & Greenberg, 2000). De même, un professeur perçu comme étant sympathique est associé à la perception qu'ont les élèves d'être intégrés qui, à son tour, est associée aux émotions positives ressenties par ceux-ci lors de la réalisation d'une tâche (Lam et al., 2012). Cependant, les chercheurs anglais Taylor et Ntoumanis (2007) ont montré que le soutien personnel du professeur était associé non seulement aux perceptions qu'avaient les élèves d'être intégrés mais aussi aux perceptions d'être autonomes et compétents. Des résultats similaires ont été reportés par Skinner et Belmont (1993). Dans cette lignée, Patrick, Ryan et Kaplan (2007) ont trouvé que le soutien personnel du professeur était associé à l'intérêt des élèves et à leur désir d'apprendre qui, à leurs tours, étaient associés à l'utilisation de stratégies d'autorégulation ainsi qu'à leur participation en classe (par exemple : ils répondent aux questions activement). Ces résultats suggèrent que les postulats des modèles de l'engagement (Appleton et al., 2008 ; Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner et Pitzer, 2012) sont, en partie, erronés. Les modèles devraient également spécifier des relations croisées entre le soutien personnel du professeur et les trois perceptions de soi car celles-ci correspondent plus aux observations empiriques.

Une limite des études mentionnées ci-dessus est qu'elles analysent souvent séparément les associations entre chaque dimension de l'environnement social et les

croyances motivationnelles. Afin de confirmer les postulats théoriques des modèles de l'engagement, des études qui analysent l'influence des trois dimensions de l'environnement social sur les trois perceptions de soi sont nécessaires. En effet, les chercheurs belges Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens et Dochy (2009) ont, par exemple, montré que les apports de structure et du soutien à l'autonomie (tels qu'ils sont perçus par les élèves) de la part du professeur étaient corrélés entre eux (r = .67) et corrélés avec l'usage de stratégies cognitives. Cependant, lorsque les deux dimensions du professeur sont intégrées dans une régression afin de prédire l'usage des stratégies cognitives, l'effet direct du soutien à l'autonomie sur ces stratégies disparait. Cet exemple illustre l'importance de tester les trois dimensions conjointement si l'on veut comprendre quels sont les effets directs et indépendants de celles-ci sur les croyances motivationnelles et l'engagement.

En plus du professeur, les parents et les pairs sont aussi des sources importantes des croyances motivationnelles (Wentzel, 1998). Plusieurs études ont montré que le soutien des pairs (mesuré ici comme un facteur unidimensionnel) était un prédicteur important de la motivation des élèves (Berndt, 2004). Une étude longitudinale de Wentzel, McNamara-Barry et Caldwell (2004) a montré que les élèves qui avaient des amis avaient plus de comportements altruistes et ressentaient moins de détresse émotionnelle que les élèves isolés. Ces relations sont médiatisées par les croyances motivationnelles. A l'inverse, une étude de Witkow, Bellmore, Nishina, Juvonen et Graham (2005) a montré qu'un élève masculin en relation avec des pairs antipathiques développe de mauvaises habitudes d'études (selon les évaluations des professeurs). Les conflits et l'hostilité entre élèves sont associés négativement à la motivation de ceux-ci (Wentzel, 2009). Ces résultats sont confirmés au niveau familial : des parents qui soutiennent leurs enfants dans leur parcours scolaire sont associés à leur motivation, intérêt et enthousiasme lors des tâches scolaires ainsi qu'à leur réussite finale. Ces effets ont été observés à plusieurs reprises dans le temps. (Connell & Wellborn, 1991 ; Reynolds & Clements, 2005). Parmi les sources de soutien social, Ryan, Stiller et Lynch (1994) suggèrent que c'est le soutien du professeur (mesuré comme un facteur unidimensionnel) qui est le plus important pour susciter la motivation et l'engagement des élèves.

3.2. Les croyances motivationnelles et l'engagement

Les perceptions de soi reposent sur les évaluations que font les individus sur le degré d'harmonie qui existe entre leurs propres besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'être intégrés et l'environnement social au sein duquel ils évoluent (Connell & Wellborn, 1991 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner & Pitzer, 2012 ; Deci & Ryan, 1985). Les individus sont actifs dans la construction de cette image de soi, car ils cherchent à vivre des expériences qui comblent leurs besoins fondamentaux (Connell et Wellborn, 1991). En effet, ces besoins sont des priorités de l'organisme qui poussent l'individu dans une direction qui les comblera. Si, par exemple, un étudiant, avant de commencer son mémoire, entend que le promoteur avec lequel il désirait travailler est méprisant et directif, il évitera d'être supervisé par lui. Par contre, il privilégiera un promoteur qui lui permettra d'être autonome dans la réalisation de ce mémoire ; c'est son besoin fondamental d'autonomie qui l'incite à faire cette démarche.

Les modèles de l'engagement (Appleton et al., 2008 ; Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner et al., 2008) considèrent que lorsqu'il y a adéquation entre les besoins et l'environnement social au sein d'une structure culturelle (université, école, famille), l'engagement se manifestera à travers ses modalités cognitive, émotionnelle et comportementale. Par contre, si les besoins ne sont pas comblés par le contexte, l'individu se désengagera des activités qu'il réalise.

Nous présentons ci-dessous les perceptions de soi (brièvement car elles ont déjà été introduites lors du chapitre précédent) ainsi que les études qui ont montré le lien entre les perceptions de soi et l'engagement.

La perception d'autonomie reflète le besoin qu'ont les étudiants d'entreprendre des actions qui proviennent d'eux-mêmes, où ils sentent leur authentique « moi » s'exprimer. Selon la théorie de l'autodétermination, ce besoin s'exprime à travers un intérêt personnel pour ces actions et la perception d'être autodéterminé lors de l'exécution de celles-ci (Deci & Ryan, 1985). De nombreuses études, conduites au Canada et aux Etats-Unis, ont montré que la perception d'autonomie était associée à l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental des étudiants dans des tâches

scolaires et universitaires (Connell & Wellborn, 1991 ; Vallerand, et al., 1997). Une étude expérimentale, menée en Belgique, de Vansteenkiste et ses collègues (2004) a montré que l'induction d'autonomie dans une tâche en laboratoire prédisait plus d'usage de stratégies de traitement en profondeur et d'efforts de la part des étudiants que lorsque la même tâche était réalisée dans une condition neutre.

La perception de compétence correspond au besoin qu'ont les individus de se sentir compétents lorsqu'ils interagissent avec leur environnement (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). De nombreuses études, dans les contextes universitaire et scolaire, ont également montré que cette perception était un important prédicteur des différentes formes de l'engagement (Bandura, 1991; Phan, 2007, 2009; Pintrich & DeGroot, 1990).

Enfin, la perception d'être intégré reflète le besoin d'être connecté aux autres, accepté et estimé par eux. Ce facteur est un prédicteur des trois dimensions de l'engagement (Baumeister, Tweenge and Nuss 2002 ; Gaertner & Dovidio, 2000; Goodenow, 1993 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Haussman, Schofield & Woods, 2007 ; Reeve & Tseng, 2011).

Selon certaines études, menées au Canada et aux Etats-Unis, les trois besoins n'entrent pas en conflit les uns avec les autres, au contraire, ils sont complémentaires et fortement corrélés (Hodgins, Koestner, & Duncan, 1996 ; Koestner & Losier, 1996 ; Sheldon & Bettencourt, 2002). En plus, chacun des besoins prédit de manière indépendante et directe la performance, le bien-être psychologique et le type de comportement des élèves en classe (Baard, Deci, & Ryan, 2004 ; Filak & Sheldon, 2003 ; La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000). Cependant, ces effets uniques et directs des trois besoins sur les trois dimensions de l'engagement n'ont pas été confirmés. Par exemple, Furrer et Skinner (2003) concluent de leurs recherches que la perception d'être intégré est un prédicteur unique des engagements émotionnel et comportemental de l'élève. Dans leurs analyses les auteurs ont, en effet, contrôlé l'impact de la perception de compétence sur les dimensions émotionnelle et comportementale de l'engagement. Mais ils n'ont pas contrôlé celui de la perception d'autonomie. Donc leur conclusion est prématurée. Peu de recherches ont inclus dans leurs analyses visant à prédire les trois

dimensions de l'engagement les trois perceptions de soi dans des modèles de régressions.

Par ailleurs, les perceptions de soi sont considérées, par les modèles de l'engagement, comme étant des médiateurs de la relation entre l'environnement social et les dimensions de l'engagement (Skinner et al., 2008). En d'autres mots, l'environnement social n'influence pas directement l'engagement, il le fait à travers les perceptions de soi. Le peu d'études empiriques qui ont testé les médiations confirment les postulats originaux de Connell et Wellborn (1991) (Lam et al., 2012 ; Patrick et al., 2007 ; Roeser et al., 1996 ; Skinner et al., 2008 ; Tucker et al., 2002). Parmi celles-ci, deux études longitudinales ont montré que les croyances motivationnelles étaient des médiateurs significatifs de la relation entre le soutien du professeur et l'engagement des élèves en classe (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow et Usinger, 1995 ; Skinner et al., 2008). Ces deux études ont considéré les modalités émotionnelle et comportementale de l'engagement. Autrement dit, un professeur soutenant ses élèves suscite chez eux des efforts et de la joie lors des activités scolaires parce que ceux-ci se sentent intégrés, autonomes et compétents.

3.3. Les conséquences de l'engagement

Si l'engagement est une importante finalité en soi, il est également un médiateur entre les facilitateurs et d'autres finalités (Ainley, 2012 ; Rechy & Christenson, 2012). Il constitue un pont entre d'une part l'environnement social et les croyances motivationnelles et d'autre part des finalités telles que la réussite et l'apprentissage. Plus précisément, l'engagement a un impact à court terme sur les élèves : leur réussite, leurs grades obtenus à l'école, leur apprentissage ainsi que leurs conduites positives et altruistes (Hill & Werner, 2006 ; Marks, 2000 ; Skinner & Belmont, 1993); et à long terme : leur estime de soi, leur réussite lors des années ultérieures et leur entrée à l'université (Finn & Rock, 1997 ; Maddox & Prinz, 2003). Il est également considéré comme un facteur protectif contre l'abandon de l'école, l'usage de drogues, la délinquance et certains comportements antisociaux (Appleton et al., 2008 ; Lam et al., 2012 ; O'Farrell & Morrison, 2003). Blumenfeld et ses collègues (2005) ajoutent même que l'engagement est une condition importante du passage de l'enfance et l'âge adulte.

Le rôle médiateur des dimensions de l'engagement a été analysé par Reeve et ses collègues (Reeve & Cheon, 2011 ; Reeve & Tseng, 2010, 2011 ; Reeve, Lee, Kim, & Ahn, 2011 ; Reeve, 2012). Ces auteurs américains ont trouvé que les dimensions cognitive, émotionnelle et comportementale étaient des médiateurs partiels de la relation entre les croyances motivationnelles et la réussite. Ces croyances influencent directement la réussite mais aussi indirectement, à travers les trois dimensions de l'engagement. Par contre, lorsqu'une quatrième dimension à l'engagement est ajoutée — l'*agency*—, l'engagement global (en tant que variable recouvrant les quatre dimensions) est un médiateur complet de la relation entre les croyances motivationnelles et la réussite. Les croyances n'exerceraient donc plus d'influence directe sur la réussite à l'école.

En outre, les modèles de l'engagement considèrent que l'engagement façonne les expériences quotidiennes des élèves à l'école, à la fois aux niveaux psychologique et social (Appleton et al., 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner & Pitzer, 2012). Lorsqu'un étudiant est engagé dans des activités scolaires, il se perçoit comme plus compétent et intégré à son environnement et il est plus résistant au stress. Dans le futur, de tels élèves développent des capacités à apprendre par eux-mêmes et cherchent à acquérir la maîtrise des matières enseignées. En outre, les professeurs, voyant qu'un élève s'engage dans les activités scolaires, le soutiennent davantage. A l'inverse les étudiants désengagés tendent à être marginalisés et reçoivent moins de soutien et plus de punitions de la part des professeurs (Skinner & Pitzer, 2012). Les modèles postulent donc des cycles d'engagement où les élèves les plus engagés reçoivent plus de soutien et développent des croyances plus positives que les élèves qui sont initialement moins engagés. Ces derniers échoueront à long terme avec beaucoup plus de probabilité. Selon Skinner et Pitzer (2012), ces cycles, vertueux ou vicieux, génèrent progressivement des différences individuelles de plus en plus marquées entre les élèves.

Quelques études empiriques ont analysé ces hypothèses. Une étude longitudinale de Skinner et Belmont (1993) a trouvé que les élèves les plus engagés recevaient plus de structure, de soutien à l'autonomie et de soutien personnel de la part de leurs professeurs. Furrer et Skinner (2009) ont montré que les élèves qui faisaient le plus

d'effort au début de l'année (en automne) étaient davantage soutenus durant le reste de l'année par le professeur. De même, les élèves qui éprouvaient du plaisir à réaliser les tâches scolaires au début de l'année recevaient plus d'autonomie de la part du professeur durant le reste de l'année. Une autre étude a montré que des enfants plus engagés sont plus soutenus par leurs parents (Grolnick & Apostoleris, 2002). Enfin, une dernière étude (Kindermann, 2007) a montré que les élèves engagés essayaient d'intégrer des réseaux de pairs qui étaient similaires à eux de sorte à soutenir davantage leur engagement.

4 Résumé et limites des modèles

Les modèles de l'engagement (Appleton et al., 2008 ; Lam et al., 2012 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner & Pitzer, 2012), qui s'inspirent des propositions de Connell et Wellborn (1991), s'appuient sur une élaboration théorique solide. Ceux-ci nous permettent de comprendre comment les individus s'engagent dans des activités au sein de contextes particuliers : professionnels, scolaires, universitaires et familiaux. Ces modèles spécifient une chaîne causale qui va de l'environnement social à la réussite en passant par les perceptions de soi et l'engagement. Plus précisément, l'engagement résulte de relations entre l'environnement social (dont l'influence est distale) et les croyances motivationnelles (dont l'influence est proximale). En outre, les modèles postulent des effets indirects, dynamiques et de rétroactions entre les différentes variables. Chaque relation postulée a été justifiée de manière empirique. Cependant, il convient de souligner certaines limites avant de modéliser les antécédents et conséquences de l'engagement des étudiants qui réalisent leur mémoire.

Celles-ci se rapportent essentiellement aux études empiriques qui ont testé le modèle. Premièrement, ces études ont été principalement conduites dans des contextes scolaires. Cette primauté accordée à l'école pose la question de la généralisation des résultats obtenus à d'autres contextes, notamment celui de l'université. En effet, vers la fin de l'école, les élèves sont des adolescents entre 14 et 18 ans ; cette période est marquée par des relations particulières avec les acteurs de l'environnement qui ne sont plus les mêmes lorsque l'étudiant réalise son mémoire. Vers 25 ans, l'étudiant est plus mature, capable de se contrôler, de planifier, de délibérer ; il est plus persistent et décisif dans les tâches qu'il entreprend (Robert et al., 2001). Il devient également plus

indépendant de ses parents dans la mesure où, souvent, il vit en dehors de la maison familiale. Cette évolution suggère que l'intensité des relations entre la famille et le jeune adulte est moindre.

En outre, le contexte universitaire diffère du contexte scolaire aux niveaux de l'autonomie dont disposent les élèves/étudiants, de la relation entre le professeur/promoteur et l'élève/étudiant et de la nature des tâches. A l'école, l'élève doit suivre un programme déterminé par l'institution, être en classe et respecter les horaires. A l'université, l'étudiant choisit la thématique sur laquelle il réalise son mémoire, il gère son temps d'études et de travail et il n'est pas obligé d'assister à tous les cours. A l'école, l'élève est dans une relation quotidienne et relativement soumise avec son professeur— celui-ci n'étant jamais loin lorsqu'il réalise une tâche scolaire—, alors que l'étudiant qui réalise son mémoire voit sporadiquement son promoteur et est plus isolé et indépendant quand il travaille. Finalement, une tâche scolaire diffère du mémoire aux niveaux du contenu, des efforts et du temps nécessaires. Or selon Brofenbrenner (2005), le contexte dans lequel est réalisé une tâche particulière modifie la nature, la force et la direction des relations entre les acteurs sociaux et les croyances motivationnelles qui sont à la base de l'engagement : « *The form, content and direction of the proximal processes (…) vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person, the environment — both immediate and more remote— in which the processes are taking place, the nature of the development outcomes under consideration (…)* » (p.798).

Selon Skinner et Pitzer (2012), les interactions entre les acteurs sociaux de l'environnement et les croyances motivationnelles des individus sont des processus proximaux de leur engagement. Selon la proposition théorique de Brofenbrenner, ces interactions seraient modérées par le contexte dans lequel est réalisée la tâche. Or, la proposition de Connell et Wellborn (1991) est que le modèle s'applique à toute structure culturelle dans laquelle est réalisée une tâche (université, entreprise, école, famille, etc.). En plus selon Skinner et Pitzer (2012), la nature de la tâche (par exemple : amusante *versus* ennuyante, authentique *versus* aliénante) modifie également les interactions entre l'environnement social et les croyances motivationnelles qui mènent à l'engagement. Par conséquent, on peut légitimement se demander si les relations postulées par le

modèle, et vérifiées dans le contexte scolaire, seront similaires dans le contexte de la réalisation du mémoire.

Une autre critique concerne le manque d'études empiriques qui ont testé le modèle dans son entièreté. Cette remarque rejoint celle de Fredricks et ses collègues (2004) qui déploraient l'absence d'études intégrant dans leurs analyses des variables de l'environnement social, des perceptions de soi et de l'engagement. Plusieurs propositions du modèle restent à éclaircir, notamment aux niveaux des effets indirects, directs et rétroactifs. En outre, un paradoxe des études qui testent le modèle de Connell et Wellborn est qu'elles considèrent souvent l'environnement social et l'engagement comme des facteurs unidimensionnels ou bidimensionnels, alors que le modèle initial propose que ce soit des facteurs tridimensionnels. Par exemple, l'engagement cognitif a été négligé dans la majorité des études (Connell et al., 1994 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner & Belmont, 1993) alors que dans le contexte du mémoire, cette dimension est particulièrement importante dans la mesure où les programmes d'études proposent que le mémoire soit le reflet de l'esprit critique de l'étudiant. Cette limite méthodologique ne permet pas de comprendre quels sont les chemins spécifiques qui mènent à l'engagement comportemental, cognitif et émotionnel des individus dans des activités.

En ce qui concerne les effets indirects, comme le soulignent Skinner et ses collègues (2008), peu d'études ont analysé les effets médiateurs des perceptions de soi et de l'engagement. L'engagement explique-t-il totalement le lien entre les perceptions de soi et la réussite, comme le suggèrent Reeve et ses collègues (2012)? La même question se pose pour l'effet médiateur des perceptions de soi. En effet, le contexte social influence-t-il directement et indirectement l'engagement, comme l'ont montré Skinner et Belmont (1993), ou seulement indirectement ?

Si le modèle de Connell et Wellborn (1991) est séduisant, de par la richesse des construits et des relations postulées, dans son approche de l'engagement, il nous semble qu'il est justement victime de sa propre complexité. En effet, tester le modèle dans son entièreté implique d'utiliser des méthodologies longitudinales, des techniques statistiques pointues (des analyses en équations structurales plutôt que des analyses de régression et de corrélation) et d'intégrer la majorité des variables dans les analyses. Le

modèle de Connell et Wellborn (1991) reste, en partie, spéculatif : il manque des observations qui soutiennent ces propositions théoriques.

5 Processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire

Nos objectifs, dans la partie empirique qui correspond à ce chapitre, sont de tester plusieurs modèles, inspirés directement des théories de l'engagement, dans le contexte de la réalisation du mémoire de fin d'études. Dans un premier temps, nous analysons dans quelle mesure les associations qui sont postulées par les modèles de l'engagement correspondent à la réalité de l'étudiant qui réalise son mémoire. Dans un second temps, nous contribuons à la littérature scientifique portant sur l'engagement en dépassant certaines limites méthodologiques que nous avons détaillées ci-dessus. L'utilisation des analyses en équations structurales nous permet, par rapport aux analyses de corrélation et de régression, de tester les modèles dans leur entièreté et donc d'inclure dans les mêmes analyses les différents éléments de l'environnement social, des croyances motivationnelles et de l'engagement des étudiants.

Dans l'étude 4, nous nous concentrons sur les associations entre les différentes facettes (les apports de structure, de soutien à l'autonomie et personnel) du promoteur, les croyances motivationnelles et l'engagement émotionnel, comportemental et cognitif des étudiants dans leur mémoire.

Sur base des propositions théoriques du modèle de Connell et Wellborn (1991), nous postulons que les dimensions cognitives, émotionnelles et comportementales de l'engagement des étudiants dans leur mémoire sont directement associées aux perceptions qu'ont ceux-ci d'être intégrés, compétents et autonomes. En d'autres mots, lorsque l'étudiant se perçoit comme étant intégré à l'université, compétent dans la réalisation de son mémoire et intéressé par le sujet du mémoire, il s'efforcera d'avancer et de passer du temps sur son mémoire, il essayera d'être critique vis-à-vis des auteurs qu'il lit et de faire des liens entre le sujet de son mémoire et ses lectures précédentes, ses cours et ses expériences quotidiennes et enfin, il éprouvera des émotions positives lors de la rédaction. Donc, nous avons neuf hypothèses en combinant les trois perceptions de soi et leurs associations avec les trois dimensions de l'engagement.

En outre, nous postulons que ces perceptions se développeront suite aux évaluations que fait l'étudiant des apports de structure, de soutien à l'autonomie et de soutien personnel de la part du promoteur. Plus précisément, nous attendons que lorsque le promoteur apporte de la structure à l'étudiant, celui-ci se perçoive comme étant plus compétent. Lorsque le promoteur laisse à l'étudiant la possibilité de prendre des décisions dans son processus de recherche et de suivre ses idées, celui-ci se percevra comme plus autonome. Enfin, lorsque le promoteur est empathique et concerné par le mémoire de l'étudiant, celui-ci se sentira plus intégré à l'université. Tenant compte des limites précédemment mentionnées, nous testerons en plus un modèle alternatif qui spécifiera des relations croisées entre les trois dimensions du contexte social et les perceptions de soi. Le test de ce modèle permettra de vérifier dans quelle mesure les propositions des modèles de l'engagement correspondent à la réalité de nos observations.

Dans l'étude 5, nous nous concentrons sur les associations entre différentes sources de soutien, les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Une variable supplémentaire dont la valeur correspond à la note obtenue au mémoire a été introduite dans cette étude comme finalité alternative à celle du dépôt dans les délais du mémoire de fin d'études. Nous postulons que lorsque l'étudiant perçoit recevoir du soutien de la part de ses pairs, de sa famille et de l'institution, il se percevra comme étant plus compétent et il attribuera plus de valeur à la tâche. Le soutien de l'institution n'est pas considéré initialement dans le modèle de Connell et Wellborn (1991). Cependant, lors du chapitre précédent, nous avons mentionné que celui-ci était un facteur clé de la motivation des étudiants. Sur cette base, nous émettons l'hypothèse que la préparation qu'elle donne aux étudiants pour la réalisation de leur mémoire est associée aux perceptions positives d'eux-mêmes et du mémoire. Nous postulons également que la perception de compétence et de la valeur du mémoire sont des médiateurs de la relation entre le contexte social et l'engagement des étudiants dans leur mémoire.

PARTIE EMPIRIQUE

Notice méthodologique

Dans le chapitre 3 de cette partie empirique, nous analysons une base de données qui nous a été fournie par le service des études (SET) de l'Université catholique de Louvain. Ce service est interne à l'université et fournit à l'institution des analyses, outils, modèles et simulations en vue d'instruire divers dossiers stratégiques. A ce titre, il récolte, pour chaque année académique, des cohortes complètes d'étudiants. Il a accepté de nous transmettre une cohorte complète après que nous lui ayons expliqué les objectifs de notre étude. Pour tous les étudiants inscrits en dernière année lors de l'année académique 2009-2010, la base de données qui nous a été transmise comprenait les informations suivantes : la réussite/échec en dernière année, le programme d'études (71 en tout), 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. Dans le cadre de nos analyses, nous avons conservé les données des étudiants inscrits aux programmes comprenant au moins 13 inscrits. La base de données qui a été analysée comprenait, au final, les données de 2907 étudiants (306 étudiants de dernière année ont été retirés des analyses) inscrits dans 47 programmes d'études différents. Le taux global de dépôt différé est de 17 pour cent. Il est important de mentionner que cette base de données comprenait certaines limites dont la plus importante concerne l'absence de nombreuses observations quant aux diplômes des parents des étudiants (plus de 800), ce qui pose la question de la représentativité de l'échantillon à ce niveau.

Dans les chapitres 4 et 6 de la partie empirique, nous analysons une même base de données qui a été récoltée en mai 2009. Celle-ci comprend 341 étudiants de dernière année de l'université Catholique de Louvain qui provenaient de différents programmes d'études (sciences de la motricité, orientation éducation physique ; sciences économiques, orientation générale, sciences de gestion, sciences psychologiques, logopédie, sciences de la famille et de la sexualité et sciences de l'éducation). Initialement, nous avons pris contact avec différents responsables des programmes d'études et nous leur avons présenté l'étude de sorte à obtenir leur accord pour distribuer des questionnaires. Ceux qui ont accepté ont envoyé le questionnaire en ligne *via* les listings étudiants. Cet envoi était accompagné de quelques mots du responsable à propos de l'étude et de l'importance d'y participer. Ces responsables ont également

accepté que nous distribuions les questionnaires dans les auditoires lors des cours (avec, également, l'accord des professeurs concernés)[6]. A la fin des cours, nous avons donc été introduits dans l'auditoire par un professeur qui nous a permis ensuite de distribuer les questionnaires. Les étudiants étaient volontaires. Cette double stratégie visait à obtenir un échantillon représentatif de la population estudiantine (seuls certains étudiants motivés pourraient répondre aux questionnaires en ligne). La proportion d'étudiants qui ont répondu au questionnaire sur internet ou en auditoire est relativement similaire. Parmi ces étudiants, 40 (12%) ont postposé la réalisation de leur mémoire à l'année suivante. Ces informations ont été obtenues en demandant aux responsables des programmes la liste des étudiants qui avaient remis leur mémoire dans les délais (ou pas).

En comparaison avec la base de données qui nous a été transmise par le service d'étude (voir chapitre 3), celle-ci comprenait proportionnellement plus de femmes, des étudiants moins âgés ainsi que des étudiants inscrits uniquement dans le secteur des sciences humaines. En outre, le nombre d'étudiants qui ont postposé leur mémoire est proportionnellement inférieur (12% *versus* 17%) à la cohorte qui comprend tous les étudiants de dernière année d'études de l'université Catholique de Louvain. Ajoutons que le nombre d'étudiants dont les parents ont un diplôme de primaire ou de secondaire inférieure est quasiment absent.

Les chapitres 5 et 7 analysent également une même base de données qui a été récoltée en avril-mai 2010 (questionnaires en ligne et papier). Celle-ci comprend 268 étudiants de dernière année de l'université Catholique de Louvain qui provenaient principalement de deux programmes d'études (sciences psychologiques et philosophie et lettres). D'autres étudiants, provenant des programmes d'études de sociologie, des sciences de la famille et de la sexualité et des sciences économiques, orientation générale, ont également participé à l'étude. Nous avons contacté des responsables de programmes afin que ceux-ci diffusent en interne le questionnaire en ligne et nous permettent de le distribuer dans certains auditoires (cette procédure est similaire à celle

[6] A chaque responsable, nous avons également proposé un retour sur les résultats de l'étude. Dans certains cas, nous avons présenté directement les résultats au sein du programme d'études, dans les autres cas, les responsables ont été invités à un séminaire qui proposait, outre une explication des résultats, certaines interventions afin de diminuer l'ampleur du dépôt différé du mémoire de fin d'études.

que nous avons utilisée pour obtenir la base de données précédente). 49 étudiants de cet échantillon ont différé la remise de leur mémoire après les délais. L'année suivante, nous avons demandé à nouveau la liste des étudiants qui avaient remis (ou pas) leur mémoire dans les délais. Parmi ces étudiants qui ont déjà différé leur mémoire, 29 pour cent l'ont remis en janvier, 58 pour cent en juin ou septembre et 13 pour cent ont échoué à nouveau. La note au mémoire de ces étudiants qui ont rendu leur mémoire avec une année de retard était en moyenne de 13.6 sur 20

En comparaison avec la base de données qui nous a été transmise par le service d'étude (voir chapitre 3), cette base de données comprenait proportionnellement plus de femmes, des étudiants moins âgés ainsi que des étudiants inscrits uniquement dans le secteur des sciences humaines. Le nombre d'étudiants qui ont postposé leur mémoire après les délais est légèrement inférieur à celui de l'échantillon qui comprend tous les étudiants de dernière année de l'université Catholique de Louvain. Ajoutons que le nombre d'étudiants dont les parents ont un diplôme de primaire ou de secondaire inférieure est plus proportionnellement plus faible.

CHAPITRE 3 : L'AMPLEUR DU DEPOT DIFFERE DU MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Introduction[7]

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'études. Cette focalisation est probablement due à l'ampleur de l'échec, entre 55 et 60 % des étudiants universitaires en Communauté française (Galand, Neuville, & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011), à l'issue de cette première année. 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 rapport de recherche résulte d'une analyse de l'échec des étudiants en dernière année. Plus précisément, nous explorons ici les facteurs qui prédisent l'échec à remettre 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-Uni, Garcia, Malott et Brethower (1998) ont démontré que 25 % des étudiants qui abandonnent leurs études le font à cause du mémoire (aucune donnée n'est

[7] Ce rapport de recherche est une version modifiée d'un chapitre accepté pour publication : « Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études », dont les auteurs sont Dupont, Serge ; Meert, Gaëlle ; Galand, Benoît et Frédéric Nils. Ce chapitre est disponible dans les annexes.

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 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 rapport de recherche consiste à proposer une vision globale de ce qu'est le mémoire et des facteurs prédisant son dépôt différé. Nous subdivisons notre apport en deux parties. À la première partie, 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. À la seconde étape, nous analysons l'ampleur du dépôt différé du mémoire à travers des données récoltées par le service des études 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'études, note au mémoire et données sociodémographiques. Nous analysons également les liens entre ces variables et le dépôt différé du mémoire.

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 ? À quels objectifs de formation correspond-il ? Afin de répondre à ces différentes questions, nous avons examiné des recherches réalisées par des historiens de l'université.

Entre le XVII^{e} et le XVIII^{e} siècle, le mémoire était une communication scientifique qu'un savant présentait devant une académie scientifique. À 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 objectifs 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, 2004). À la fin des études, l'étudiant devait présenter une thèse et en discuter devant un jury qui ensuite lui octroyait le diplôme. L'historien des universités Ruegg (2004) affirme que cette thèse ne représentait que quelques pages imprimées et n'avait pas de réelle valeur scientifique. Il faut attendre le début du XIX^{e} 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 (1803/1979) : « 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 XIX^{e} siècle par l'émergence de séminaires, de laboratoires, de revues scientifiques et d'échanges entre les professeurs et les universités (Charle, 2004).

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, 2004).

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, 2004). Par conséquent, l'étudiant doit avoir la possibilité de choisir 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, 2004). 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 ; Renaut, 2002). 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, 2004). Selon Schelling (1803/1979), 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, 2004). 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 cadre de celui-ci.

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 sociodémographiques. À cette fin, nous avons eu accès aux données récoltées par le service des études (SET) de l'Université catholique de Louvain. Ce service est interne à l'université et fournit à l'institution des analyses, outils, modèles et simulations en vue d'instruire divers dossiers stratégiques. A ce titre, il récolte, pour chaque année académique, des cohortes complètes d'étudiants. Pour tous les étudiants inscrits en dernière année lors de l'année académique 2009-2010, la base de données qui nous a été transmise comprenait les informations suivantes : la réussite/échec en dernière année, le programme d'études (71 en tout), 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 13 inscrits.[8] La base de données qui a été analysée comprenait, au final, les données de 2907 étudiants (306 étudiants de dernière année ont été retirés des analyses) inscrits dans 47 programmes d'études différents[9]. Le taux global de dépôt différé est de 17 %.

Statistiques descriptives

L'échantillon final comprend 62.5 % de femmes (*N* = 1816) et 37.5% d'hommes (*N* = 1091). La moyenne d'âge est de 25,5 ans (*ET* = 5.02 ; minimum = 21, maximum = 65 ; Kurtosis = 12.65 ; Asymétrie = 3.29). 74.5% (N = 2165) de ces étudiants sont inscrits dans des programmes d'études du secteur des sciences humaines alors que 10, 1 % (*N* = 293) et 15,4% (*N* = 449) sont inscrits dans des programmes d'études des secteurs respectifs des sciences et technologies et des sciences de la santé. Finalement, 84,2 % (N = 2449) de ces étudiants sont belges ; 11% (*N* = 321) proviennent d'autres pays européens ; 4.7 % (*N* = 137) proviennent de pays non européens.

[8] Ce chiffre est arbitraire et nous a semblé pertinent pour comparer les taux de réussite en fonction programmes.

[9] 24 programmes ont donc été retirés des analyses dont par exemple : Master en administration publique ; en sciences religieuses ; en statistiques, orientation biostatistique ; en arts du spectacle.

Liens avec les variables sociodémographiques

L'achèvement dans les délais du mémoire est lié significativement au genre des étudiants, χ^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).

L'achèvement du mémoire dans les temps impartis est également lié au niveau d'étude du père, χ^2 (4) = 1.109.05, p < .01, et de la mère, χ^2 (4) = 295.24, p < .01. Le nombre d'étudiants qui postposent la remise de leur mémoire est plus important quand le niveau d'études des parents est bas (voir figure 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 (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'études).

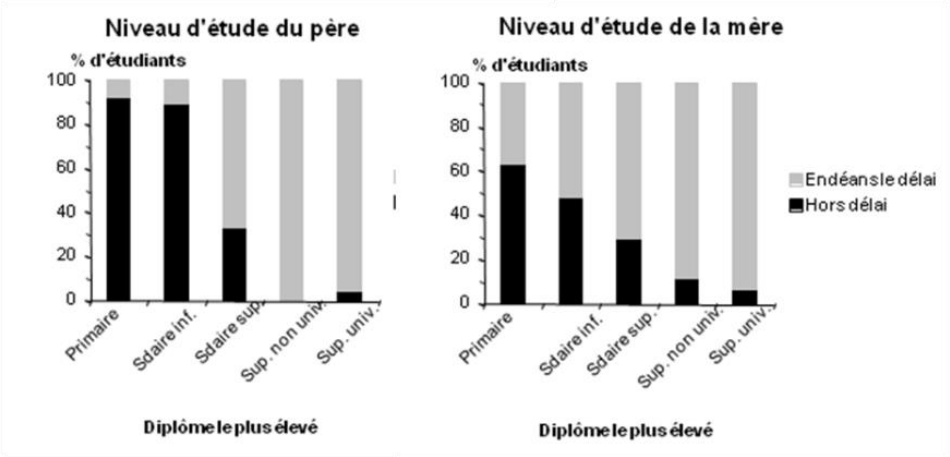


FIGURE 1. POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS AYANT REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN GRIS) ET N'AYANT PAS REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN NOIR) EN FONCTION DU NIVEAU D'ÉTUDES DU PERE (À GAUCHE) ET DE LA MERE (À DROITE).

Note concernant le nombre d'étudiants pour chaque catégorie. Pour le diplôme du père, en primaire : N = 60 ; en secondaire inférieur : N = 167 ; en secondaire supérieur : N = 356 ; en supérieur non universitaire : N = 556 ; en supérieur universitaire : N = 913. Pour le diplôme de la mère, en primaire : N = 54 ; en secondaire inférieur : N = 164 ; en secondaire supérieur : N = 411 ; en supérieur non universitaire : N = 875 ; en supérieur universitaire : N = 556. [10]

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, χ^2 (1) = 49.55, $p < .01$, et que les étudiants provenant d'un autre pays européen, χ^2 (1) = 29.10, $p < .01$ (voir figure 2). La fréquence de dépôt différé du mémoire ne varie pas entre les étudiants belges et les étudiants provenant d'un autre pays européen, χ^2 (1) = 0.00, $p > .10$. Il est à noter que les étudiants non européens sont en moyenne plus âgés (M = 31.5, SD = 6.5) que les étudiants belges (M = 25.1, SD = 5.0) et les

[10] Il est important ici de mentionner le nombre conséquent de données manquantes. Pour le diplôme du père, il manquait 855 observations et pour le diplôme de la mère 863 observations.

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 %), χ^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, χ^2 (1) = 5.71, p = .02, et les étudiants non européens, χ^2 (1) = 4.11, p = .04. Ces résultats devraient être davantage explorés en prenant en compte la situation spécifique des adultes en reprise d'études en fonction de leur nationalité (occupation professionnelle, source de financement des études, etc.).

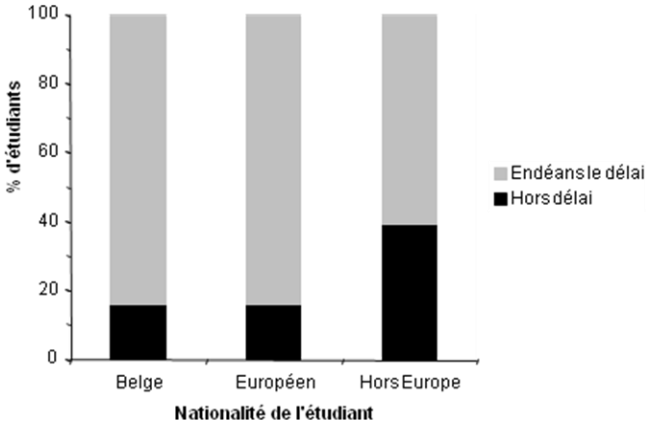


FIGURE 2. POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS AYANT REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN GRIS) ET N'AYANT PAS REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN NOIR) EN FONCTION DU LA NATIONALITE DE L'ÉTUDIANT.

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'études des parents (essentiellement du père) est faible et chez les étudiants de nationalité non européenne.

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'études et du programme d'études.

L'achèvement du mémoire dans les délais est significativement lié au secteur dans lequel le programme d'études de l'étudiant s'inscrit (sciences humaines, sciences et technologies et sciences de la santé). La fréquence du dépôt différé est plus importante dans le secteur des sciences humaines que dans le secteur des sciences de la santé, χ^2 (1) = 22.54, $p < .01$, et dans le secteur des sciences et technologies, χ^2 (1) = 11.47, $p < .01$ (voir figure 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 des sciences 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 pas, par contre, dans les secteurs des sciences la santé et des sciences et technologies, χ^2 (1) = 0.29, $p > .10$.

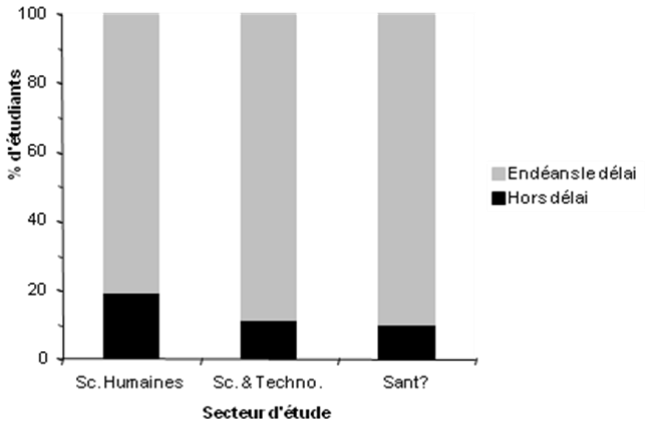


FIGURE 3. POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS AYANT REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN GRIS) ET N'AYANT PAS REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DELAIS (EN NOIR) EN FONCTION DU SECTEUR D'ÉTUDES.

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'études est moins importante dans les secteurs des sciences de la santé et des sciences et technologies. Dans le secteur des sciences 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 des 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), χ^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, χ^2 (2) = 2.91, $p > .10$.

Parmi les données relatives au contexte académique dont nous disposions, nous avons pu mettre en évidence l'importance du secteur d'études. La fréquence du dépôt différé du mémoire est plus importance dans le secteur des sciences humaines que dans les secteurs des sciences de la santé et des sciences et technologies ; ce phénomène serait lié à l'ampleur du travail de recherches nécessaire et que les thèses seraient aussi plus longues à finaliser en sciences humaines que dans les autres secteurs. Notons également l'importante variabilité de ce phénomène entre les différents programmes d'études au sein du secteur des sciences humaines, qui mériterait sans doute une étude plus approfondie.

Synthèse

Nous avons vu que le pourcentage de dépôt différé du mémoire de fin d'études 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'études. En conséquence, il aurait plus de difficulté à clôturer le mémoire dans les délais fixés. De futures recherches sont nécessaires pour comprendre cette relation entre le diplôme du père et le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Nous avons également vu que le taux de remise différée du mémoire variait en fonction du secteur d'études et des programmes d'études. Alors qu'à l'intérieur du secteur des sciences et technologies et du secteur des sciences 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'études en tenant compte du contexte de chaque programme plutôt qu'au niveau des secteurs.

.

CHAPITRE 4. POSTPONEMENT IN THE COMPLETION OF THE FINAL DISSERTATION: AN UNDEREXPLORED DIMENSION OF ACHIEVEMENT IN HIGHER EDUCATION

[11]

Postponement in the Completion of the Final Dissertation: An Underexplored Dimension of Achievement in Higher Education

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

Université Catholique de Louvain

(Belgium)

Facultés universitaires Saint-Louis

(Belgium)

Authors Note

This research has been facilitated by Grants from the Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS). The authors would like to thank François Kerckhof for his help in data collection. Correspondence concerning this article should be addressed to Serge Dupont at the Department of Psychology, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium. E-mail: s.dupont@uclouvain.be

[11] *Cet article est publié dans European Journal of Educational Psychology*

Abstract

Research on academic achievement at university has mainly focused on success and persistence among first-year students. Very few studies have looked at delay or failure in the completion of a final dissertation. However, this phenomenon could affect a substantial proportion of students and has considerable costs. The purpose of the present study is to identify factors which predict postponement in the completion of the final dissertation. Several potential predictors (e.g. background, personality, social support, motivational beliefs, and engagement) were selected through an integrative review of the literature on achievement in higher education. A questionnaire assessing these variables was administered to 341 students a few months before the deadline for their final dissertation. Results indicate that perceived peer support, perceived relatives support, role conflict and age have an independent and significant effect on whether or not the final dissertation is completed on time. In addition, self-efficacy and behavioral engagement appeared to be mediators of the relationship between the social support and the final dissertation completion.

Postponement in the Completion of the Final Dissertation: An Underexplored Dimension of Achievement in Higher Education

In many graduate programs, a dissertation is requested as a final step to complete the program: students have to undertake, within a few months, an original work generally including a literature search, data collection, analyses, and writing. This final dissertation (FD) may count for a large proportion of the final assessment. If students do not complete their FD in time, they cannot graduate and have to enroll for another semester or year. The postponement in the completion of the FD has financial costs for both the student and the institution. Moreover, negative consequences may emerge for students at the psychological level; some of them never complete their FD and as a result never graduate. The postponement rate is substantial: up to 40% of social science students in both UK and US (Rudd, 1985; Dunkerley & Weeks, 1994; Garcia, Malott, & Brethower, 1988) and up to 25% of social science students in Belgium (Dupont, Meert, Galand, & Nils, 2011) do not complete their FD within the initial time limit.

The final dissertation is the most sustained, autonomous, and creative piece of work that the students have to undertake. They are explicitly expected to exhibit high levels of deep-processing strategies and self-regulated learning. Most Belgian university programs are organized around the successful completion of five successive academic years, leading to the award of a master's degree. Each year usually includes three exam sessions, in January, June and September. In the last year of their program, students have to complete a Final Dissertation, which counts for a large proportion (about 50 percent in Belgium) of their final assessment.

Surprisingly, very few studies have investigated factors that might predict the postponement. Such studies have mainly used qualitative methods with small samples and have focused on the process of dissertation supervision. For instance, Hill, Acker and Black (1994) analyzed the importance of frequent contact and a deep relationship between the supervisor and the student. Silén (2003) noted that most students who were writing a dissertation experienced periods of both frustration and stimulation, and if in addition they were lonely, they were more likely to give up. Other empirical evidence suggests that a personal tendency to procrastinate and ineffective coping strategies when

faced with difficulties lead to delays in completing the FD (Collins & Onwuegbuzie, 2003; Muszynski & Akamatsu, 1991).

Thus, the range of factors that have been related to the postponement in FD completion is very limited, and no study has provided an integrative view of those factors. As for achievement and persistence in courses, it would be highly surprising if a single factor could explain postponement in FD completion (Bruinsma, Koegel & Koegel, 2004; Colquitt, LePine, & Noe, 2000; De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2012; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Tinto, 1993). The aim of the present study is twofold: (1) to identify the most powerful and relevant predictors of FD completion among a broad range of factors; (2) to find mediators of these effects so as to shed light on underlying processes.

Given the paucity of research on FD completion, we looked mainly at the literature on achievement among college students and on persistence in post-graduate dissertations to identify potential predictors of FD (non-)completion. Relevant a priori variables were selected and organized into four different categories: background, social support, motivational beliefs, and engagement. This variables selection based on literature review will be presented in the following sections. Variables will be then included in an explorative model, partially inspired from models already existing in literature about students' achievement and persistence.

Background

Socio-demographic and socio-economic characteristics have been consistently reported as predictors of achievement in numerous studies: students who are older (Bruinsma, 2004; Osborne, Simon, & Collins, 2003), male (Van den Berg & Hofman, 2005), with less educated parents (Robbins, et al., 2004), and with less financial support (Benking, 1984) do worse in exams. In addition, a study by Wagner (1986) shows that students who have long journeys to the university, live with a partner, and have children take longer than others to complete their doctoral degrees. Finally, past academic performance is considered by many scholars as the most powerful predictor of achievement in college or at university (e.g. Díaz, Glass, Arnkoff, & Tanofsky-Kraff, 2001; Vandamme, Superby, & Meskens, 2005). Students who have performed well in

their academic studies might be expected to have knowledge and skills that will be useful for the completion of their FD. However, this link is not obvious, as the FD is a particular task that is substantially different from anything that students have done before. We expected these background factors to be less relevant for the prediction of FD completion because the previous years have already filtered out students due to these qualities.

Social support

Numerous studies indicate that students' perception of the support they get from their social environment is positively associated with academic persistence and achievement (Fass & Tubman, 2002; Hackett, Betz, Casas, & Rocha-Singh, 1992), probably because this support provides important emotional and informational resources. According to studies on doctoral students' attrition and persistence, support from the supervisor is a key component of persistence (for a meta-analysis, see Bair & Hawort 2004). The extent to which the supervisor is accessible, interested in the topic, available and supportive influences doctoral students' persistence (Ducette, 1990; Golde, 1994; Lovitts 2001). We investigated the influence of perceived support from the supervisor (i.e. the extent to which the supervisor is available, supportive, gives positive feedback and helps the student to structure his or her work) on the completion of the FD. As the FD demands continual effort for a period of about one year, other actors may play a role. Support from peers and relatives are important predictors of achievement among first year university students (Fass & Tubman, 2002). In addition, they have been shown to be associated with indicators of positive emotions, high self-esteem and constructive thinking (Lopez, 1996; 2009). We expected these actors to be associated with FD completion as they can be of great help in case of difficulties and can emotionally support students who are writing the FD.

Organizational researchers have also investigated the complementarities and conflicts that emerge between different life roles such as work and family and the consequences of stressful events in the family on the work (for a review, see Westman 2001). These consequences are multiple, ranging from absenteeism (Hepburn & Barling, 1996) to resignation (Aryee & Tan, 1992). Even if role conflict has not been investigated in achievement contexts, this variable may also be a factor in completion

rates (e.g. a student heavily engaged in a sports team, in a student association or confronted to family problems has some obligations that might be incompatible with the work required by the FD).

Finally, we investigated the students' perception of the support they get from the institution. Studies on instruction underscore the importance of clearly explaining the concepts and procedures that students are required to master (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Klahrn & Nigam, 2004). The more students have to discover by themselves, the more they have to deal with a highly complex environment that may generate a heavy working-memory load, to the detriment of learning (Sweller, 1999, 2004). In this study, we investigate student perceptions of the amount of training and guidance provided by their program in preparation for their FD (e.g. do they know all the instructions, and have they mastered the methodological tools) and its influence on FD completion.

Motivational beliefs

Students have beliefs and meanings associated with their FD: beliefs about their ability to accomplish it, reasons why they want to achieve it and the value of FD itself. Social-cognitive theories emphasize the importance of such beliefs for achievement and performance (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Bandura's (1997) concept of self-efficacy is particularly relevant in this context. He showed that the beliefs people hold about their abilities — which reflect the question: "Can I do it?" — were an important predictor of intrinsic motivation, persistence, and academic performance (Lane, Lane, & Kyprianou, 2004; Robbins et al., 2004; Schunk et al., 2008). When students score high on self-efficacy, they are more committed to the task, persevere more when facing difficulties, are less likely to feel stressed and use more deep-processing strategies (Bandura, 1991; Pintrich & DeGroot, 1990). As a result, we expect that they will be more able to complete their FD within the time limit. However, when self-efficacy is low, failure is perceived as a likely outcome, and students are more prone to give up.

Another relevant theory is the self-determination theory (Ryan & Deci, 2008). This theory focuses on the reasons why people engage in an activity, arguing that different reasons produce distinct consequences. For instance, intrinsic motivation refers

to internal drives such as an interest or enjoyment in the task itself, whereas extrinsic motivation relies on external parameters like rewards, social approval or coercion (Ryan & Deci 2008). Students who are intrinsically motivated seem to have more interest, positive emotions, and confidence in their ability to succeed in the task. Consequently, they perform better academically than people who are more externally motivated (Komarraju, Karau, & Schmeck 2009; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997). We therefore presume that intrinsically motivated students who consider their FD to be interesting, appealing and satisfying will not delay working on it; on the other hand, those who undertake graduate studies for external reasons (such as parental expectations) will be less motivated and more likely to allow delays to occur.

We also investigate the perception that students have of the task (Eccles & Wigfield, 2002). Eccles and colleagues defined task value as an incentive for engaging in it (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). A high perceived task value (i.e. a task which is perceived to be important, interesting and useful) has repeatedly found to be related to persistence and achievement (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005) whereas perceived cost has a negative effect. Interest is quite similar to the notion of intrinsic motivation explained earlier. However, it focuses more on the content of the task itself, whereas intrinsic motivation focuses more on pleasure and the fulfillment of basic needs. Therefore, we expect that students will be more prone to complete their FD on time if they have a subjective interest in the content of the task, if they consider the task as having personal importance for their self-image, and if the task is relevant for attaining their future goals. In contrasts, students might postpone if they perceive the task as costly (e.g., it prevents them spending time with friends).

Finally, Tinto (1997, 2001) theorized students' integration into their social and academic college environment as a major predictor of persistence. He claimed that if students identify positively with the college, they tend to benefit academically and personally from this identification. Empirical evidence shows that sense of belongingness to their institution predicts students' intention to finish their degree (Gaertner & Dovidio, 2000; Hausmann, Schofield & Woods, 2007). This identification may be important for the completion of FD as this is the culmination of a postgraduate

career. Consequently, a strong sense of belonging may influence students' motivation to respond to their university's expectations.

Emotional, cognitive and behavioral engagement

We were interested in how students translated their beliefs about their FD into actions, and how they connected themselves with the FD in terms of behavioral, cognitive and emotional engagement. Engagement is "the energy in action; the connection between the person and the activity" (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005). Studies demonstrate that engagement predicts achievement in both school (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) and college contexts (Robbins et al., 2004). It is a construct encompassing three components: emotional, cognitive, and behavioral engagement.

Emotional engagement refers to students' affective reactions when faced with an academic task. It includes discrete emotions such as boredom, interest, happiness and anxiety (Pekrun, 2006; Skinner & Belmont, 1993). Cognitive engagement reflects the use of self-regulation strategies and learning processes (Fredricks et al., 2004). While they are achieving a task, self-regulated students use meta-cognitive strategies to plan, manage and monitor their cognition (Pintrich & De Groot 1990; Zimmerman 2002). These students are able to settle clear and achievable goals and to persist despite distractions (Zimmerman, 2002). As a result, they perform better in academic tasks (Robbins et al., 2004; Shell & Husman, 2008). Research on learning processes also makes a distinction between deep and surface-level processing strategies. Students using deep processing strategies try to challenge the ideas and concepts put forward by the authors they read, and then to make links and connections between these ideas; students using surface processing strategies try to maximize their short-term retention of information and to avoid strategies requiring more effort (Marton & Säljö, 1997; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996).

Behavioral engagement refers to the student's participation in the task (i.e. how involved they are in the task). It includes behaviors such as effort, persistence and participation (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo, & Voelkl 1995). It has been found to be a key contributor to students' grades and achievement (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004), persistence (Tinto, 1997, 2001), well-being (Brault-Lobé &

Dubé, 2010) and in preventing students from dropping out (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009). Behavioral engagement has also been found to mediate the link between both the students' perceived social support and their efficacy beliefs and achievement outcomes (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Finally, procrastination is the personal tendency to voluntarily delay an intended course of action despite expecting to be worse off for the delay (Steel, 2007). In the academic context, individual differences in procrastination have been associated with compromised academic performance (Steel, 2007). As the FD is a task that demands continual effort for some time, this personality trait seems to be particularly relevant as a potential predictor of FD completion (Muszynski & Akamatsu, 1991).

We expected students who felt positive emotions while undertaking the task, used self-regulation strategies to avoid distractions and respect sub-goals, and used deep processing strategies would have a higher probability of completing their FD on time. We also expected that behavioral engagement would be the most powerful predictor of FD completion as it represents the time and effort students invest in their FD.

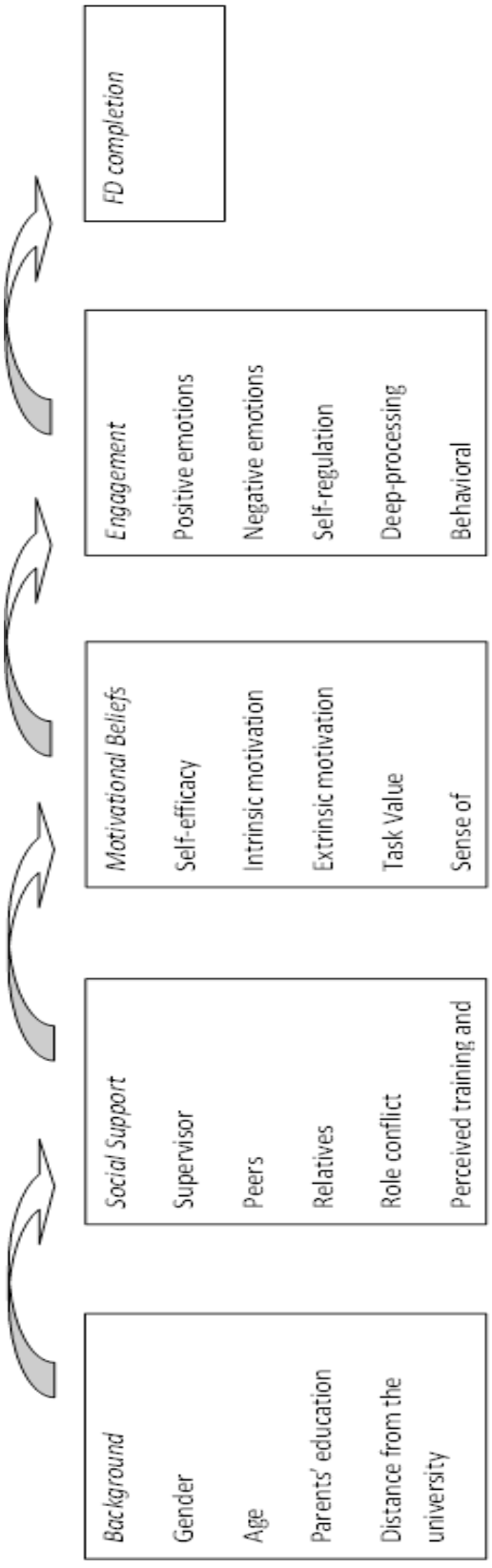
Explorative model

A predictive model was created including all the afore-mentioned variables (see figure 1), with an explorative purpose. This is an adaptation of the Tinto's student integration model (Tinto, 1975; 1993) and of the Skinner's model of engagement (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). The student integration model asserts that background factors, such as parents' education, past educational experiences, etc., help to determine students' integration into the university's academic and social life. This level of student's integration determines their motivation and persistence or dropout (Tinto, 1975; 1993). The Skinners' model of engagement, grounded in a motivational framework, focuses on the role played by other social context factors (e.g. an autonomy supportive or directive teacher, peer support, etc.) on students' motivation (self-perceptions of being competent, autonomous and related) and engagement (Skinner et al., 2008): According to authors, a supportive social context promotes students' perceptions of being competent, autonomous and related which, in turn, fuels their engagement in a learning task. In this model

engagement is the mediator of the relationship between students' motivational beliefs and achievement (Appleton et al., 2008).

Based on previous literature reviewed, in our model, background factors are classified as distal variables; social support is expected to shape students' motivational beliefs and engagement which, in turn, will predict FD completion. Finally, we expected behavioral engagement to be the most proximal predictor of FD completion and mediating the relationship between both students' perceived support and motivational beliefs and FD completion.

Figure 1: Adapted model of the FD completion



Aims of the study

The aim of the present study was to provide the first integrated overview of the factors affecting FD completion. More precisely, we conducted a prospective study to identify the most powerful predictors of postponement in FD completion when social background, social support, motivational beliefs, and engagement variables were considered together. Afterwards, several mediational models were tested to investigate underlying processes of FD completion.

Method

Participants and procedure

341 participants (69% female), in the last year of their studies curriculum, with an average age of 24 (*SD = 5.45*; minimum = 21, maximum = 54) responded positively to our invitation to take part in the study. The participants were following a variety of graduate programs: psychology (N = 151), physiotherapy (N = 46), economy (N = 82), and speech therapy (N = 62). Among the participants, some 39 students were older adults (mean = 36; *SD* = 7.4) who had returned to university while pursuing a professional activity. These students followed an adapted schedule. In spring 2010, all the participants completed a survey during regular lecture time. Participation was voluntary and confidentiality was guaranteed. In autumn 2010, the various departments were asked for a list of the students who had completed the FD on time.

Measures

The questionnaire was mainly constructed on the basis of various existing scales that were adapted to the specificity of the FD. French versions of most of these scales have been used in previous studies, showing adequate reliability and validity (Galand, Raucent, & Frenay, 2010; Galand & Frenay, 2005; Neuville, 2004). Unless otherwise noted, the items were scored on a five-point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

Background

Parents' education: Participants were asked about their mother's and father's highest educational level (from 1 = 'primary school' to 4 = 'university'). These were combined to form an indicator of educational background.

Other background variables: Participants were also asked how long they took to get from home to the university, about their family situation (single or not), the number of children they had, if they had an occupation (i.e. if they worked to earn money while they were studying), and if they received financial support from the university (0 = no; 1 = yes).

Past performance: An estimate of previous academic achievement was obtained by asking students to indicate their grade point average at the preceding session at university.

Social support

Supervisor support: Participants reported on the support they experienced from their supervisor. Some 15 items (alpha = .92), adapted from Galand & Philippot, 2005) tapped the supervisor's involvement (including support, dedication of resources, autonomy, provision of choice), for example "My supervisor takes into account my ideas"; "It is easy to contact my supervisor", "My supervisor helps me to structure my FD".

Peer and *relative support*: Participants reported on the support that they experienced from their peers and relatives. The items were adapted from Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler (1992). Three items (alpha = .84) assessed the participants' perception of the help and support they received from other students of their program, for example "I know I can rely on some students to help me". Three more items (alpha = .82) covered participants' perceptions of the help and support they received from their relatives, for example "I know I can rely on my relatives to help me in the completion of the FD".

Role conflict: Participants reported on the possible conflict they experienced between their role as a student who was completing a FD and other roles and obligations related to their daily life. Five items (alpha = .77) were used to measure role

conflict based on Westman's (2001) definition, for example "This year, it is hard to combine my life as a student with other aspects of my life".

Perceived training and guidance: Participants reported on the perception of training and guidance that they receive from the university. Six items (alpha = .85) were designed for the purposes of this study. Example item: "University has prepared me to realize my FD".

Motivational beliefs

Self-efficacy: Participants were asked about their confidence in their ability to succeed in the various tasks required to complete the FD within the time limit. Five items (alpha = .82) were adapted from Galand and Philippot (2002). The items include "I feel I can structure my FD in different steps" and "I feel sure I can write the FD".

Intrinsic and extrinsic motivation: Participants were also asked about their reasons for undertaking a FD. Six items (alpha = .84) (for example "I am doing the FD because it allows me to develop my abilities") covered intrinsic motivation, while another six items (alpha = .75) (e.g. "I am doing the FD because I don't want to fail") reflected their extrinsic motivation.

Task value: Participants were questioned about the value they assigned to the FD. We adapted a scale from Eccles et al. (1993) whose items have been validated in French in a previous study (Neuville, 2004). Four subscales composed this scale: intrinsic interest (five items, alpha = .79, for example "I am interested in the topic of the FD"), perceived usefulness (two items, alpha = .63, for example "My FD will be useful for getting my diploma"), perceived importance (three items, alpha = .67, for example "It is important for me to finish the FD) and cost (three items, alpha =. 55, for example "The work that has to be done is difficult"). Theoretical arguments and empirical results support the combination of those subscales into a global score of perceived task value (Eccles, 2006). An explorative factor analysis with varimax procedure of the four subscales identified a single factor, covering 47 percent of the variance.

University belongingness: Participants reported on their sense of belongingness toward the institution. This scale included a set of four items (alpha = .85) adapted from

Hausman and colleagues (2007). Example item: “I feel I am a member of the university”.

Engagement with the FD

Emotional engagement: This scale assessed the emotions that the participants felt while they were working on their FD. Four items (alpha= .81) assessed positive emotions (e.g. “I feel happy when I work on my FD”) and two items (alpha = .88) assessed negative emotions (e.g. “I feel anxious about my FD”). Exploratory factor analysis supports the *a priori* classification of these items into two scales.

Cognitive engagement: Participants reported on their use of self-regulation strategies, including supervising themselves when working on the FD, controlling their progress on the FD, and managing content-related information. The self-regulation strategies scale comprises three items (alpha = .67) adapted from previous studies (Galand & Frenay, 2005; Galand, et al., 2010), for example “I set precise objectives”. Participants also reported on their use of deep-processing strategies, including making links between different pieces of information and exploring the relevance of their learning material for real-life situations. The deep-processing-strategies scale comprises three items (alpha = .63) adapted from previous studies (Galand & Frenay, 2005; Galand, et al., 2010), such as “I have a critical attitude towards what I read for my FD”. Exploratory factor analysis supports the *a priori* classification of the items into two scales.

Behavioral engagement: This scale (four items, alpha = .86) was adapted from Skinner, Furrer, Marchand, and Kindermann (2008) to measure behavioral involvement in the completion of the FD. The items tapped the students’ effort and the time spent on the FD (e.g. “I have already put a lot of effort into my FD”).

Procrastination: Participants reported their personal tendency to procrastinate. Four items (alpha = .72) from a short version of the Procrastination Assessment Scale - Students (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984) (e.g. “I always wait until the last minute to begin a task”) were used.

Postponement in the completion of FD

If students completed the FD by the deadline (in September), then it was considered to be completed in time (and coded 1). If not, then the FD was postponed (and coded 0).

Data analysis

Descriptive statistics are presented in Table 1. Out of 341 students, 40 (12%) postponed the completion of their FDs. The analyses were conducted in three steps. First, logistic regression analyses were performed to identify the variables predicting completion or postponement. Logistic regression is a form of regression which is used when the dependent is a dichotomy and the independents are of any type. The dichotomous dependent variable has a value of 1 with a probability of success (completion of the FD on time) and a probability of 0 with failure (postponement in the completion of the FD). The dependent variable is a function of the probability that, given a particular set of values of the independent variables, the participant will be in one of the dependent categories (Wuensch, 2008). The impact of the predictor variables is generally in the form of odds ratio (Garson, 2012). To reduce the number of variables considered simultaneously and to avoid collinearity and power problems, separate stepwise logistic regressions were run for each block of variables presented in the introduction (social background, social support, motivational beliefs, and engagement variables). Second, to identify the most powerful predictors, all the significant variables identified at the previous step were entered together into a multivariate logistic regression. The .05 significance level was used for all analyses. Third, we conducted mediation analyses to identify underlying processes of FD completion.

Table 1 : Descriptive statistics for all the variables included in the preliminary analysis

	Range	Means	SD	Skewness	Kurtosis
Social background					
Age	21-52	24.0	5.4	1.75	9.92
Parents' education	1-4	3.6	1.0	-.67	-.31
Distance from the university	0-7	2.7	1.6	.82	-.17
Past performance (grade of distinction)	1-5	2.7	0.7	-.06	-.26
Family situation	0-1	–	–	–	–
Occupation	0-1	–	–	–	–
Number of children	0-1	–	–	–	–
Social support					
Supervisor support	1-5	3.8	0.8	-.83	.67
Peer support	1-5	3.7	0.8	-.68	.46
Relatives' support	1-5	3.9	0.8	-.95	.74
Role conflict	1-5	2.9	0.9	-.15	-.42
Perceived training and guidance	1-5	3.4	0.8	-.47	.096
Motivational beliefs					
Self-efficacy	1-5	3.8	0.6	-.06	-.14
Intrinsic motivation	1-5	3.8	0.7	-.67	.61
Extrinsic motivation	1-5	3.8	0.8	-.88	1.09
Task value	1-5	0	1	-.45	.61
University belonging	1-5	3.8	0.7	-.92	1.31
Engagement					
Positive emotions	1-5	2.9	0.9	-.19	-.39
Negative emotions	1-5	3.9	1.04	-.91	.22
Self-regulation strategies	1-5	3.5	0.7	-.42	.46
Deep-processing strategies	1-5	3.7	0.7	-.69	1.31
Behavioral engagement	1-5	3.8	0.7	-.64	.09
Procrastination	1-5	2.5	0.7	.16	-.33

Notes: N = 341. Gender: Female = 0 (N = 241), Male = 1 (N = 98). Family situation: 0 = in couple (N = 201), 1 = single (N = 140). Number of children: 0 = no children (N = 315), 1 = children (N = 23). Occupation: 0 = no (N = 293); 1 = yes (N = 45). Distance from university: in km. All other variables are averages of the scores on the items making up a scale.

Results

Step1: Stepwise logistic regressions

Background: The predictors included in this multivariate logistic model were gender, age, parental education, travel time to university, occupation, number of children and past performance. Results indicated that age was the only variable significantly associated with FD completion, β = –.230 (SE = 0.6), Wald (1) = 16.8, $p <$ .001. Older students were significantly less likely to complete their FD on time than younger ones. The other variables in the model had no significant effect (all *p*s >.10).

Social support: The predictors included in this model were support from the supervisor, support from peers, support from relatives, role conflict and perceived training and guidance. The results show that support from peers (β = .417, SE = .21, Wald (1) = 3.8 $p <$ .05), support from relatives (β = .433, SE = .18, Wald (1) = 5.38, $p <$ .05), and role conflict (β = –.962, SE = .23, Wald (1) = 16.8, $p <$ .001) were all significantly associated with FD completion. Students with more support from peers and relatives were more likely to complete their FDs on time, as were those with less role conflict.

Motivational beliefs: The predictors included in this multivariate logistic model were self-efficacy beliefs, intrinsic and extrinsic motivation, task value and feeling of belongingness. The results suggest that only self-efficacy was associated with FD completion (β = 1.036, SE = .28, Wald (1) = 12.96, $p <$ .001). The chances of postponing the FD completion decreased as self-efficacy increased.

Engagement: The predictors included in this model were positive and negative emotions, use of self-regulation and deep-processing strategies, behavioral engagement and procrastination. The results show that behavioral engagement (β = 1.58, SE = .25; Wald (1) = 36.84, $p <$ .001) and deep-processing strategies FD (β = –.69, SE = .27, Wald (1) = 6.75, $p <$ .05) were associated with FD completion. The likelihood of postponing the completion of the FD decreased as behavioral engagement increased. However, it increased as the use of deep-processing strategies increased.

Step 2: Final multivariate logistic regression

In the next stage, logistic regressions were performed using all the significant predictors from the block-by-block analyses. We entered age, support from peers, support from relatives, role conflict, self-efficacy, and deep processing strategies. Behavioral engagement was not included in this model because it is the most immediate predictor of FD completion, which leads to the risk of suppressing the effect of other variables. The standardized beta-coefficients, Wald statistic and significance levels for the significant predictors from the preliminary analysis are displayed in Table 2.

The block was significant (χ^2 (6) = 49.33, $p < .001$). The percentage of variance that was explained by the model was 26.4% and the overall classification accuracy was 88.1%. Results indicate that age, role conflict, support from peers, support from relatives and self-efficacy appeared to have an independent and significant contribution to the prediction of the postponement.

Step 3 Mediational analyses

To assess the mediational effects, we used statistical procedure recommended by MacKinnon and Dwyer (1993)[12] for dichotomous outcome variables. The intercorrelations of all the independent studied variables are presented in table 3. Age was significantly associated to role conflict; role conflict and relatives' support were significantly associated to respectively self-efficacy and behavioral engagement. According to the model, it indicates that role conflict, self-efficacy and engagement might be potential mediators.

[12] To assess the significance of the indirect effects, the coefficients have to be transformed because the dichotomous outcome variable has a different scale. To do so, we used a screenshot proposed by Nathaniel R. Herr on his website: http://nrherr.bol.ucla.edu/Mediation/logmed.html

Table 2: Multivariate logistic regression using only the variables which were significant in the preliminary analysis

Variables	**βeta**	**Standard Deviation**	**Wald**	**Degree of freedom**	**P value**	**Odd**
Age	–.16	.06	6.68	1	.01	.84
Peer support	.37	.22	2.78	1	.09	1.42
Relatives' support	.31	.19	2.35	1	.12	1.35
Role conflict	–.67	.25	7.17	1	.007	.51
Self-efficacy	.78	.33	5.41	1	.02	2.17
Deep processing	–.45	.27	2.71	1	.1	.63

The mediating role of role conflict. First, we explored whether the effects of age on FD completion was mediated by role conflict. Age had a direct effect on FD completion (β = –.23, SE = .056, Wald (1) = 16.884, $p < .001$) and on role conflict completion (β = –.072, SE = .019, $p < .001$). The effect of role conflict on FD completion, controlling for age, was also significant (β = –.847, SE = .227, Wald (1) = 13.974, $p < .001$). Last, there was also a direct effect of age on FD completion (β = –.174, SE = .059, Wald (1) = 8.788, $p < .05$), controlling for role conflict, suggesting a partial mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Result from the Sobel test, which assesses the indirect effect of role conflict on the relation between age and FD completion, suggest mediation (z = -2.658, $p < .001$). Therefore, role conflict partially mediates the effect of age on FD completion.

Table 3: Intercorrelations between the independent studied variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Background																				
1. Age	1																			
2. Parent's eduication	.09	1																		
3. Distance from university	.09	.11*	1																	
4. Past performancce	.11*	.11*	-.04	1																
Social support																				
5. Supervisor Support	.07	-.05	.01	-.09	1															
6. Relatives' support	-14*	.01	-.12*	-.01	.18**	1														
7. Peer support	-.11*	-.06	-.08	.01	.14**	.31**	1													
8. Role conflict	.20**	.01	.14*	-.05	-.04	-.15**	-.01	1												
9. Perceived training and guidance	.08	.05	-.04	.09	.12*	.08	.11*	-.28**	1											
Motivational beliefs																				
10. University belonging	.02	-.11*	-.11*	.03	.17**	.15**	.25**	-.16**	.35**	1										
11. Extrinsic motivation	-.15**	-.03	-.04	-.03	.01	-.02	-.04	.11*	-.14**	-.11*	1									
12. Intrinsic motivation	.16**	.06	.01	.13*	.24**	.14*	.03	-.14**	.34**	.36**	-.32**	1								
13. Task value	.05	-.03	.01	-.04	.26**	.16**	.07	-.21**	.32**	.39**	-.27**	.77**	1							
14. Self-efficacy	.04	.07	-.08	.09	.29**	.22**	.09	-.38**	.47**	.15**	-.17**	.37**	.31**	1						
Engagement																				
15. Deep-processing strategies	.16**	.01	.017	-.01	.17**	.03	.11*	-.03	.32**	.27**	-.19**	.41**	.46**	.23**	1					
16. Self-regulation strategies	.03	-.01	-.05	.09	.15**	.23**	.19*	-.09	.22**	.16**	-.15**	.32**	.28**	.50**	.28**	1				
17. Positive emotions	.25**	.05	-.03	.10	.18**	0.04	.05	-.11	.28**	.23**	-.33**	.68**	.65**	.33**	.38**	.28**	1			
18. Negative emotions	-.05	-.09	.19*	-.06	-.07	0.02	.08	.41**	-.23**	-.03	.17**	-.16**	-.19**	-.34**	-.09	-.02	-.22**	1		
19. Behavioral engagement	-.08	-.01	-.04	.02	.06	.32**	.08	-.37**	.24**	.15**	-.05	.21**	.18**	.57**	.14*	.43**	.20**	-.05	1	
20. Procrastination	-.02	.05	.01	-.13*	.03	-.08	-.02	.03	-.05	0.01	.16**	-.07	.02	-.23**	-.06	-.33**	-.07	-.09	-.22**	1

The mediating role of self-efficacy. We ran a series of regressions and logistic regressions to explore the role of self-efficacy in mediating the FD completion. Role conflict had a direct effect on FD completion (β = –.996, SE = .224, Wald (1) = 19.867, $p < .001$) and on self-efficacy (β = -.261, SE = .035, $p < .001$). The effect of self-efficacy on FD completion, controlling for role conflict, was also significant (β = -.633, SE = .308, Wald (1) = 4.213, $p < .05$). Last, there was also a direct effect of role conflict on FD completion (β = -.839, SE = .236, Wald (1) = 12.624, $p < .001$), controlling for self-efficacy, suggesting a partial mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Result from the Sobel test also suggests mediation (z = -2.003, $p < .05$). Therefore, self-efficacy partially mediates the effect of role conflict on FD completion.

Relatives' support had also a direct effect on FD completion (β = .603, SE = .167, Wald (1) = 13.067, $p < .001$) and a direct effect on self-efficacy (β = .149, SE = .036, $p < .001$). The effect of self-efficacy on FD completion, controlling for relatives' support, was significant (β = .849, SE = .29, Wald (1) = 8.571, $p < .05$). Finally, there was also a direct effect of relatives' support on FD completion (β = .505, SE = .177, Wald (1) = 8.186, $p < .05$), controlling for self-efficacy, suggesting a partial mediation. Result from the Sobel test indicated that self-efficacy mediates the effect of relatives' support on FD completion (z = 2.39, $p < .05$)

The mediating role of behavioral engagement. Second, we ran a series of regressions and logistic regressions to explore the role of behavioral engagement in mediating the FD completion. Role conflict had a direct effect on FD completion (β = –.996, SE = .224, Wald (1) = 19.867, $p < .001$) and a direct effect on behavioral engagement (β = –.306, SE = .042, $p < .001$). The effect of behavioral engagement on FD completion, controlling for role conflict, was significant (β = 1.265, SE = .254, Wald (1) = 24.778, $p < .001$). Last, there was also a direct effect of role conflict on FD completion (β = -.610, SE = .238, Wald (1) = 6.573, $p < .05$), controlling for behavioral engagement, suggesting a partial mediation. The Sobel test indicated that behavioral engagement mediates the effect of role conflict on FD completion (z = - 4,156, p < .001).

Relatives' support had a direct effect on FD completion (β = .603, SE = .167, Wald (1) = 13.067, $p < .001$) and a direct effect on behavioral engagement (β = .266, SE

= .043, $p < .001$). The effect of behavioral engagement, controlling for relatives' support, was significant (β = .1.369, SE = .249, Wald (1) = 30.364, $p < .001$). Last, there was a direct marginal effect of relatives' support on FD completion, controlling for behavioral engagement, suggesting a partial mediation. (β =.355, SE = .191, Wald (1) = 3.449, $p < .01$). The Sobel test indicated that behavioral engagement (z = - 4,101, p < .001).

Finally, we ran an ultimate series of regressions to explore the role of behavioral engagement in mediating the relation between self-efficacy and FD completion. Self-efficacy had a direct effect on FD completion (β = 1.036, SE = .288, Wald (1) = 12.961, $p < .001$) and a direct effect on behavioral engagement (β = .696, SE = .055, $p < .001$). The effect of behavioral engagement on FD completion, controlling for self-efficacy, was significant (β = 1.454, SE = .281, Wald (1) = 26.786, $p < .001$). Last, there was no effect of self-efficacy on FD completion (β = .03, SE = .36, Wald (1) = .007, $p = .934$), controlling for behavioral engagement, suggesting a full mediation. The Sobel Test was significant (z = 4.789, p < .001). Therefore, behavioral engagement fully mediates the relation between self-efficacy and FD completion.

We did not test the potential mediational role of deep-processing strategies because it had no direct effect on FD completion. The fact that this variable emerged as significant and negatively related to FD completion in the step 2 of our analyses is maybe due to an uncontrolled statistical effect.

Discussion

This study has addressed the question of why some students do not complete their FD on time. This issue concerns a substantial percentage of students in the last year of their studies, with negative consequences for the students at both the economic and psychological levels. It is important to understand why some otherwise successful students fail to complete their FD on time. The aim of the present paper was to fill this gap in the literature by conducting an integrative study of factors related to delays in completing the FD. All these factors were classified into different categories (background, social support, motivational beliefs, and engagement) and direct as well as mediated effects were investigated in an explorative manner. In this section, we discuss

first the factors that have emerged as having a direct and independent effect on FD completion. Then, we indicate potential processes by which students complete their FD on time.

Factors predicting postponement in the completion of the FD

Results showed that age, role conflict, perceived peer support, self-efficacy, all contributed to the explanation of the variance of the postponement in the completion of the FD. Therefore, it is shown that many factors contribute to the explanation of the variance of the postponement, in line with studies claiming that achievement has to be studied by exploring different facets of students' life (Galand et al., 2010; Tinto, 1997) .

Looking at specific significant predictors, first of all it was found that age was the only significant background factor. This result was not expected and might find an explanation in the nature of the sample, as it included some mature students who were returning to university. They were mostly studying while also working at a professional occupation. The mediational finding suggests that this link was partially explained by older students' inability to manage the different aspects of their life with the work required by the FD. In addition, mature students returning to the university may have specific characteristics that were not investigated in the present study and that explain their difficulties in completing the FD in time. Research suggests that they prefer single concepts, and are less able than younger students to integrate information that conflicts with what they already know. As a result, they are less cognitively flexible (Zemke & Zemke, 1984). They also have a greater fear of failure, and consequently perform less well in academic contexts (Bruinsma, 2004). We can hypothesize that these characteristics (which were not taken into account in the present study) might prevent mature students from completing the FD in time, as this task requires time, the integration of conflicting information, and the ability to innovate. Future studies should investigate more precisely why older students have difficulty in completing their FDs on time.

Another interesting point concerning background variables is the decrease in the predictive power of such variables on the achievement rate of final-year university students. Robbins et al. (2004) have noted that background variables predict

approximately 25% of the variance in achievement among first-year university students. However background factors such as socio-economic status and gender were no more significant.

Results also showed that both role conflict and perceived peer support had an independent and significant effect on the postponement. The first confirms the important place of the FD in students' lives. Students, who postpone their FD, find that completing it involves conflict with other aspects of their life (such as spending time with others, or fulfilling other kinds of obligations); consequently, they tend to postpone it. Second, receiving help and support from peers has a positive impact on completing the FD on time. It is worth noting that this link was not explained by other variables included in the present study. So, direct interventions that foster cooperation between students might be useful.

More surprisingly, perceived supervisor's support did not have any effect, although it has been earlier shown to be an important predictor of postgraduate students' persistence (Bair & Hawort, 2004). However, the supervisor may influence other outcomes than the postponement. It might be hypothesized, as suggested by the intercorrelations, that supervisor help students to develop deep-processing and self-regulations strategies, which is important as the FD demands high students' self-regulated learning and critical thinking. Future studies should explore more deeply this influence of the students' perception of the supervisor's support on different underlying processes of the students' work on the FD.

The indirect effect of support on FD completion

A key goal of this study was to explore possible mechanisms through which students complete their FD on time. Taken together, the pattern of findings suggests that both self-efficacy and behavioral engagement are possible pathways. Consistent with the motivational model (Furrer & Skinner, 2003), perceived support from relatives makes students feel more confident in their abilities to successfully complete the FD; consequently, they complete more their FD on time. This result suggests that relatives may act as a confidence resource, sustaining students in case of doubts while they work on their FD. In contrast, when students have troubles to manage their different aspects

of their life with the FD, they doubt more about their abilities to successfully complete the FD and, in turn, postpone it more.

Our results indicated the same pattern of findings with behavioral engagement: it partially explains why perceived relatives' support and role conflict predicted FD completion. In such a demanding context as the FD that required students' efforts during a period of about a year, relatives seems to have an important role as it helps student in case of doubt and to display more effort on the task. In this line, Fass and Tubman (2002) showed that perceived relatives and peer support predicted achievement among first-year university students. According to them, perceived peer support helps the students in the difficult social transition between high school and college. Our study confirmed the importance of these actors when facing a new task at university, above all through their impact on abilities beliefs. Our findings also indicate how important it is for students to start working seriously on their FDs at an early stage.

However, even if our mediational model was grounded in a motivational framework, the causal link between social support and both self-efficacy and behavioral engagement is not so obvious. Indeed, it is maybe the fact that students work intensively on their FD, or believe in their abilities to successfully achieve it, that lead their relatives to sustain them while they work on it. Future studies should use longitudinal designs to explore the dynamics between the social context and self-efficacy and their impact on the FD completion.

The indirect effect of self-efficacy on FD completion

Consistent with previous research, our results highlight the important role of self-efficacy in university students' efforts and achievement (Lane, et al., 2004; Robbins et al., 2004, Schunk et al., 2008; Zimmerman, 2000). In the last year at university, self-efficacy also predicted more students' commitment to the task and more perseverance while facing difficulties (Bandura, 1991; Pintrich & De Groot, 1990). For a task such as the FD, which demands continual effort, autonomy and self-regulated learning, the beliefs that students hold about their abilities are important in helping them to persist when they encounter difficulties (and hence, to complete their FD by the deadline). The fact that efficacy beliefs affect students' completion of FD is good news insofar as

educational interventions exist to foster such beliefs. For example, one way to positively impact students' ability beliefs is to provide accurate feedbacks to help them to develop reasonable beliefs about their skills. These feedbacks have to be specific to the task (Bandura, 1997). In the present study, whether or not the supervisor provided accurate feedbacks was not assessed; future studies should analyse the supervisor's instructional style, and more precisely the way he/she provides constructive feedbacks and its impact on students' efficacy beliefs and on FD completion.

Limitation of this work and futures perspectives

Due to it explorative nature, our study comprises several limitations. First, we cannot be sure that our choice of variables is ideal for predicting completion of the FD on time. Indeed, the first logistic regression explained 26% of the variance, although the percentage of students classified correctly was much higher. This means that variables that were not taken into account in this analysis could have a substantial impact on completion rates for the FD. Future investigations should assess other possible predictors such as maladaptive perfectionism (Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993) or emotions such as boredom, sadness and anger (Pekrun, 2006), and their impact on completion. Second, we focused only on FD completion. It might be interesting to examine the antecedents of students' perceptions of being autonomous and of their use of self-regulations and deep-processing strategies as the FD demands the development of these competences. Other statistical techniques, such as path analyses, might be useful to provide an integrative model of such outcomes.

Another limitation is that the results of the present study are correlative. This means that we cannot establish causal links between the variables as no manipulations were used. Intervention studies which focus on one factor (e.g. comparing a control group with a group where social support has been manipulated) and its impact on completion rates may add empirical support to our data.

Finally, two limitations concern a potential sample bias. First, in social science in general, data collected from graduate programs shows that approximately 20% of students do not complete their FD on time (Dupont, et al. 2011). In our sample slightly more than 10% postponed the completion of their FD. The participants were involved

on a voluntary basis. This means that students postponing their FD could be underrepresented in our sample. Second, our sample included participants from several graduate programs whose specific characteristics (e.g. expectations, number of students for each supervisor, etc.) might impact students' FD completion. As these groups were not equals in terms of participants, this variable was not included in the logistic regression analyses. Future studies should assess the potential impact of the program on FD completion.

Notwithstanding this shortcoming, to the best of our knowledge, the present study is the first to explore postponement in the completion of the FD quantitatively, and it is intended to provide a first step into this field. Given the particular nature of the task involved in FD completion, exploring success and failure factors might be important both for research in education and for practical application in the organization of university courses.

CHAPITRE 5. FACTORS PREDICTING POSTPONEMENT OF A FINAL DISSERTATION: AN INTEGRATIVE QUANTITATIVE STUDY

[13]Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation:

An Integrative Quantitative Study

Serge Dupont, Benoît Galand, and Frédéric Nils

Université Catholique de Louvain

(Belgium)

Facultés universitaires Saint-Louis

(Belgium)

Authors' Note

This research has been facilitated by grants from the Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS). Correspondence concerning this article should be addressed to Serge Dupont at the Department of Psychology, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium. E-mail: s.dupont@uclouvain.be

[13] *Cet article est soumis à la revue Psychologica Belgica*

Abstract

The purpose of this study is to investigate the factors predicting postponement of final dissertation completion. This phenomenon affected a substantial number of last year's graduate students and has been neglected throughout post-secondary literature. We aimed to identify both the most reliable factors and the underlying processes of FD postponement. A questionnaire assessing background, social support, motivational and engagement variables was administered during lectures to 264 students a few months before the FD deadline. Results indicate behavioral engagement, self-efficacy beliefs, age, role conflict and positive affects have an independent and significant impact on whether or not the final dissertation is completed on time. In addition, self-efficacy beliefs, self-regulation strategies and behavioral engagement appeared to be mediators of the relationship between both background and social support variables and final dissertation completion.

Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation:

An Integrative Quantitative Study

The final dissertation (FD) is the most substantial part of a master's degree. It often accounts for a large portion of the overall final year assessment, and is considered the culmination of a graduate's career. Students are expected to exhibit a high level of critical thinking and independent work and become producers of knowledge rather than consumers. A supervisor monitors them during its completion. As Ylijoki (2001, p1) noted, the FD "constitutes a bridge from the world of study to the world of science". While most university students complete it on time, others are not able to cope and consequently postpone it until after the deadline imposed by the institution. In Belgium and the UK, it is estimated that between 20% and 40% of students find themselves in this situation (Dunkerley & Weeks, 1994; Dupont, Meert, Galand, & Nils, 2011; Garcia, Malott, & Brethower, 1988; Rudd, 1985). The consequences of this postponement involve financial costs for students (they have to enroll for another semester) and society, temporal costs for the institution (time spent on the supervision process) and psychological costs for students - some of them never complete their FD and thus leave the institution without graduating. For all these reasons, it is important from the institution's perspective to try to help students to graduate and limit the length of their studies (Ylijoki, 2001).

So far, research on success in post-secondary education mainly focused on the determinants of the first-year student's undergraduate achievement. Master's students, specifically final year university students, have received little attention. The few studies that investigated the processes involved in FD completion are mainly qualitative with few participants and did not focus specifically on predictors of FD postponement. For instance, Anderson, Day & McLaughlin (2008) showed that a central facet of students' experiences of writing up their FD was their representation of their own agency. Ylijoki (2001) examined dissertation writing from a narrative approach. She identified four cultural core narratives: the heroic, tragic, businesslike and penal stories. Each story characterizes a particular students' approach to their dissertation writing and their

relation with the supervisor. However, more recently, a study by Dupont, Meert, Galand and Nils (2012) examined from an integrative and quantitative approach the factors predicting FD postponement. The authors showed that multiple factors from different theoretical perspectives influenced FD postponement: age, role conflict, self-efficacy beliefs, peer support and behavioral engagement all contributed to this phenomenon. In a comparison with first-year's undergraduate achievement, some factors prove similarly important — self-efficacy, peer support and behavioral engagement (De Clercq, Galand, Dupont & Frenay, 2012; Robbins et al., 2004) — while other factors differ: socioeconomic status is no more significant in predicting FD postponement and new factors appear to have a substantial impact (role conflict).

Given the substantial number of students who encounter difficulties in writing up their FD and completing it on time, the purpose of this study was to consolidate the initial quantitative results from the study by Dupont and colleagues (2012), and overcome some limitations of this study concerning factor selection. More specifically, this study was explorative and thus selected *a priori* relevant factors in the study of factors predicting FD postponement. This selection explained 25% of the variance in students postponing their FD, indicating variables that were not taken into account could have an important impact on FD completion rates. Consequently, we aimed to examine a broad range of factors from different theoretical perspectives (background, social support, motivational beliefs and student engagement), so as to account for the diversity in final year students' needs and characteristics. Predictor variables were selected based on their significant effect in previous studies. Some of these variables were taken from the study by Dupont and colleagues (2012), since they had shown their significant impact on FD postponement, others were taken from different studies, which focused on achievement among first-year university students (Poropat, 2009; Richardson, Abraham,& Bond, 2012; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom 2004). All these predictors will be analyzed together in order to control for the potential effect of other independent variables. In a second step, variables proving significant in the first step will be included in mediation models.

In the following sections, all blocks of variables (background, social support, motivational and engagement) will be presented in greater detail and a model relating these blocks of variables will be proposed.

Background

In this study, background variables include the student's socioeconomic status, past performance and personality traits, a set of factors that are supposed to be stable and distal with regard to FD completion. Dupont and colleagues (2012) found that most socio-demographic factors were unrelated to FD postponement, with the exception of age. In this study, age was expected to predict FD postponement. Another important variable is past academic performance, which has been demonstrated to be an important predictor of first-year university achievement (e.g. Díaz, Glass, Arnkoff, & Tanofsky-Kraff, 2001; Vandamme, Superby, & Meskens, 2005). Students performing better during the previous year were expected to complete their FD on time, because these students have supposedly better mastered some of the knowledge and skills required for FD.

Two main personality traits were examined in this study. First, perfectionism is a personality style characterized by striving for flawlessness and setting excessively high standards for performance, accompanied by a tendency for criticizing one's own behavior (Flett & Hewitt, 2002; Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). In the existing literature, two major types of perfectionism have been differentiated (Stoeber & Otto, 2006): Adaptive perfectionism, which refers to the setting of high personal standards, and maladaptive perfectionism, which refers to high levels of self-criticism and doubt about actions. The former has positive consequences such as higher motivation, less depression and higher grades (Bieling, Israeli, & Antony, 2004; Rice & Slaney, 2002) and the latter has negative consequences such as lower self-esteem, higher depression, a feeling of academic incompetence and lower grades (Bieling et al., 2004; Dunkley, Blankstein, Masheb, & Grilo, 2006; Rice, Ashby, & Stanley, 1998). Consequently, FD postponement was expected to be more common among maladaptive perfectionist students.

Second, the impact of students' affects on FD completion was examined. Two types of affects are generally defined in existing literature: positive affects, a tendency to experience positive emotions and engage in life in a positive manner, and negative affects, a tendency to experience negative emotions and engage in life in a negative manner (Tellegen, 1985; Watson & Clark, 1992). The former has been shown to enhance motivation and promote creative ways of thinking (Fielder, 2001) and the latter has been shown to impair performance of complex and difficult tasks that demand cognitive resources and have a negative impact on students' achievements (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990). As the FD is a difficult task, which demands continual cognitive efforts, negative affects were expected to be associated with FD postponement.

Social Support

The experience of completing the FD involves multiple interactions with different social partners. Numerous studies have indicated the support students get from their social environment serves as a potential buffer for stress in academic tasks (Hays & Oxley, 1986; Arthur, 1998) and are crucial to performance and achievement at university (Fass & Tubman, 2002; Hackett, Betz, Casas, & Rocha-Singh, 1992). As the FD is a stressful task, which demands continual effort during a period of approximately one year (Dupont et al., 2011), different sources of support were examined in this study: family, peers, supervisors and institutions. Role conflict was also assessed as a way of measuring cohesion or tension between spheres of socialization (Westman, 2001).

A central facet of students' experience of writing up the FD is their relationship with the supervisor. Student perception of supervisor support (i.e. available, involved, giving positive feedback and helping the student to structure his or her work) influences the extent to which students feel confident and autonomous while writing up the FD and use deep-processing strategies (Dupont, Galand, Hospel, Meert, & Nils, 2012). Yet, the perception of the supervisor has not been found to be a significant predictor of timely FD completion (Dupont et al., 2012), probably because students work mainly autonomously on their FD. Consequently, this factor was not expected to directly influence FD postponement.

Peers and family are also important factors in the social environment. They have been found to be associated with achievement among first-year university students (Fass & Tubman, 2002) and timely FD completion (Dupont et al., 2012). In addition, students who have supportive social relationships with peers and family experience more enjoyment and less anxiety than those who do not (Baumeister & Leary, 1995), develop more adaptive motivational beliefs (Wentzel, 1998) and engage more in learning activities (Furrer & Skinner, 2003). These factors were expected to predict FD completion on time.

Before writing up the FD, students were mainly required to recall knowledge and complete projects of lesser importance. When writing the FD, they have to work mainly independently and engage in critical thinking. Numerous studies have indicated that when students have to discover by themselves the concepts and procedures required for a new learning task, they have to deal with a highly complex environment, which may generate a heavy working-memory load, to the detriment of learning (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Klahrn & Nigam, 2004; Sweller, 1999, 2004). In this study, students' perceptions of the amount of training and guidance provided by their program in preparation for their FD (e.g. whether they have all the instructions and have mastered the methodological tools) and its influence on FD completion was investigated.

Finally, writing up the FD may involve conflicts with other aspects of students' daily life (e.g. a student engaged in a student association or experiencing family problems has some obligations that might be incompatible with the work required by the FD). Initially, these conflicts were analyzed by organizational researchers. This research focused on family-work interaction (Westman, 2001) and the impact of stressful events at work on family and vice versa. There are multiple consequences, ranging from absenteeism (Hepburn & Barling, 1996) to resignation (Aryee & Tan, 1992). Role conflict has been found to be an important predictor of FD postponement (Dupont et al., 2012).

Motivational beliefs

Motivation essentially concerns what moves people to act and why people think and do what they do (Pintrich, 2003; Weiner, 1992). When faced with a learning task, students develop motivational beliefs, beliefs about their competence and about the reasons why they complete the task. Numerous studies have shown the importance of adaptive beliefs to students' investment in different academic tasks and their performance (for reviews, see Robbins et al., 2004; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Among these beliefs, self-efficacy has been well documented, and is proposed by Bandura (1997). The author defines self-efficacy as students' confidence in their ability to organize and execute a given course of action in order to accomplish a task. Studies have shown self-efficacy is an important predictor of persistence, perseverance, positive emotions, use of deep-processing strategies, self-regulation and performance (Bandura, 1991; Robbins et al., 2004; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk et al., 2008). As a result, students with a high sense of self-efficacy were expected to complete their FD on time.

Intrinsic and extrinsic motivation are also relevant motivational concepts in the study of factors predicting FD postponement (Ryan & Deci, 2008). When students are intrinsically motivated, they carry out learning activities for their own sake, their own personal interest and enjoyment in the task itself. Extrinsically motivated students rely on external parameters like rewards, social approval or coercion (Ryan & Deci, 2008). Studies have shown intrinsically motivated students have more interest in a learning task, feel more positive emotions while working on it, have more confidence in their ability to complete it and perform better academically than externally motivated students (Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Lane et al., 2004; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997). We therefore presume intrinsically motivated students who consider their FD to be interesting, appealing and satisfying will not postpone it, while those who work on their FD because of external reasons (such as parental expectations) will be less motivated and, consequently, more likely to postpone it.

Students' perception of the task was also investigated (Eccles & Wigfield, 2002). Eccles and colleagues defined task value as the reason why students engage in a task (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). This has four components: attainment, which refers to the personal importance of doing well on the task, intrinsic

value, which defines the enjoyment students get from performing the activity, utility value, which corresponds to how well the task relates to future goals, and cost, which refers to whether the task interferes with other possible activities. A perceived high task value (i.e. a task which is perceived to be important, interesting and useful) has been found to be related to persistence, student engagement and achievement (Eccles & Wang, 2012; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005) whereas cost has a negative effect. Therefore, students with a positive perception of the value of the FD were expected to complete it on time.

Emotional, cognitive and behavioral engagement

Engagement essentially concerns students' involvement in the FD, in terms of effort, attention and emotions. It is the visible manifestation of motivational beliefs and is characterized by a constructive, enthusiastic, determined, attentive and focused participation in learning activities (Connell & Wellborn, 1990). According to recent literature reviews (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), three components of engagement can be differentiated: emotional, cognitive and behavioral engagement. Studies have shown these variables are the most proximal predictors of achievement and performance in both school (Fredricks et al., 2004) and college situations (Robbins et al., 2004).

Emotional engagement encompasses students' emotional reactions, such as enthusiasm, irritation, fear, anger, happiness and anxiety, when facing a learning task (Pekrun, 2006; Skinner & Belmont, 1993). Studies have shown that students' emotional reactions predicted their learning strategies and academic achievement (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Cognitive engagement encapsulates students' use of both self-regulation and deep-processing strategies (rather than surface-processing strategies) (Fredricks et al., 2004). Self-regulation strategies are defined as self-generated thoughts, feeling and behaviors, which are strategically oriented towards the attainment of personal goals (Schunk, 2008). Self-regulating students try to plan and monitor their cognition and manage environmental or internal constraints during learning (Pintrich & De Groot 1990; Zimmerman 2002). Studies have shown these students perform better in academic tasks (Robbins et al., 2004; Shell & Husman, 2008). Students using deep-processing strategies try to challenge the ideas and concepts put forward by authors they

encounter and make connections between these ideas (Marton & Säljö, 1997; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996). These strategies have been shown to be associated with performance among first-year university students (De Clercq et al., 2012).

Behavioral engagement refers to students' participation in the task (i.e. how involved they are in the task). It includes behaviors such as effort, persistence and attention (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995) and has been found to predict achievement (Fredriks et al., 2004) and timely FD completion (Dupont et al., 2012). These engagement variables were expected to be proximal predictors of timely FD completion.

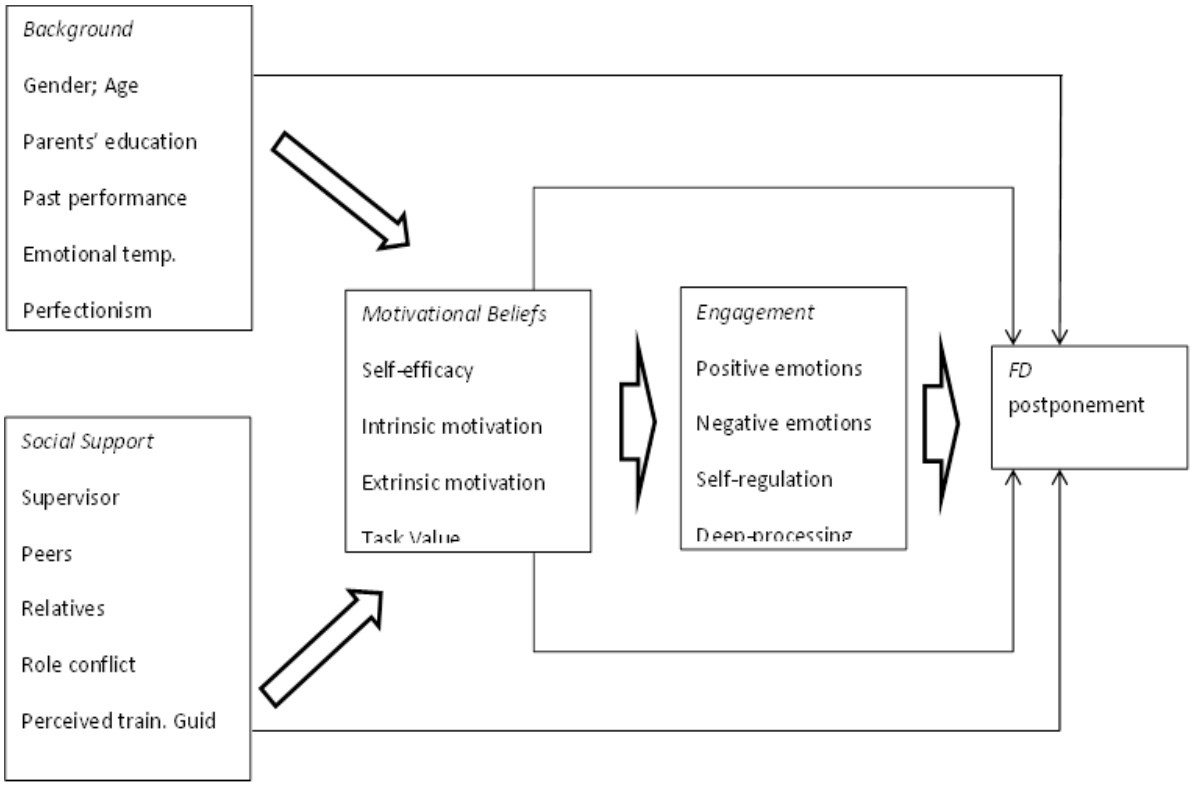
Exploratory model

As a framework for analysis, a predictive model of FD postponement including the blocks of variables — background, social support, motivational beliefs, and engagement (see Figure 1) - was developed. This is an adaptation of the model used by Dupont and colleagues (2012), which is based on the works of Connell and Wellborn (1990) and Skinner and colleagues (e.g. Furrer & Skinner, 2003; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). This model explains the connections between students' backgrounds, their experiences of the social context, their motivational beliefs, their engagement and FD postponement. According to this model, some blocks of variables have a more direct impact on FD completion, whereas others have an indirect effect.

More specifically, the model posits that FD postponement is directly predicted by engagement variables, since they reflect students' investment in the FD. Motivational beliefs are considered to be the most proximal predictors of engagement variables, since they lead students to invest in the FD. Engagement variables are also considered mediators of the relationship between motivational beliefs and FD postponement. These assumptions have been confirmed in several studies at the secondary and tertiary level (Dupont et al., 2012; Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2008)., The model also specifies more distal background and social support variables likely to indirectly influence the FD postponement. Thus, social support

variables are expected to shape students' motivational beliefs and engagement variables (Skinner et al., 2008). In other words, the more the social context supports the students, the more they will develop adaptive motivational beliefs and engage in the FD. In addition, background variables are also considered to indirectly impact FD postponement through their influence on motivational beliefs and engagement variables (Eccles & Wang, 2012; Schunk & Pajares, 2009). For example, students from lower-income families tend to develop negative motivational beliefs over time (Borkowski & Thorpe, 1994). In addition, the model postulates the direct effect of background, social support and motivational belief blocks on FD postponement, over and above the effects of more proximal variables. This means motivational belief and engagement blocks are not expected to fully mediate the relationship between more distal variables and FD postponement.

Figure 1: Adapted model of the FD completion



Method

Participants and procedure

268 participants (69% female), in the final year of their studies, with an average age of 24.5 (*SD* = 5.09; minimum = 21, maximum = 64) responded positively to our invitation to take part in the study. The participants were following three graduate programs in a Belgian university: social sciences (N = 154), humanities (N = 91) and economics (N = 23). In spring 2011, all the participants completed a survey during normal lectures. Participation was voluntary and while students agreed to provide their names when completing the questionnaire, confidentiality was guaranteed. In autumn 2012, the three departments were asked for a list of the students who had completed the FD on time.

Measures

The questionnaire was mainly constructed on the basis of various existing scales, which were adapted to the specifics of the FD. French versions of most of these scales have been used in previous studies, showing adequate reliability and validity (Galand, Raucent, & Frenay, 2010; Galand & Frenay, 2005; Dupont et al., 2012). Unless otherwise noted, the items were scored on a five-point scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

Background

Parents' education. Participants were asked about their mother's and father's highest educational level (from 1 = 'primary school' to 5 = 'university'). These were combined to form an indicator of educational background.

Past performance. Participants were asked to indicate their grade point average during the previous university year.

Perfectionism. Participants reported on their tendency for perfectionist personal standards. Six items (alpha = .71) from the Striving for Perfection scale (Stoeber & Rambow, 2007) measured individual differences in perfectionism (e.g., "I strive to be as perfect as possible").

Self-criticism. Participants reported on their critical self-evaluations of their performance. Four items (alpha = .78) from the self-criticism subscale of the revised Attitudes Toward Self scale (Carver, La Voie, Kuhl, & Ganellen, 1988) measured students' self-criticism (e.g., "I get angry with myself if my efforts don't lead to the results I wanted").

Positive and negative affects. Participants reported on the emotions they usually feel in their daily life. Five items (alpha = .76) from the version of The Differential Emotions Scale (DES; Izard, Dougherty, Bloxom, & Kotsch, 1974) modified by McHugo et al. (1982) and validated in French by Philippot (1993) measured positive emotions (each item consisted of groups of three emotional adjectives; e.g. "Interested, concentrated, alert") and five items (alpha = .70) from the

same scale measured negative emotions (e.g. “Angry, irritated, mad”). An exploratory factorial analysis confirmed the *a priori* classification of these items into two scales.

Social support

Supervisor support. Participants reported on the support they experienced from their supervisor. Eight items (alpha = .89), adapted from Galand & Philippot (2005) measured perceived supervisor support (including involvement, provision of resources, structure, choice), for example: “My supervisor takes into account my ideas”, “It is easy to contact my supervisor”, “My supervisor helps me to structure my FD”.

Peer and family support. Participants reported on the support they received from their peers and family. The items were adapted from Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler (1992) and Galand and colleagues (2010). Three items (alpha =. 79) covered participants’ perception of the help and support they received from other students in their program, for example: “I know I can rely on some students to help me in the completion of the FD”. Three more items (alpha = .81) assessed participants’ perceptions of the help and support they received from their family, for example: “I know I can rely on my family to help me in the completion of the FD”.

Perceived training and guidance. Participants reported on their perception of the training and guidance they received from the university. This scale included six items (alpha = .78) from Dupont and colleagues (2012). For example: “University has prepared me for completing my FD”.

Role conflict: Participants reported on the possible conflict they experienced between their role as a student completing a FD and other roles and obligations related to their daily life. Five items (alpha = .78) were used to measure role conflict based on Westman’s (2001) definition, for example: “This year, it is hard to combine my life as a student with other aspects of my life”.

Motivational beliefs

Self-efficacy. Participants were asked about their confidence in their ability to succeed in the various tasks required to complete the FD on time. Five items (alpha =

.79) were adapted from Galand and Philippot (2002). For example: “I feel I can structure my FD in different stages” and “I feel sure I can write my FD”.

Intrinsic and extrinsic motivation. Participants were also asked about their reasons for undertaking a FD. Three items were taken from a French adaptation (Galand & Philipot, 2005) of a measure developed by Sheldon, Ryan, Deci and Kasser (2004) (alpha = .84) (e.g. “I am doing my FD because it allows me to develop my abilities”) covered intrinsic motivation, while another three items (alpha = .55) (e.g. “I am doing my FD because I don’t want to fail”) reflected extrinsic motivation.

Task value. Participants reported on the value they assigned to their FD. The scale was adapted from Eccles and colleagues (1993). This scale consisted of three subscales: intrinsic interest (three items, alpha = .79, for example: “I am interested in the topic of the FD”), perceived utility (three items, alpha = .63, for example: “My FD will be useful for getting my degree”) and importance (three items, alpha = .67, for example: “It is important for me to finish the FD). Theoretical arguments and empirical results support the combination of those subscales into an overall score of perceived task value (Eccles, 2006). An exploratory factorial analysis of the three subscales identified a single factor, covering 51% of the variance.

Engagement with the FD

Emotional engagement. Participants reported on the emotions they felt while working on their FD. Five items (alpha = .75) from the PANAS-X (Watson and Clark, 1999) and validated in French (Gaudreau, Sanchez & Blondin, 2006) measured negative emotions (e.g., afraid, irritable, upset) and another five items (alpha = .83) from the same scale assessed positive emotions (e.g., active, alert, interested). Exploratory factor analysis supported the *a priori* classification of these items into two scales.

Cognitive engagement. Participants reported on their use of self-regulation strategies, including supervising themselves while working on the FD, monitoring their progress on the FD and managing content-related information. The self-regulation strategies scale comprised three items (alpha = .89) adapted from Galand, et al. (2010), for example: “I set precise objectives”. Participants also reported on their use of deep-processing strategies, including making connections between different pieces of

information and exploring the relevance of their learning material to real-life situations. The deep-processing strategies scale comprised three items (alpha = .65) adapted from Galand and Philippot (2002), for example: “I have a critical attitude towards the material I read for my FD”. Exploratory factor analysis supports the *a priori* classification of these items into two scales.

Behavioral engagement. Participants reported on time and effort spent on the FD. Four items (alpha = .91) were adapted from Skinner, Furrer, Marchand, and Kindermann (2008) and assessed participants’ behavioral involvement in the completion of the FD (e.g. “I have already put a lot of effort into my FD”).

Postponement of FD completion

If students completed the FD before the deadline (in September), it was considered to be completed on time (and coded 1). If not, then the FD was considered postponed (and coded 0).

Data analysis

Of 268 students, 49 (18%) postponed completion of their FD. Quantitative data were analyzed in three stages. Preliminary analyses included Pearson's correlation coefficients to examine bivariate associations between the independent study variables and independent t-tests to examine group differences for all independent variables between students who completed their FD on time and those who postponed it. Second, discriminant function analyses were used to identify the best combination of independent variables for discriminating the FD postponement group and the FD completion group. Discriminant analysis is a multivariate technique for predicting group membership, a categorical variable, from a set of continuous independent variables. It indicates if group differences exist and, more specifically, where they exist among the independent variables. In the first stage, background variables were entered into the discriminant function analysis. In the second stage, social support variables were added to the discriminant function analysis, controlling for the effect of background variables. In the third stage, motivational variables were added, controlling for the effects of background variables and social support variables. Finally, in the last step, engagement

variables were added, controlling for background, social support and motivational variables.

In the final step, mediation analyses were conducted to identify indirect effects. These were based on the theoretical model presented in the introduction and on the variables that appeared to be significant in the previous analyses.

Results

Step 1: Preliminary analyses

Table 1 shows descriptive statistic for all independent variables. Table 2 shows the means and standard deviations of these independent variables for the FD postponement and FD completion groups and the t-test between these two groups. Significant group differences were found for nine variables: age, past performance, negative and positive affects, role conflict, self-efficacy beliefs, negative emotions towards the FD, self-regulation strategies and behavioral engagement. The correlations among the study variables are presented in Table 3. The strongest associations were those among positive emotions towards the FD, task value and intrinsic motivation and those among self-regulation strategies, self-efficacy beliefs and behavioral engagement.

Table 1. Descriptive statistics for all the variables included in the preliminary analysis

Variables	Range	Mean	SD	*Skewness*	*Kurtosis*
Social background					
Age	21-64	24.46	5.04	4.23	21.66
Parents' education	1-5	3.81	1.1	.42	-.51
Past performance	1-5	3.01	.81	-39	-.14
Self-criticism	1-5	3.55	.76	-.09	.01
Perfectionistic striving	1-5	2.74	.83	.21	-.37
Negative affect	1-5	2.33	.73	.32	.11
Positive affect	1-5	3.59	.64	-.59	.48
Social support					
Perceived training guid.	1-5	3.02	.86	-.02	-.58
Supervisor support	1-5	3.95	.78	-1.06	1.32
Peer support	1-5	3.65	.86	-.73	.48
Family support	1-5	3.43	.92	-.48	-.08
Role conflict	1-5	2.87	.92	-.11	-.73
Motivational beliefs					
Self-efficacy	1-5	3.63	.65	-.12	-.07
Intrinsic motivation	1-5	3.61	.86	-.55	.04
Extrinsic motivation	1-5	4.01	.71	-.86	.84
Task value	1-5	0	1	-.78	.88
Engagement					
Positive emotions	1-5	2.83	.81	.06	.01
Negative emotions	1-5	2.42	.86	.22	-.62
Self-regulation strategies	1-5	3.01	. 86	-.24	-.29
Deep-proc. strategies	1-5	3.54	.64	-.48	1.38
Behavioral engagement	1-5	3.63	.1.04	-.67	.-.33

Notes: N = 268

Table 2: Means and standard deviations for the FD postponement group and the FD completion on time group; t-test between the two groups.

Variables	FD postponement group (N 48)		FD completion group (N 215)			
	Mean	SD	Mean	SD	*t*-test	*p*
Social background						
Age	24.33	1.75	23.31	1.56	3.82	.00
Parents' education	3.82	1.1	3.8	.88	.10	.10
Past performance	2.75	.84	3.09	.78	-2.59	.01
Perfectionism adaptive.	3.47	.76	3.53	.77	-.67	.50
Perfectionism maladapt.	2.92	.88	2.71	.85	1.44	.15
Negative emotional temp.	2.54	.75	2.28	.71	2.10	.04
Positive emotional temp.	3.36	.68	3.67	.62	-2.79	.01
Social support						
Perceived training guid.	2.92	.88	3.06	.84	-.86	.39
Supervisor support	3.75	.89	3.94	.78	-1.19	.24
Peer support	3.65	.75	3.66	.87	-.37	.71
Relatives' support	3.23	1.11	3.46	.87	-1.22	.23
Role conflict	3.58	.57	2.71	.92	8.18	.00
Motivational beliefs						
Self-efficacy	3.26	.71	3.72	.61	-3.91	.00
Intrinsic motivation	3.53	.90	3.64	.86	-.75	.45
Extrinsic motivation	4.01	.69	4.01	.72	.12	.90
Task value	-.01	1.04	.02	.99	-.15	.88
Engagement						
Positive emotions	2.65	.81	2.89	.79	-1.71	.09
Negative emotions	2.83	.97	2.32	.82	.08	.00
Self-regulation strategies	2.56	.85	3.11	.85	-4.16	.00
Deep-proc. strategies	3.37	.69	3.51	.82	.38	.71
Behavioral engagement	2.59	.96	3.87	.91	-8.21	.00

N = 268

Table 3: intercorrelations between the independent studied variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Age	1																				
2. Past perf.	-,11	1																			
3. Parents' educ.	-,14*	,05	1																		
4. Maladaptive perfect.	,02	,19**	-,07	1																	
5. Adaptive perfect.	,01	,36**	-,12*	,37**	1																
6. Negative emotional temperament	,02	,05	-,07	,49**	,07	1															
7. Positive emotional temperament	-,01	,20**	,01	-,09	,35**	-,29**	1														
8. Supervisor support	,01	,19	,08	,07	,07	-,10	,12	1													
9. Peer's support	-,24**	,06	,05	-,01	-,03	-,04	,08	,07	1												
10. Relatives' support	-,17**	,21**	,22**	-,09	-,04	-,18**	,18**	,15*	,25**	1											
11. Role conflict	,26**	-,08	-,04	,22**	,07	,36**	-,16**	-,21**	-,11	-,14*	1										
12. Perc. train. and guid.	,09	,09	,06	-,15*	,07	-,24**	,21**	,26**	,05	,11	-,28**	1									
13. Self-efficacy	-,01	,24**	,01	-,15*	,21**	-,34**	,48**	,26**	,05	,18**	-,51**	,50**	1								
14. Task value	,15*	,18**	-,06	,15*	,17**	,08	,21**	,25**	,04	,12	-,11	,30**	,31**	1							
15. Intrinsic motiv.	,17**	,19**	-,06	,03	,24**	-,04	,33**	,30**	,03	,09	-,16**	,41**	,41**	,74**	1						
16. Extrinsic motiv.	-,09	-,08	,04	,11	-,1	,13*	-,13*	,01	,02	,12*	,10	-,12*	-,12*	,25**	-,16**	1					
17. Positive emotions	,09	,16**	-,03	,01	,17**	-,16*	,43**	,31**	,08	,13*	-,25**	,41**	,54**	,45**	,66**	-,21**	1				
18. Negative emotions	-,06	-,02	-,01	,28**	-,04	,44**	-,33**	-,19**	,01	-,07	,40**	-,37**	-,47**	-,16**	-,36**	,12*	-,56**	1			
19. Self-reg. strat.	,01	,17**	-,06	-,09	,25**	-,25**	,39**	,19**	-,02	,20**	-,37**	,33**	,61**	,29**	,39**	-,07	,41**	-,26**	1		
20. Deep-proc. strat.	,17**	,10	-,05	,05	,11	,01	,23**	,12	,05	,10	-,07	,42**	,34**	,36**	,42**	-,05	,42**	-,24**	,25**	1	
21. Behavioral engagement	-,05	,21**	-,05	-,01	,24**	-,06	,37**	,17**	-,03	,14*	-,35**	,17**	,52**	,25**	,33**	-,05	,29**	-,22**	,63**	,13*	1

Step 2: Multivariate analyses

The first discriminant function analysis was carried out in order to determine whether the students who postponed their FD and those who completed it on time differed along the background variables. The predicting variables included were age, past performance, parents' education, positive affects, negative affects, perfectionism and self-criticism. This resulted in a total of seven independent variables. The homogeneity of variance across the groups was evaluated using Box's M. This analysis was not significant (p = .249), supporting the assumption of equality of variances. Results indicated a significant discriminant function (Wilk' λ = .886, χ^2 (7) = 31.24, p < 001). Standardized discriminant coefficients and structure coefficients were examined in order to investigate which variables contributed to group separation. Table 4 shows these values. Using the recommended cut-off of >.30 (Tabachnick & Fidell, 2001), four independent predictors contributed significantly to the discriminant function: age, past performance, positive affects and negative affects. These variables were responsible for group differences: students who postponed their FD were older, had performed poorly during the previous university year, and had less positive affects and more negative affects than those who completed their FD on time. This is supported by both the standardized discriminant function coefficients and the structure coefficients with the exception of negative affects, which had no significant function coefficients. This suggests that the variance shown for negative affects is in part explained by its correlation with the other variables in the same analysis. This discriminant function resulted in the correct classification of 70.7% of participants from the FD postponement group and 62.5 % of those from the FD completion group. Finally, we examined the Group Centroid means as recommended by Tabachnick and Fidell (2001). Group Centroid means were -.169 for the FD completion group and .757 for the FD postponement group; this large difference provides additional evidence that the two groups can be discriminated.

Table 4. Discriminant fonction analyses on FD postponement

	Step 1		*Step2*		*Step3*		*Step4*	
Variables	Cor.	*DF*	*Cor.*	*DF*	*Cor.*	*Df*	*Cor.*	*Df*
Social background								
Age	.67	.69	.50	.39	.48	.37	.35	.31
Parents' education	.01	.18	.01	.12	.01	.12	.01	.07
Past performance	-.47	-.45	-.34	-.30	-.33	-.29	-.24	-.22
Perfectionistic striving	-.11	.14	-.08	.04	-.06	.06	-.05	.10
Self-criticism	.25	.17	.18	.11	.20	.09	.13	.03
Negative affects	.38	.22	.27	-.05	.26	-.08	.19	.05
Positive affects	-.50	-.43	-.37	-.31	-.36	-.25	-.26	-.05
Social support								
Perceived training guid.			-.12	.13	-.11	.18	-.08	.03
Supervisor support			-.19	-.06	-.18	-.06	-.13	-.01
Peer support			.01	.22	-.01	.20	.00	.08
Family support			-.20	-.02	-.19	-.01	-.14	.02
Role conflict			.80	.72	.78	.64	.55	.32
Motivational beliefs								
Self-efficacy					-.56	-.27	-.40	.08
Intrinsic motivation					-.10	-.09	-.07.	.16
Extrinsic motivation					.01	-.16	.01	-.08
Task value					-.03	.23	-.02	.06
Engagement								
Positive emotions							-.17	-.04
Negative emotions							.32	.24
Self-regulation strategies							-.37	.21
Deep-proc. strategies							.10	.08
Behavioral engagement							-.77	-.88

Note: N = 268

The second DFA included sources of social support - supervisor support, peer support, family support, perceived training and guidance and role conflict - controlling for the effect of background variables. Box's M was not significant (p = .255). Results indicated a significant discriminant function (Wilk' λ = .809, χ^2 (12) = 54.129, p < 001). The examination of the standardized discriminant coefficients and structure coefficients indicated that age, past performance, positive affects and role conflict significantly contributed to the discriminant function. Negative affects were no longer significant, indicating the effect of this variable might be explained by the contribution of role conflict to the discriminant function. These values are shown in Table 4. This discriminant function resulted in the correct classification of 89.6% of participants from the FD postponement group and 74.4% of those from the FD completion group. Group Centroid means were -.229 for the FD completion group and 1.025 for the FD postponement group.

The third DFA included motivational beliefs - self-efficacy, intrinsic motivation, extrinsic motivation and task value - controlling for background and social support variables. Box's M was not significant (p = .105). Results indicated a significant discriminant function (Wilk' λ = .80, χ^2 (16) = 56.483, p < 001). The examination of the standardized discriminant coefficients and structure coefficients indicated that age, past performance, role conflict and self-efficacy beliefs contributed significantly to the discriminant function. Positive affects contributed partially to the discriminant function, indicating this variable might be explained by the effect of self-efficacy on the discriminant function. These values are shown in Table 4. This discriminant function resulted in the correct classification of 83.3% of participants from the FD postponement group and 73.5% of those from the FD completion group. Group Centroid means were -.235 for the FD completion on time group and 1.054 for the FD postponement group.

The final DFA included the indicators of engagement - deep-processing and self-regulation strategies, positive and negative emotions while working on the FD and behavioral engagement - controlling for background, social support and motivational variables. Box's M was not significant (p = .07). Results indicated a significant discriminant function (Wilk' λ = .67, χ^2 (21) = 99.818, p < 001). The examination of the standardized discriminant coefficients and structure coefficients indicated that

behavioral engagement, age and role conflict contributed uniquely and significantly to the discriminant function. Self-regulation strategies, self-efficacy beliefs and negative emotions while working on the FD contributed partially to the discriminant function. Positive affects and past performance were no longer significant. These values are shown in Table 4. This discriminant function resulted in the correct classification of 85.5% of participants from the FD postponement group and 81.9% of those from the FD completion group. Group Centroid means were -329 for the FD completion group and 1.475 for the FD postponement group.

Step 3: Mediation analyses

The results of the hierarchical discriminant function analyses suggested that the relationships between age, past performance, positive affects and self-efficacy beliefs and the discriminant function might be explained by other variables included in these analyses. In the model presented in the introduction, it was hypothesized that the effect of distal variables on FD completion might be explained by more proximal ones. According to the results obtained in the previous stages and the theoretical model, four mediation analyses were performed. Role conflict was considered as a mediator of the relationship between age and FD completion, self-efficacy was considered as a mediator of the relationship between positive affects and FD completion and behavioral engagement was considered as a mediator of the relationship between both past performance and self-efficacy beliefs and FD completion. To assess the significance of these mediators, we used statistical procedure recommended by MacKinnon and Dwyer (1993)[14] for dichotomous outcome variables.

We ran a series of regressions and logistic regressions to explore the function of role conflict in mediating the relationship between age and FD completion. Results indicated age had a direct effect on FD completion (β = -.345, SE = .09, Wald (1) = 14.709, $p < .001$) and on role conflict (β =.143, SE = .033, $p < .001$). The effect of role conflict on FD completion, controlling for age, was also significant (β = -1.167, SE =

[14] To assess the significance of the indirect effects, the coefficients have to be transformed because the dichotomous outcome variable has a different metric. To do so, we used a screenshot proposed by Nathaniel R. Herr on his website: http://nrherr.bol.ucla.edu/Mediation/logmed.html

.240, Wald (1) = 23.722, $p < .001$). Finally, there was a direct effect of age on FD completion (β = -.257, SE = .097, Wald (1) = 6.978, $p < .05$), controlling for role conflict, suggesting a partial mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Results from the Sobel test, which assesses the indirect effect of role conflict on the relationship between age and FD completion, suggest mediation (z = -3.24, $p < .001$). Therefore, role conflict partially mediates the effect of age on FD completion.

Second, we ran a series of regressions and logistic regressions to explore the role of self-efficacy beliefs in mediating the relationship between positive affects and FD completion. Positive affects had a direct effect on FD completion (β = .697, SE = .245, Wald (1) = 8.132, $p < .05$) and on self-efficacy (β = 491, SE = .055, $p < .001$). The effect of self-efficacy on FD completion, controlling for positive affects, was also significant (β = .978, SE = .30, Wald (1) = 10.547, $p < .001$). Finally, the effect of positive affects (β = .271, SE = .28, Wald (1) = .925, p =.336), controlling for self-efficacy beliefs, on FD postponement was no more significant, suggesting a full mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Results from the Sobel test also suggest mediation (z = -3.062, $p < .05$). Therefore, self-efficacy beliefs mediate the effect of positive affects on FD completion.

Third, we ran a series of regressions and logistic regressions to explore the role of behavioral engagement in mediating the relationship between past performance and FD completion. Past performance had a direct effect on FD completion (β = .519, SE = .197, Wald (1) = 6.92, $p < .05$) and on behavioral engagement (β = 277, SE = .078, $p <$ .001). The effect of behavioral engagement on FD completion, controlling for past performance, was also significant (β = 1.185, SE = .188, Wald (1) = 39.906, $p < .001$). Finally, there was no direct effect of past performance (β = .320, SE = .236, Wald (1) = .925, p = .175) on FD completion, controlling for behavioral engagement, suggesting a full mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Results from the Sobel test also suggest mediation (z = -3.094, $p < .05$). Therefore, behavioral engagement mediates the effect of past performance on FD completion.

Finally, we ran a series of regressions and logistic regressions to explore the role of behavioral engagement in mediating the relationship between self-efficacy beliefs and FD completion. Self-efficacy had a direct effect on FD completion (β = 1.105, SE =

.271, Wald (1) = 16.61, $p < .05$) and on behavioral engagement (β = .836 SE = .085, $p < .001$). The effect of behavioral engagement on FD completion, controlling for self-efficacy beliefs, was also significant (β = 1.157, SE = .205, Wald (1) = 31.73, $p < .001$). Finally, there was no direct effect of self-efficacy beliefs (β = .176, SE = .318, Wald (1) = .305, $p = .581$) on FD completion, controlling for behavioral engagement, suggesting a full mediation as defined by Baron and Kenny (1986). Results from the Sobel test also suggest mediation ($z = 4.85$, $p < .05$). Therefore, behavioral engagement mediates the effect of self-efficacy beliefs on FD completion.

Discussion

Final-year university students, compared to first-year university students, have received little attention from post-secondary achievement researchers. Some scholars have recently called on researchers to start focusing on master's students' achievements (Anderson et al., 2008; Dupont et al., 2011). In line with this, the aim of our study was to analyze the predictors of timely completion of the most representative task of the final year of university, namely the FD. This issue concerns a substantial percentage of students, with negative consequences for them at both an economic and psychological level. In developing our investigation, we wanted to consolidate the results of the study by Dupont and colleagues (2012), in order to examine the impact of other potential predictors of FD postponement and explore the underlying processes involved in FD completion, so as to provide more specific hypotheses worthy of further research. In the below sections, we first discuss direct effects on FD completion, in order of importance, and then comment on mediation effects. Finally, we will discuss the limitations of the study and future perspectives.

Direct effects on FD postponement

The findings of our study demonstrate the value of integrating multiple theoretical perspectives into the study of factors predicting FD postponement. Factors from multiple theoretical perspectives indeed contributed to the explanation of FD postponement. These results are in line with the findings of several authors who claim that multiple theoretical perspectives must be used to analyze achievement among university students (De Clercq et al., 2012; Richardson et al., 2012; Robbins et al.,

2004). In the final year of their studies, students have different needs and characteristics, represented by distal and proximal variables, which influence the extent to which they postpone or complete their FD.

Findings from the final DFA indicated behavioral engagement was the strongest predictor of timely FD completion. This is not surprising, since it reflects the efforts students had already made for their FD in May, the period in which the data were gathered. This result replicates the study by Dupont and colleagues (2012), which showed behavioral engagement was the strongest predictor of timely FD completion; it is also consistent with several studies in both school and university contexts, which indicate behavioral engagement is crucial to achievement and in preventing students from dropping out (Skinner et al., 2008; Robbins et al., 2004; Archambault et al., 2009). The second most important contributor to FD postponement was role conflict. Students having difficulties in combining the fact of writing up their FD with other constraints in their daily life such as family, association or other relationship obligations, are more prone to postpone their FD. This result also replicates the study by Dupont and colleagues (2012) and other organizational studies investigating stress and employee absence among young workers (Hepburn & Barling, 1996; Westman, 2001).

With regard to the social support block of variables, the supervisor's support had no effect on FD postponement. This result is probably due to the fact that students work mainly independently on their FD. Yet, it does not mean the supervisor has no role at all in the FD process. Indeed, a brief look at the inter-correlations between the independent study variables (see Table 2) suggests this support is associated with other outcomes of interest such as intrinsic motivation, self-efficacy beliefs or positive emotions while working on the FD. We recommend future studies to investigate the impact of the supervisor's support on such outcomes, so as to shed light on how the supervisor influences the FD process. In addition, contrary to our hypotheses, peers and family support had no effect on FD postponement. This result is contrary to many studies, which showed peers and family were important predictors of achievement among first-year university students (Fass & Tubman, 2002; Tinto, 2001). The authors argued this support was important because of the stressful transition between high school and university, a new learning environment. A possible explanation of our results is that

students were in the final year of their studies; they have already successfully completed the four previous years at university, are adapted to the institution and able to work independently. Thus, peer and family support has become less important to the timely completion of the FD.

Age was also a predictor of FD postponement, as shown in the study by Dupont and colleague (2012). Older students tend to postpone their FD more. This result is partially explained by role conflict. In other words, older students postpone their FD because they are partially unable to manage completion of the FD and the demands of their daily life. In existing literature about post-secondary achievement, mixed findings have been reported with regard to older students. Some studies have shown they adapt better to university and consequently obtain higher GPAs (Clifton, Perry, Roberts, & Peter, 2008), whereas others failed to document such associations (Ting & Robinson, 1998). In the final year of their master's degree, our findings suggest they have problems adapting to the FD completion context, probably because of the particular nature of the task, which demands a high level of investment, and thus causes potential conflict with their daily life.

Finally, it is also worth noting that motivational factors, with the expectation of self-efficacy beliefs, did not predict FD postponement. In other words, having a personal interest in the task itself or considering the FD to be useful and important does not influence whether or not students will complete their FD on time. In a recent meta-analysis of academic performance, Richardson and colleagues (2012) found intrinsic motivation had a weak influence on academic performance. However, in our study, the outcome was not final GPA, but rather FD postponement, which is different. Completing a task before a deadline is not the same as performing well in a task. It might explain why our pattern of findings related to motivational factors differs from other studies conducted at the tertiary level. We suggest future studies to investigate which motivational factors predict higher performance in the FD, so as to shed light on the factors specifically related to FD performance and timely FD completion.

Indirect effects

An important goal of this study was to explore possible mechanisms through which students complete their FD on time. Taken together, the pattern of findings supported the theoretical model (see Figure 1). Indeed, the impact of distal variables on FD completion was partially explained by more proximal variables. More specifically, our findings indicated the link between positive affects and timely FD completion was mediated by self-efficacy beliefs. This is consistent with previous studies suggesting positive affects are associated with the development of self-efficacy beliefs (Bandura, 1997; Fielder, 2001). Students who engage in life in a positive manner more easily complete their FD on time, because they feel more competent.

Turning to behavioral engagement, our results indicated that this mediated the link between both past performance and self-efficacy beliefs and timely FD completion. Students with a high level of self-efficacy put more effort into their FD and thus more complete it on time. This result is consistent with several studies, which showed the importance of self-efficacy beliefs in the prediction of performance and success at the tertiary level (Bandura, 1997; Dupont et al., 2012; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). In addition, students who have achieved well in the previous year are more prone to put effort into their FD; consequently more tend to complete it on time.

Then, results indicated that students who felt negative emotions while working on their FD postponed it more. This result is consistent with previous studies (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Schutz & Pekrun, 2007), suggesting that feeling these emotions may be detrimental to students' performance and completion of their FD. It is worth noting that specific emotions seem to be more relevant predictors of FD postponement than students' affects, as shown by the discriminant function analyses. Future studies should assess which intervening variables could explain this relationship between the negative emotions while working on the FD and FD completion. It seems than behavioral engagement might be a potential mediator (Eccles & Wang, 2012). Many studies have shown personality traits such as conscientiousness, perfectionism, procrastination and affects are associated with performance and GPAs among first-year university students (for a review, see: Poropat, 2009). These traits are supposed to exert a constant influence over performance across a range of situations. However, in the final year of university, our findings suggested these dispositional factors (affects and

perfectionism) are less relevant than more proximal variables such as contextual emotions and indicators of engagement. In addition, socioeconomic factors, as well as gender and distal factors, were not associated with FD postponement. These results confirm the study by Dupont and colleagues (2012), suggesting the impact of initial differences tend to disappear once students reach the final year of their studies.

Finally, the results also indicated that students who used self-regulating strategies such as planning and self-monitoring completed their FD on time. This is in line with previous studies investigating achievement among first-year university students (Pintrich, 2004; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). As students usually have significant autonomy in the process of writing up the FD, techniques such as orienting oneself before starting the FD, monitoring understanding and assessing one's progress (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000) are important to completing the FD on time. Future studies should assess which intervening variables could explain this relationship between the use of self-regulating strategies and FD completion.

Practical implications

Instructional effort explicitly guiding students in the development of learning strategies and motivational beliefs may prevent a group of students from withdrawing from their studies (Ajisuksmo, 1996). In the context of FD completion, instructional effort should focus on encouraging students soon to be working on their FD, guiding them to develop self-efficacy beliefs and self-regulation strategies and helping them manage their daily life more efficiently alongside completion of the FD. Several strategies are set out in existing literature to improve self-efficacy beliefs (Galand & Vanlede, 2004) and self-regulation strategies (Boekaerts, 1997). It could be interesting in further studies to test the impact of such interventions on FD postponement.

Limitations

Our study has several limitations. The first limitation is that our questionnaire provides only a snapshot of the process of FD completion. As the FD is a task that demands sustained effort over a period of several months, repeated measures could be highly informative. For example, the supervisor may have a more important role in postponement at the beginning of the FD process than a few weeks before the deadline.

Another limitation is due to the explorative nature of the study. Indeed, the mediation analyses were performed *a posteriori* based on the significant effects of the variables on FD postponement, which emerged from the discriminant function analyses. There is still a lack of strong theoretical reasons supporting these analyses, even if they were based on a model. A future prospect for this research would be to create integrative models of the processes that lead to FD postponement and test them through structural equation analyses. There is now sufficient grounding, based on this study and the previous study by Dupont and colleagues (2012), to delve further into this aspect of the subject. Future studies should also investigate other outcomes of interest, such as the development of critical thinking (since it is one of the principal purposes underlying FD completion), and grades, rather than focus exclusively on FD postponement.

Nevertheless, this study is an important step in the study of FD completion. It replicates some previous results, points to new predictors of FD postponement and documents the mediating processes connecting some predictors. Future studies are required to gain a better understanding of the variables that influence FD postponement, so as to help students complete their FD.

CHAPITRE 6. RELATIONSHIPS BETWEEN SOCIAL CONTEXT, SELF-PERCEPTIONS AND STUDENT ENGAGEMENT: A SEM INVESTIGATION OF THE SELF-SYSTEM MODEL OF MOTIVATIONAL DEVELOPMENT (SSMMD)

Relationships Between Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD)

[15]

Serge Dupont, Benoît Galand, Frédéric Nils, Virginie Hospel, and Gaëlle Meert

Université Catholique de Louvain

(Belgium)

Facultés universitaires Saint-Louis

(Belgium)

Authors' Note

This research was facilitated by Grants from the Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS). The authors would like to thank François Kerckhof for his help in data collection. Correspondence concerning this article should be addressed to Serge Dupont at the Department of Psychology, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium. E-mail: s.dupont@uclouvain.be

[15] *Cet article sera soumis prochainement*

Abstract

The present study aimed to test a theoretically-based model (the self-system model of motivational development) including at the same time the extent to which the social context provides structure, warmth and autonomy support, the students' perceived autonomy, relatedness and competence, and behavioral, cognitive and emotional student engagement. Previous studies based on this theoretical assumption have mainly focused on behavioral and emotional student engagement and on one dimension of the social context. Three hundred and thirty one participants attending the last year at the university completed a self-reported questionnaire tapping the targeted variables. Structural equation modeling (SEM) analysis revealed that each dimension of the social context was associated with the corresponding self-perception variables, which in turn predicted greater behavioral, cognitive and emotional engagement. Cognitive engagement was directly predicted by the three self-perception variables, and indirectly by an autonomy supportive social context. Structured social context was indirectly associated, through perceived competence, with behavioral and emotional engagement.

Keywords: social context; self-perceptions; student engagement; final dissertation

Relationships Between Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD)

In the last two decades, student engagement has become a variable of central interest to educational psychology. It is defined as "The quality of a student's connection or involvement with the endeavor of schooling and hence with the people, activities, goals, values, and place that compose it" (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009, p 494); it essentially concerns the way students connect themselves with a learning task. Student engagement is an important educational outcome in itself, as it reflects students' positive functioning, but it is further important because it has been found to be a key contributor to students' grades and achievement (Furrer & Skinner, 2003 ; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004 ; Russel, Ainley, & Frydenberg, 2005), persistence (Appleton, Christensen, Kim, & Reschly, 2006), well-being (Brault-Lobé & Dubé, 2010), student's dropping-out prevention (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009) and timely completion of the final graduate dissertation (Dupont, Meert, Galand & Nils, 2012).

According to recent literature reviews (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2012), at least three dimensions of student engagement can be disentangled: emotional, cognitive and behavioral. First, emotional engagement refers to the students' affective reactions when they face an academic task; it includes discrete emotions such as enthusiasm, boredom, interest, happiness and anxiety (Pekrun, 2006; Skinner & Belmont, 1993). Second, cognitive engagement reflects the use of deep-processing strategies, rather than surface-level ones. Students who use deep-processing strategies try to challenge the ideas and concepts they encounter, and to make connections between these ideas; students who use surface-processing strategies maximize their short-term retention of information and avoid effortful cognitive processing (Marton & Säljö, 1997; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996). Last, behavioral engagement refers to the students' effort and persistence during the initiation and execution of a learning task (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009).

Many researches have attempted to identify factors that promote student engagement. One of the most prominent models of this perspective is the model proposed by Skinner and colleagues (Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008), the self-system model of motivational development (SSMMD), which is based on the work of Connell and Wellborn (1991) and on the self-determination theory (Ryan & Deci, 1985). This model integrates contextual (i.e. the extent to which the social context provides students with warmth, structure, and autonomy support) and self-perception (i.e. the students' perceived competence, autonomy and relatedness) variables, and provides a framework in order to describe processes that promote or rather undermine individual's engagement within particular cultural enterprise (see figure 1) (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985).

However some limitations can be identified in this stream of research. First of all correlation-regression designs were used for the analyses, thus allowing focusing on single associations, not on complex causal chains. Furthermore in general a unidimensional approach was adopted in the investigation of social context and student engagement (e.g. Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2008), whereas those concepts are notoriously composed of multiple dimensions. In addition, these studies have analyzed only some parts of the SSMMD, instead of including the whole set of variables comprised in the model. For all the above reasons the research so far mainly focused on simple effects and associations, thus neglecting the interactions between different factors as well as the spurious nature of some relationships.

In this perspective, the objective of the present study is to test the whole set of relationships comprised in the SSMMD, by means of a structural equation analysis in order to investigate the fit between the theoretical model and the observed data. This research was conducted in the context of the final dissertation completion at university.

In the following of the paper we will present the theoretical assumptions of our reference model, the SSSMMD, a description of its components, as well as a brief review of its empirical supporting evidence.

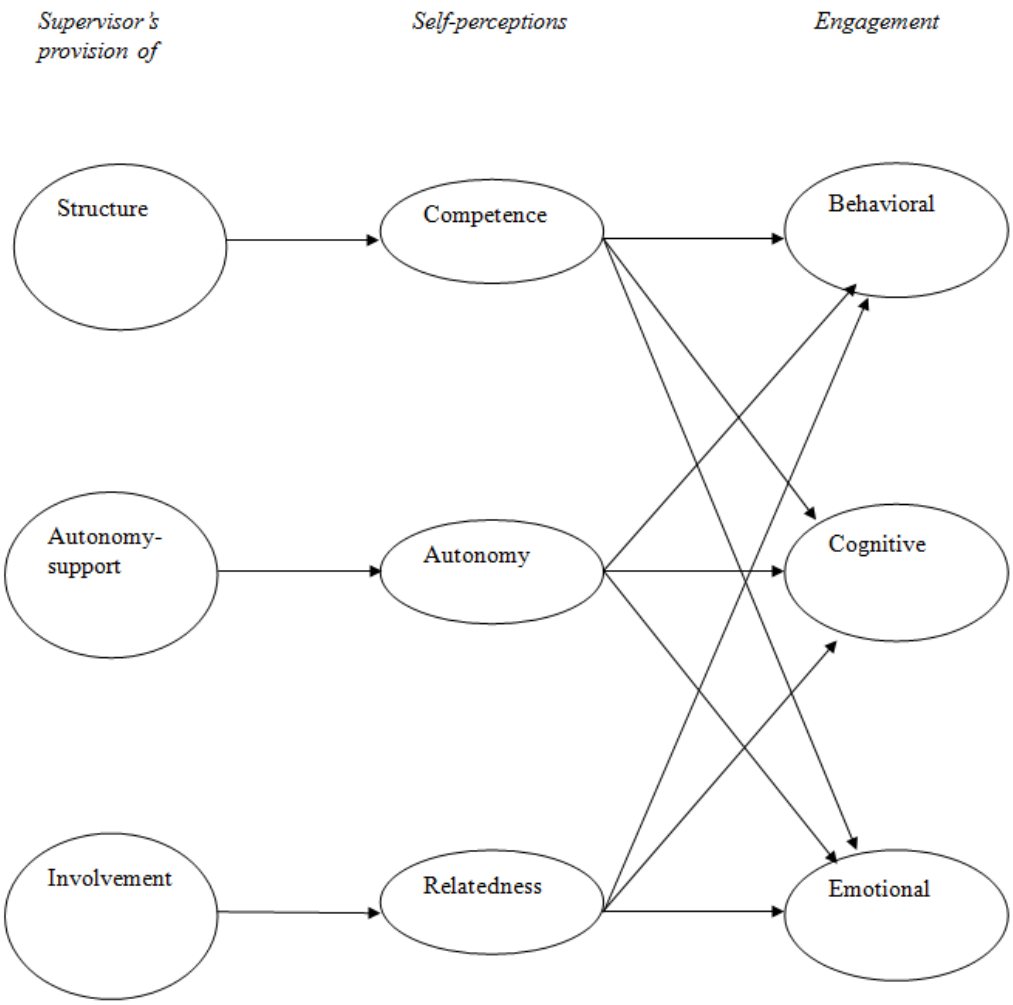


Figure 1. Hypothesized model of the relations between social context, self-perceptions and student engagement

Theoretical assumptions of the SSMMD

The relationships between social context, self and student engagement in the field of educational psychology has been conceptualized from various perspectives and authors (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Connell & Wellborn, 1991; Eccles & Wang, 2012; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Skinner et al., 2008). In the present paper the SSMMD has been adopted as reference model, as it includes the variables of our interest. This is based on the self-determination theory (SDT), which highlights the importance of inner resources for personality development, motivation and behaviors, whereas other models are generally focused on the effect of external reinforcing factors (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). According to the SDT, humans have three

basic psychological needs: feeling competent, autonomous and in relationship. Based on this premise, the SSMMD posits that opportunities to experience autonomy, competence and relatedness are essential for optimal student engagement. But who should fulfill these needs? In educational institutions students interact with different social actors, e.g. teacher and peers. These represent the social context and are presumably the factors responsible for that. Therefore when the social context (teacher and peers) is supportive, the basic needs of competence, autonomy and relatedness are fulfilled, so the level of engagement in learning activities ultimately increases (Connell & Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008). Conversely, when the social context is unfair or coercive, the basic needs are not fulfilled, and the level of engagement is inevitably undermined (Connell & Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008).

According to the SSMMD, specific dimensions of the social context foster the fulfillment of corresponding basic psychological needs (Skinner & Belmont, 1993). In particular, students' need for competence is satisfied when they feel clearly that the environment provides a structured route; their need for autonomy is fulfilled when the environment leaves them responsibilities and choices; their need for relatedness is fulfilled when they experience concern and affection from the environment. So this model does not posit crossed associations between dimensions of social context and self-perceptions variables (Connell & Wellborn, 1991).

In this perspective, the most proximal predictors of student engagement are perceived autonomy, competence and relatedness (Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2008) and each self-perception is considered as having a unique and direct effect on engagement variables (Connell & Wellborn, 1991; Furrer & Skinner, 2003). In addition, the self-perceptions also mediate the relationships between the social context and student engagement (Connell & Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008). In the following sections, we will review studies that already tested some of the relationships proposed in the SSMMD.

Social context, self-perceptions and student engagement

Three different dimensions of the social context have been identified so far: autonomy-support, structure and involvement (Appleton et al., 2008; Connell &

Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008; Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2004). These three dimensions are described hereafter.

First, autonomy-supportive teachers are those who allow opportunities for self-choice, shared decision, initiative and avoid external control strategies such as grades and rewards. Numerous studies grounded in the SDT have shown that autonomy supportive teachers increases students' perceived autonomy, classroom engagement, creativity and academic achievement (Reeve et al., 2004; Ryan & Grolnick, 1986). The importance of autonomy supportive teachers in enhancing students' perceived autonomy has also been found in college and postgraduate education levels (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vansteenkiste et al., 2004; Williams & Deci, 1996).

Second, teachers providing structure are those who are able to communicate clear information and expectations, offer the guidance required to achieve the ongoing activity, and give constructive, timely and informative feedback (Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998). In school contexts, teachers providing structure positively predict students' perceived competence (Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2008). Skinner and Belmont (1993) also showed that school students enhanced their behavioral engagement when their teachers provided them structured learning environment. In line with that, a study by Sierens and colleagues (2009) showed that teacher providing structure predicted students' engagement and their use of self-regulation strategies, this relation being in part explained by the higher perceived competence. However, a longitudinal study by Roeser Midgley and Urban (1996) showed, contrary to SSMMD's theoretical assumptions, that teacher's provision of structure was related to students' perceived relatedness, which in turn was associated to positive emotions.

Third, warm/involved teachers interact with the student with care and concern — this is the "pedagogical caring" mentioned by Wentzel (1997) — and dedicate time and energy (Reeve, 2002) to this task. Numerous studies have shown that, when students experience their teachers as warm and affectionate, they feel more related to their environment, happier and more enthusiastic in class (Birch & Ladd, 1997; Murray & Greenberg, 2000). However, Taylor and Ntoumanis (2007) showed that involved teachers were also associated with students' perceived competence and autonomy. This

result suggests that crossed relationships between dimensions of the social context and self-perception can also be observed when all the dimensions are considered at the same time.

In addition, few studies, using the SSMMD framework, have investigated the impact of the three dimensions of the social context on the self-perceptions and engagement variables simultaneously. For example, Sierens and colleagues (2009) showed that providing structure and providing autonomy support were highly correlated, and that these two dimensions were also correlated with self-regulation strategies. However, when these two dimensions are both included in a regression to predict self-regulation strategies, the effect of autonomy support disappeared. This suggests that the direct and unique effect of each dimension of the social context on self-perceptions and engagement variables, as postulated by the SSMMD, might sometimes be spurious and explained by other concurrent variables that only few studies considered so far.

Self-perceptions and engagement

According to the SSMMD, self-perceptions are durable personal resources that students construct over time in response to their interactions with the social environment; they are organized around the three basic psychological needs, i.e. autonomy, competence and relatedness, and are considered as the most proximal predictors of student engagement, as well as the mediators of the relationships between the social context and engagement variables (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2008).

Autonomy refers to the individual's need for action that emanates from oneself, rather than being controlled by others. According to SDT, it is expressed by feeling of self-determination and personal interest when the student undertakes an activity (Deci & Ryan, 1985). Numerous studies have shown that autonomously regulated students have better academic outcomes such as behavioral, cognitive and emotional engagement, persistence and achievement than less autonomous students (Benware & Deci, 1984; Connell & Wellborn, 1991; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). In addition, Vansteenkiste and colleagues showed that perceived autonomy was a mediator of the

relationship between an autonomy supportive context and cognitive engagement (i.e. the students' use of deep-processing strategies) (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005; Vansteenkiste et al., 2004).

Competence refers to the individual's need to experience oneself as competent when interacting with the environment (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). It reflects the beliefs that students have about their ability to successfully achieve a learning task (Bandura, 1997). In both school and university contexts, the more students perceive themselves as competent, the more they engage cognitively, emotionally and behaviorally with the task (Bandura, 1991; Phan, 2007, 2009; Pintrich & DeGroot, 1990). They also achieve higher academic grades (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). In addition, studies have shown that perceived competence was a meditator of the relationship between social context and student engagement (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow, and Usinger 1995; Skinner et al., 2008).

Relatedness refers to the basic need of being connected to others, accepted and valued by them. The core idea is that a secure attachment to their environment allows people to explore and to engage constructively in activities and interactions with others (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1969). In school contexts, studies have shown that when they feel connected to others, students are more behaviorally, cognitively and emotionally engaged at school: they adopt higher effort, use deeper processing strategies and feel positive affects when attempting academic tasks (Goodenow, 1993; Furrer & Skinner, 2003; Reeve & Tseng, 2011). These results are confirmed at the university level (Haussman, Schofield & Woods, 2007). An empirical study of Gaertner and Dovidio (2000) showed that students' sense of belongingness to their college predicts their intention to finish their degree. Perceived relatedness is also a mediator of the relationship between social context and student engagement (Connell et al., 1995; Skinner et al., 2008).

According to the SDT, these needs, that are complementary and highly correlated (Koestner & Losier, 1996; Sheldon & Bettencourt, 2002), still have unique effects, independent from each other, on outcomes such as performance and well-being (Baard, Deci & Ryan, 2004). However, the unique effect on emotional, cognitive and

behavioral engagement has not been documented. For example, studies using the SSMMD framework generally included two indicators of student engagement, namely behavioral and emotional student engagement; yet recent literature reviews (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Reeve, 2012) consider that cognitive engagement is an essential dimension of student engagement. Skinner and colleagues (2008) also recommended considering the cognitive facet of student engagement. Another example comes from a study of Furrer and Skinner (2003). These authors conclude from their research that the perception of being related is a unique predictor of emotional and behavioral engagements. In their analyses, the authors have, in fact, controlled the impact of perceived competence on these dependent variables, but they did not control for perceived autonomy. So their conclusion is premature.

Aims of the study

The purpose of this study was to test the SSMMD in its entirety including the whole set of variables and posited relationships among them. This approach allows to investigate (1) the unique contribution of each teacher's behavior in students self-perceptions and (2) on emotional, cognitive and behavioral engagement in the final dissertation, (3) the unique and independent contribution of each self-perception variable on engagement ones, and (4) the specific mediated pathways that lead to the emotional, cognitive and behavioral engagement. Structural Equation Models (SEM) have been used to analyze the above effects, because they allow including in the same model multiple dependent variables, reducing measurement error by having multiple indicators per latent variables, and testing a full theoretical model (Garson, 2008). In addition, it allows testing the unique contribution of indicators of the social context and self-perceptions on different dimensions of student engagement by controlling for the impact of other independent variables.

First, we tested the SSMMD in its entirety. Each proposition has received empirical support in previous studies (see above). This model specified paths from students' perception of a supervisor supporting autonomy to their perceived autonomy, from their perception of a supervisor providing structure to their perceived competence, and from their perception of a supervisor providing warmth to their perceived relatedness. Turning to the relations between self-perceptions and student engagement,

we expected that perceived competence, autonomy and relatedness will be associated with emotional and behavioral engagement, in line with the SSMMD.

Although it was not originally included in empirical studies testing the SSMMD model (e.g. Skinner & Belmont 1993; Skinner et al., 2008), cognitive engagement was also expected to be associated with the three self-perceptions, because earlier findings suggested such expectation. For example we know that high self-efficacious students tend to use deeper processing strategies to realize the task (Bandura, 1991); moreover, when students identified themselves with the institution (i.e. higher perceived relatedness), they had higher cognitive performance and intelligent thoughts (Baumeister et al., 2002); last, autonomous students were found to reflect more thoroughly while working on a learning task (Vansteenkiste et al., 2004).

The model presented above was compared to a more parsimonious one, in which all the non-significant paths were deleted one at a time.

After that, two alternative models were tested. One based on six crossed paths between the students' perception of supervisor's behaviors and self-perceptions variables to the initial SSMMD; the other tested direct associations between the three dimensions of both the students' perception of the supervisor's behaviors and the engagement variables. Last, we tested the indirect effects of the supervisor's behaviors on the three dimensions of student engagement.

Method

Participants and procedure

Participants were 331 students (69% female)[16] in the last year of their studies at a French speaking Belgian University. The average age was 24 (*SD* = 5.45; minimum = 21, maximum = 54). Participants were attending a variety of graduate programs: psychology (N = 110), education (N = 31), physiotherapy (N = 46), economy (N = 82), and speech therapy (N = 62). Most Belgian university programs are organized around the successful completion of five successive academic years, leading to the award of a master's degree. In the last year of their program, students have to complete a Final

[16] Ten participants were excluded from the analyses because of incomplete data.

Dissertation, which counts for a large proportion (about 50% in Belgium) of their final assessment.

A questionnaire was administered during lecture time in the spring. At this time, the students had already been working on their final dissertation for several months. The deadline for completing the final dissertation is at the end of August. All the students attending the lecture were informed of the aim and method of the study; their participation was voluntary.

Measures

The questionnaire was constructed on the basis of existing scales that were adapted to the specificity of the final dissertation. French versions of most of these scales had been used in previous research, showing adequate reliability and validity (Dupont et al., 2012; Galand, Raucent, & Frenay, 2010; Galand & Frenay, 2005; Galand & Philippot, 2005). Unless otherwise noted, the items were scored on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

Students' perceptions of the supervisor's behaviors

Structure, autonomy-support and warmth behaviors from supervisor. Participants assessed the support they experienced from their supervisor. The items were adapted from a French version (Galand & Philippot, 2005) of a measure developed by Skinner and Belmont (1993). Three items (α = .74) tapped the students' perception of autonomy-support from their supervisor, including dedication of autonomy and provision of choice (e.g., "My supervisor takes my ideas into account"; "My supervisor lets me work freely on the final dissertation"). Four items (α = .81) tapped the students' perception of the structure provided by their supervisor, including dedications of resources and useful information (e.g., "My supervisor gives me useful information concerning the required methodology"; "My supervisor helps me to structure my work"). Four items (α = .88) tapped the students' perception of involvement from their supervisor, including pedagogical caring behavior (e.g., "In general, I have a good relationship with my supervisor"; "My supervisor tries to make me comfortable to ask questions").

Students' self-perceptions

Perceived competence. Participants assessed their own confidence in their ability to succeed in the various tasks required to complete the final dissertation (FD) within the time limit. Six items (α = .75) were adapted from Galand and Philippot (2002) and followed the recommendations from Bandura (1997) concerning the measurement of self-efficacy in specific contexts as items referred to the final dissertation. The items included among others "I feel confident about writing my FD".

Perceived autonomy. Participants assessed their feelings of self-determination while they were working on the final dissertation. Six items (α = .88) were inspired from a French adaptation (Galand & Philipot, 2005) of a measure developed by Sheldon, Ryan, Deci and Kasser (2004) and Ryan and Connell (1989). Example item on this scale is "I invest myself in the FD because I take great pleasure working on it".

Perceived relatedness. Participants assessed their sense of belongingness toward the university. This scale included a set of three items (α = .76) adapted from Hausmann and colleagues (2007). Example item: "I feel like I belong to this University".

Engagement

Emotional engagement. This scale assessed the emotions that the participants felt while they were working on their FD. The two items (α = .78) were adapted from Galand and Philippot (2005) and assessed negative emotions (e.g. "I feel anxious about my FD"). The score of this scale was reversed.

Cognitive engagement. The deep-processing-strategies scale comprised three items (α = .65) adapted from previous studies (Galand et al., 2010; Galand &Philippot, 2002), such as "I have a critical attitude towards the literature I read for my FD".

Behavioral engagement. This scale was adapted from Skinner, Kindermann and Furrer (2009), to measure behavioral involvement in the completion of the FD. Three items (α = .89) tapped the students' effort and the time spent on the FD (e.g. "I have already put a lot of effort into my FD").

Results

Data analyses

To test our hypothesis, we used structural equation modeling. First, this analysis involved confirming the measurement properties of the instruments. Second, we used structural equation modeling (SEM) to examine the direct and indirect associations between the students' perceptions of their supervisor's behaviors, their self-perceptions and the three dimensions of engagement. To address the three research questions, we tested the proposed above-mentioned models. The first one tested the SSMMD in its entirety; the second one tested the associations between the three dimensions of the students' perceptions of the supervisor behaviors and the self-perceptions variables; and the last one tested the direct associations between the students' perceptions of the supervisor's behaviors and the engagement variables. Finally, we tested the proposed indirect effects.

We conducted measurement and structural analyses using Amos (Version 16) and the maximum-likelihood estimation method. To assess model fit, we used well-established indices, such as the comparative fit index (CFI), and the root-mean-square error of approximation (RMSEA), as well as the chi-square test statistics. For the CFI indices, values greater than .90 are typically considered as being acceptable, and values greater than .95 indicate good fit to the data (Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999). For well-specified models, an RMSEA of .06 or less reflects a good fit (Hu & Bentler, 1999). As a part of the structural model, we also statistically tested the proposed indirect [17]effects. The significance of these indirect effects was determined by bootstrap methods using 95% confidence intervals (Mallinckrodt, Abraham, Wei & Russel, 2006; Shrout & Bolger, 2002). Amos calculates confidence intervals for total indirect effects using the

[17] [17] Les effets indirects représentent la mesure de la « quantité de médiation » c'est-à-dire, la réduction de l'effet de la variable initiale sur la variable dépendante du fait de l'intervention d'un médiateur. Dans les analyses des études 4 et 5, nous n'avons pas calculé l'effet initial des variables indépendantes sur les variables dépendantes comme dans les deux études précédentes, celui-ci a été estimé sur base de formule $c = c' + ab$ — où c correspond à l'effet initial de la variable indépendante sur la variable dépendante, c' correspond à l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante lorsque le médiateur est intégré à l'analyse ; a représente l'effet de la variable indépendante sur le médiateur et b l'effet du médiateur sur la variable dépendante—, par le programme Amos que nous avons utilisé. En outre, lors de ces analyses en équations structurales, nous n'avons pas considéré, en lien avec de récents développements (Kenny, 2013), que le lien initial entre la variable indépendante et dépendante doive être significatif.

unstandardized mean beta weight and the associated standard error from 1000 bootstrap samples (Shrout & Bolger, 2002). The indirect effect is considered significant if the confidence interval does not include zero.

Step 1: Measurement model

All the items were entered into the same measurement model. The hypothesized model displayed a bad fit to the data: χ^2 (491, N = 331) = 1071.59, p < .001; RMSEA =.06; CFI =.886). Factor loadings were quite high (ranging from .55 to .89) apart from the third indicator of behavioral engagement (.31) (i.e., "I have gathered the required information for the realization of my FD"). We chose to exclude this item from subsequent analyses —two indicators for one latent variable are sufficient. The two remaining items reflected students' effort (i.e., "I have already put a lot of effort into my FD") and advancement (i.e., "I have already spent a lot of time working on my FD") on the final dissertation. Then, we observed the modification indices. They suggested adding covariance between the error terms of two items assessing the students' perception of autonomy-supportive behaviors from supervisor as well as between the error terms of two items assessing the students' perception of involved behaviors from supervisor. As these errors terms corresponded to the same latent variables, adding their covariance was not considered to be problematic. Again a CFA was performed. The results indicated an adequate model fit (χ^2 (454, N = 331) =814.94, p < .001; RMSEA =.049; CFI = .929). Descriptive statistics for all the measures are presented in Table 1. All the variables had adequate statistical characteristics.

Table 1
Descriptive Statistics for all the Latent Variables

Variables	*Range*	*M*	*SD*	*Cronbach's alpha*
Supervisor's provision of				
1. Involvement	1-5	3.99	.83	.88
2. Structure	1-5	3.51	.94	.81
3. Autonomy-support	1-5	4.29	.67	.74
Self-perceptions				
4. Competence	1-5	3.81	.61	.75
5. Relatedness	1-5	3.79	.69	.76
6. Autonomy	1-5	3.73	.73	.88
Engagement				
7. Behavioral	1-5	4.13	.81	.89
8. Cognitive	1-5	3.67	.75	.65
9. Emotional	1-5	3.87	1.03	.78

Note. *N*=331

The correlations among the latent variables are presented in Table 2. Results suggested no problems of multicollinearity. The three supervisors' behaviors were correlated with each other. Reeve and Halusic (2009) mentioned that, rather than being antagonist, the supervisor's behaviors might be associated. In addition, a study by Sierens and his colleagues (2009) found that autonomy-support and structure were positively correlated, suggesting that the provision of autonomy-support generally goes hand in hand with the provision of structure.

Step 2: Structural Modeling

The second step of the analysis included a test of SSMMD (see figure 1).In this model, we allowed free estimation of the covariance between the three exogenous latent variables (involved behaviors from supervisor, structured behaviors from supervisor and

autonomy-supportive behaviors from supervisor) and of the covariance of the structural residuals among the three students' self-perceptions which had been found to be related in the correlation analysis (Table 2). Ryan & Deci (2000) proposed that autonomy, competence and relatedness were interrelated. Results showed that the hypothesized covariance structure displayed an adequate fit to the data, χ^2 (471, N =331) = 850.63, p < .001, CFI = .925, RMSEA =.049. Then we tested alternative models in which the lowest standardized coefficients were deleted one at a time until only significant paths remained in the model. This first final alternative model resulted in an adequate fit, χ^2 (475, N =331) = 852.22, p < .001, CFI = .925, RMSEA =.049.The chi-square difference test between the two models was non-significant, χ^2 (4) = 1.59 p> .1. We kept this alternative model on the grounds of parsimony. Figure 2 presents all the standardized significant path coefficients.

The results indicate that autonomy supportive supervisor was associated with perceived autonomy (β = .32, p< .001), structured supervisor with perceived competence (β = .35, p< .001), and involved supervisor with perceived relatedness (β = .16, p< .05). In addition, perceived competence was associated with emotional (β = .38, p< .001), cognitive (β = .15, p< .05), and behavioral engagement (β = .23, p< .001), and both perceived relatedness (β = .22, p< .001) and autonomy (β = .41, p< .001) with cognitive engagement. However, perceived autonomy and relatedness were not associated with emotional and behavioral engagement.

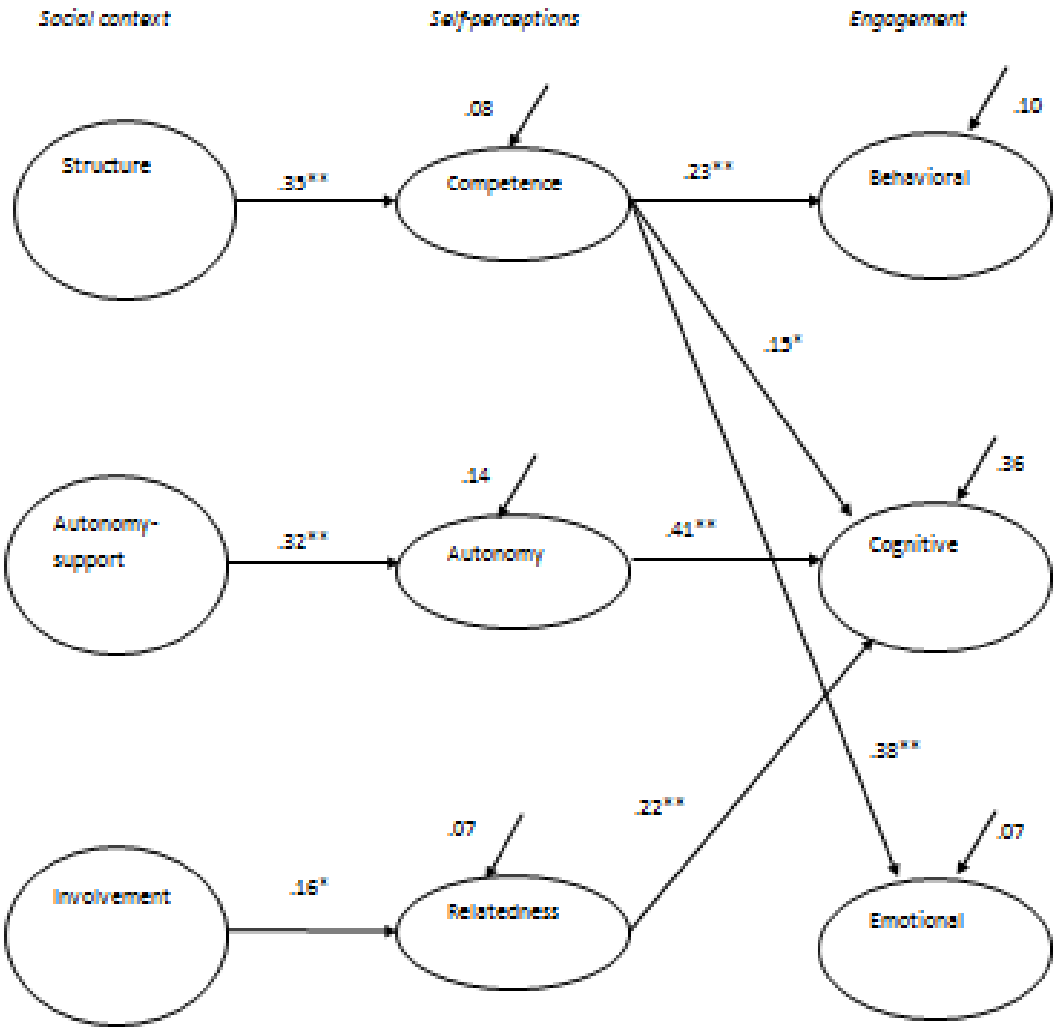


Figure 2. Associations between social context, self-perceptions and engagement variables. All the path coefficients included are standardized. *p<.05; **p<.001

Step 3: Alternative models

In order to assess the specific contribution of each supervisor's behaviors on the self-perceptions variables, we tested an alternative model that posited direct relationships between the three supervisor's behaviors and the three self-perceptions variables (6 crossed paths were added to the initial relationships posited by the SSMMD). This model resulted in an adequate fit, χ^2 (470, N =331) = 848.76, p < .001, CFI = .925, RMSEA =.049. The results indicated that autonomy supportive supervisor was associated with perceived autonomy (β = .38, p< .001) and competence (β = .27, p< .001), that involved supervisor was associated with relatedness (β = .18, p< .05), and that structured supervisor was associated with perceived competence (β = .21, p< .05). However, the chi-square difference test between this model and the first alternative model was non-significant, χ^2 (5) = 3.46 p> .1. So we considered that the first alternative model was more adequate on the grounds of parsimony.

Finally, in order to assess specific direct contribution of each student's perceptions of the supervisor behaviors on the engagement variables, we added nine supplementary paths between the supervisor's behaviors and the three dimensions of student engagement to the first alternative model. This model resulted in an adequate fit, χ^2 (466, N =331) = 838.79, p < .001, CFI = .926, RMSEA =.049).None of the paths between supervisor's behaviors and engagement variables were significant and the chi-square difference between this model and the first alternative model was non-significant, χ^2 (9) = 13.43, p > .1. So, on the grounds of parsimony, we kept the first alternative model.

Step 4: Indirect effects

The analyses of the indirect effects of the students' perception of the supervisor's behaviors on emotional, cognitive and behavioral engagement were based on the first alternative model (see Figure 2). Results indicated that autonomy supportive supervisor influenced positively cognitive engagement through perceived autonomy (β = .14, BC 95% CI = .06, .26). Greater students' perception of autonomy supportive behaviors from supervisor led to greater perceived autonomy, which in turn increased cognitive engagement. In addition, structured supervisor influenced positively emotional and

behavioral engagement through perceived competence (β = .13, BC 95% CI = .08, .20; β = .08, BC 95% CI = .04, .14).In other words, greater students' perception of structured behaviors from supervisor led to greater perceived competence, which in turn increased emotional and behavioral engagement. Involved behaviors from supervisor were not associated with the dimensions of student engagement. Significant results are shown in Table 3.

Table 3
Test of significance of the indirect effects

				Bootstrap			
Independent variable (supervisors' behaviors)	Mediating variable (s)	Dependent variable	Original sample : B standardized indirect effect	Mean indirect effect	*SE* of mean	95% CI with bias correction (lower, upper)	Bias–corrected *p*
Autonomy-support	Autonomy	Cogn. Eng.	.14	.14	.04	.06, .26	.001
Structure	competence	Emot. Eng.	.13	.13	.04	.08, .20	.001
Structure	Competence	Beh. Eng.	.08	.08	.03	.04, .14	.001

Discussion

The main goal of the present study was to test the SSMMD in its entirety, including at the same time the students' perceptions of supervisors' behaviors, their self-perceptions, and the three dimensions of student engagement; besides that we wanted to identify the specific pathways that lead to emotional, behavioral and cognitive engagement in the final dissertation, when all the variables generally associated with student engagement are considered together.

This main goal has been pursued with SEM analysis. Indeed, studies, based on these theoretical assumptions, often considered the social context and student engagement as unidimensional or bi-dimensional factors, whereas according to the

original model and recent theoretical advancements, both of these constructs should rather be considered as tri-dimensional. Because of this gap the specific process leading to each dimension of engagement is not well-documented so far. In addition, these studies have examined the relationships between variables through regression and correlations analyses (e.g. Lam et al, 2012; Furrer & Skinner, 2003, Skinner et al, 2008), which did not allow investigating the direct and independent effect of each the independent variable, controlling for spurious effects, neither considering multiple dependent variables simultaneously.

The second contribution has been to analyze those associations in a new context, i.e. the final year of university, whereas previous researches mainly focused on high school students' (Skinner et al., 2008), first-years University student's (Tinto, 1997; 2001) and work environment (Gagné & Deci, 2005). Although there is a growing interest in the research about master students facing the final dissertation (Dupont et al., 2012), this literature is mainly limited to qualitative studies, so the present study offers another complementary approach to investigate such phenomenon. The necessity of this type of investigation is after-all justified by the evidence that students' engagement is clearly the most important predictor of the completion of the final dissertation before the time limit (Dupont et al., 2012).

In the following of this section each research question raised will be addressed and provided with a (tentative) reply based on the present results.

Research question 1: What are the associations between the students' perception of the supervisor's behaviors and the self-perception variables?

As regards the social context, results revealed that the supervisor has an important role for the development of positive students' self-perceptions. The present study confirms theoretical assumptions of the SSMMD (Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2008): students experienced competence when they perceived structured behaviors from their supervisor, autonomy when they perceived autonomy-supportive behaviors from their supervisor, and relatedness when they perceived involved behaviors from her/him. In addition, it appeared that adding the crossed associations

between the supervisor's behaviors and the self-perceptions variables into the model did not lead to a better fit, thus indicating that the SSMMD assumptions should be kept.

Research question 2: What are the associations between the self-perception variables and the three dimensions of student engagement?

In line with several empirical studies grounded in the SSMMD perspective (Connell, Spencer & Aber, 1994; Furrer and Skinner, 2003; Skinner et al., 2008), present results revealed that self-perception variables are important for optimal behavioral, cognitive and emotional engagement. A clear contributor to students' cognitive, behavioral and emotional engagement was their perceived competence: in line with Bandura (1997), students who perceived themselves as competent were more likely to employ effort and to use deep processing strategies when faced with the final dissertation; moreover they were less likely to express negative emotions. Students' perceived autonomy made the strongest contribution to cognitive engagement, thus students who felt self-determined used deeper processing strategies. However, in contrast with our hypotheses, perceived autonomy was not associated with emotional nor with behavioral engagement. Actually results in the literature on the same topic are inconsistent: Skinner and Belmont (1993) failed to document a link between perceived autonomy and behavioral and emotional engagement, while Skinner and colleagues (2008) found positive significant associations. A possible interpretation of these results is that perceived autonomy alone is not sufficient to elicit behavioral engagement. As suggested by Higgins and Kruglanski (2000), perceived autonomy, to be translated into actions (i.e. student engagement), should be combined with self-regulations strategies. So, we may hypothesize that students high in perceived autonomy will engage more in the task as long as they use self-regulation strategies such as planning, monitoring and control over their own advancement. However, the present data does not allow supporting this conditioned effect, which remains speculative.

Furthermore, intercorrelations analyses (see table 3) showed that perceived autonomy is related with emotional engagement but this effect disappears in the structural equation analyses, thus suggesting that a mediator is involved that should explain the initial relationship between these two variables. Based on the significant correlations between perceived competence with both perceived autonomy and

emotional engagement, we suggest that it might be the mediator. This proposal is also supported at the theoretical level (Bandura, 1986; 1997; Pajares, 1996). If this hypothesis is confirmed, then it would call into question the structure of SSMMD, placing perceived competence between perceived autonomy and emotional engagement. Nonetheless, we wish future research will address these questions.

Finally, the students' perception of belongingness was associated with cognitive engagement, thereby confirming findings from Baumeister and colleagues (2002)'s that social exclusion reduces the use of deep-processing strategies. However, perceived relatedness was not associated with emotional nor with behavioral engagement, which contradicts results from Tinto (1997, 2001), who found that the student's identification with the college was an important predictor of emotional and behavioral engagement among first-year university students. The author argued that this identification was particularly important because of the transition from high school to college. Since in our study students are in their last year of the university, they have already successfully achieved the four precedent years, and hence feel presumably already adapted to the institution. Consequently, it is possible that this identification with the institution has become less important in eliciting behavioral and emotional engagement. An alternative hypothesis is that students' feeling of being connected to other individuals such as peers or relatives is more important than the feeling of belongingness to the institution; peers and relatives can be a great help in case of difficulties, and they can sustain students who are writing their final dissertation at many levels. Finally, it is worth noting that the students' perceived autonomy, competence and relatedness each have an independent and unique effect on cognitive engagement.

Research question 3: what are the direct and indirect associations between the students' perceptions of the supervisor's behaviors and the engagement variables?

Results of the last alternative model indicated that no-one direct paths between the students' perceptions of the supervisor's behaviors and the dimensions of student engagement were significant. In other words, these effects were totally explained by the self-perceptions variables. This indicates that self-perceptions variables are the most proximal predictors of emotional, cognitive and behavioral engagement, in line with the suggestion of Skinner and colleagues (2008). However, these results are in contrast with

the Skinner and Belmont (1993)'s study, which showed that children's behavioral engagement was primary a function of the student perception of teacher structure, and emotional engagement was predicted by teacher involvement. It should be noted, though, that these studies did not consider self-perception variables as mediators. This suggests the importance of considering at the same time variables related to the social context, the self and the engagement in a multidimensional approach, so as to understand the specific pathways that can lead to the different dimensions of student engagement.

In this perspective, an autonomy supportive supervisor was related to perceived autonomy, which in turn was associated with cognitive engagement. This result is congruent with the experimental studies of Vansteenkiste and his colleagues (2004), who demonstrated that an autonomy supportive environment made students feel more autonomous; in turn, this feeling of autonomy predicted their cognitive engagement. However, our study was conducted in a real-life situation which allowed students to effectively experience autonomy when facing the task: they chose the topic on which they wanted to work, and the completion of the final dissertation was mainly self-directed. In addition, structured behaviors from supervisor were associated with perceived competence, which in turn was associated with both emotional and behavioral engagement. These results are important as they show the importance of considering different type of teacher/supervisor behaviors and dimensions of student engagements; they indicate that specific supervisor's behaviors have specific indirect effect, through different self-perception variables, on emotional, cognitive and behavioral engagement.

Unexpectedly, involved behaviors from supervisor had no direct or indirect effects on student engagement. These results are contrary to other studies conducted in school contexts (Birch & Ladd, 1997; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, 1997). They may be due to the context in which data were gathered. Indeed, some authors have suggested that the processes leading to student engagement might be different in less constrained contexts (Blumenfeld, 1992; Fredricks et al., 2004; Pintrich, 2003). High school students learn in a constrained environment, as they are under legal obligation, class attendance is compulsory, and topics and programs are externally determined. In contrast, graduate students working on their final dissertation learn in a more

autonomous and less structured environment: they decide, according to their own interests, what topic to work on, and they have substantial control over their learning. The role of the supervisor is to facilitate and keep an overview of their work during the time it takes to write the dissertation. In this autonomous context, we may hypothesize that involved behaviors from supervisors have less importance to elicit student engagement because student have less contacts with them and are also less dependent than in high school. This result suggests that the context may change the force and the direction of the relationships between the social actors and individuals' self-perceptions (Brofenbrenner, 2005).

Theoretical contribution to the SSMMD

Understanding the processes underlying student engagement allows intervening effectively to increase student engagement. This understanding is particularly important as student engagement is a proximal predictor of many important outcomes: grades and achievement (Furrer & Skinner, 2003; Reeve et al., 2004), persistence (Appleton et al., 2006), well-being (Brault-Lobé & Dubé, 2010), dropping out prevention (Archambault et al., 2009) and timely completion of the final graduate dissertation (Dupont et al., 2012). In view of our results, some of the assumptions of SSMMD were confirmed: the three dimensions of social context have specific effects on self-perception variables, these perceptions are mediators of the relationship between context and student engagement; others have not been confirmed: the three self-perception variables do not have a direct impact on the dimensions of student engagement. We suggested that the context may moderate the intensity and strength of the relationship between the self-perceptions and student engagement and that perceived competence might potentially be a mediator of the relationship between perceived autonomy and emotional engagement. To conclude, new studies using similar analytic approaches are needed to clarify the theoretical assumptions of SSMMD.

Practical implications and limitations

Besides the contribution to the theory, present results have some practical implications that are also worth to mention. They suggest, for example, that supervisors would be well advised to consider how they interact with students working on their final

dissertations. Any controlling or chaotic behavior toward the student may have negative consequences on their perceived autonomy and competence. As a consequence, it may undermine the quality of their cognitive, emotional and behavioral engagement in the final dissertation.

Two principal limits of our study should be noted. First, our results are based on correlational data, which does not allow us to infer causal relationships among the variables in our model. Although the model we tested was strongly based on the theoretical propositions postulated by the SSMMD, longitudinal design involving data collection at multiple points in time is necessary to provide more robust confirmation of the present results. In addition, such methodology will facilitate the investigation of dynamics between the supervisor's behaviors and student engagement. Consistent with that, a study by Skinner and colleagues (2008) showed that the level of student engagement in a learning task modified by itself the extent to which the teacher interacted with the student and the quality of this interaction. Then, the cognitive engagement scale showed poor reliability in the preset sample, so the format of the measure could be revised in following studies, for example increasing the number of items.

In general, all constructs were measured by means of self-reporting scales. Although we believe students reports to be highly valid sources of information, the inclusion of other sources of information in the future might strengthen the observed patterns. For example, valid sources of data could be the supervisors' reports of how they interact with the students realizing their final dissertation, as well as supervisors' ratings of all forms of engagement.

CHAPITRE 7. THE IMPACT OF DIFFERENT SOURCES OF SOCIAL SUPPORT ON ACADEMIC PERFORMANCE: INTERVENING FACTORS AND MEDIATED PATHWAYS IN THE CASE OF FINAL DISSERTATION

The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of final dissertation

Serge Dupont, Benoît Galand, and Frédéric Nils

Université Catholique de Louvain

(Belgium)

Facultés universitaires Saint-Louis

(Belgium)

Authors' Note

This research was facilitated by Grants from the Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS) Correspondence concerning this article should be addressed to Serge Dupont at the Department of Psychology, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium. E-mail: s.dupont@uclouvain.be[18]

[18] *Cet article est soumis à Contemporary journal of educational psychology*

Abstract

The aim of this study was to examine the influence of students' social support on academic performance at the final dissertation at university, considering the mediation of motivational beliefs (i.e. self-efficacy beliefs and task value) and of different dimensions of engagement. Previous investigations on this topic mainly conceptualized both social support and student engagement as either unidimensional construct or with at most two indicators. Here it was adopted a more widely articulated definition including social support from peers, institution, family and teacher/supervisor, on the one hand, and emotional, cognitive and behavioral components of engagement on the other hand. The sample consisted of 226 last year university students. Structural equation modeling analysis revealed that institutional and supervisor support were associated with adaptive motivational beliefs which, in turn, predicted greater behavioral, cognitive and emotional engagement. Then, behavioral engagement was the unique contributor of academic performance at the final dissertation.

Key words: sources of social support; motivational beliefs, emotional, cognitive and behavioral engagement; academic performance

The effect of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediating pathways in the case of final dissertation

Achievement is a function of specific students' actions, cognitions and emotions when they learn: students perform better because they spend time on studying and make efforts, they try to relate what they learn with their previous knowledge, are able to cope with stressful situations typical of university life and feel interested in the topics (for meta-analyses, see: Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Many scholars have argued that these processes are affected by the support that students receive from their social environments, i.e. peers, family, supervisors and institutions (Cutrona et al., 1994; Fass & Tubman, 2002; Feldman, 2007; Robbins, Oh, Le, & Button, 2009).

Empirical studies have shown that the most proximal predictor of academic performance is student engagement, defined as the active involvement in learning activities. However, engagement has been suggested to cover multiple aspects (Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004): the cognitive aspect of engagement corresponds to the use of deep-processing strategies in facing the academic task; the behavioral aspect of engagement refers to students' effort and participation; the emotional aspect of engagement encompasses positive emotions such as enjoyment and interest during the learning task. So far few studies have considered these aspects together.

Additionally, a growing body of evidences indicates that student engagement largely depends on a supportive social context (Connell & Wellborn, 1990; Eccles & Wang, 2012; Eccles & Wigfield, 2002; Skinner & Belmont, 1993) and that different actors intervene in the learning process as sources of social support; i.e. peers, family, institution and teachers (Chu, Saucier, & Hafner, 2010; Furrer & Skinner, 2003; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Wentzel, 1997). Finally, it was found that the effect of social support on student engagement is mediated by students' motivational beliefs, i.e. the estimated value of the learning task and the perceived self-efficacy (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Eccles & Wang, 2012; Eccles & Wigfield, 2002; Skinner et al., 2008).

However, earlier studies have offered restricted definitions of social support and student engagement, considering them as unidimensional or operationalizing them with one or two indicators (e.g. Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2008). The influence of different sources of social support on dimensions of student engagement is therefore still unclear and the specific role of different dimensions of engagement, i.e. emotional, behavioral and cognitive, is still neglected. Based on this premise, the aim of the present study is to further enlarge previous evidence by considering the multiple sources of social support, as well as the multiple components of engagement. With this purpose, the following research questions were addressed: *(1) what are the specific contribution of each social actor on motivational beliefs, cognitive, emotional and behavioral engagement, and academic performance? (2) What are the mediated pathways that lead to emotional, cognitive and behavioral engagement? (3) What is, among the engagement variables, the most important contributor to academic performance*? These questions were investigated in the context of the final dissertation realization, in the last year of graduate students' career.

Social actors, motivational beliefs, student engagement

While working on a learning task, students interact and work with different social partners: peers, family, supervisor/teacher and the institution in which the task is realized. Two decades of research have revealed that these partners can have an important influence on student school motivation, engagement and academic performance (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Finn, 1993; Skinner & Belmont, 1993). Here follows a brief summary of these findings as well as the specific hypotheses of the present investigation.

Supervisor/teacher support. The supervisor/teacher's support includes behaviors such as positive feedbacks, the provision of structure, and dedication of resources. Previous studies in school context showed that teacher's behaviors foster student engagement in learning activities (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Roeser, Midgley, & Urban, 1996). These results have been confirmed at the university level (Dupont et al., 2012; William & Deci, 1996). In addition, supportive teachers, e.g. providing accurate feedback and suggestions, increase students' self-efficacy and the

performance in the end (Bandura, 1997), as well as intrinsic motivation in the academic task (Vansteenkiste et al., 2009).

Family support. Supportive families that facilitate learning and provide help in case of problems are an important source of students' self-efficacy (Schunk & Meece, 2006; Schunk & Pajares, 2009). They also enhance students' positive value attributed to learning tasks and their engagement (Reynolds & Clements, 2005). For many students, maintaining contacts with family is an important element of their integration at university (Torres, 2003). In addition, Cutrona and colleagues (1994) showed that family support is an important predictor of achievement.

Peer support. Students may also receive support from their peers. Supportive peers have been shown to enhance students' motivational beliefs and engagement in learning activities (Buhs & Ladd, 2001; Wentzel & Asher, 1995). At the university level, Tinto (1997) suggested that when students help each other, they persist more in the academic tasks, they engage more, at the cognitive, emotional and behavioral level. This suggestion has been confirmed by some studies (Fass & Tubman, 2002; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007). However, when controlling for family support, Cutrona and colleagues (1994) found that peers support was not a significant predictor of achievement outcomes anymore.

Institutional support. Studies on instruction showed that when students are less supported by the institution in the logistic and organization of their learning, they have to discover procedures and concepts by themselves, which enhances considerably the complexity of the environment and may generate a heavy working memory load, detrimental to learning (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). In some universities, interventions are provided in order to help students to develop appropriate skills (e.g. study habits and learning strategies). Indeed also these factors appear to enhance students' self- efficacy, task value, emotional, behavioral and cognitive engagement as well as academic performance in the end (Robbins et al., 2009). On such basis, we expected that the institutional support would also influence adaptive motivational beliefs, emotional, cognitive and behavioral engagement, as well as academic performance.

Some studies suggest that these actors have an independent and direct effect (Furrer & Skinner, 2003; Vallerand et al., 1997) on motivation and engagement; in particular it is shown that the effect of teacher support is the most relevant (Goodnow, 1993; Wentzel, 1998). However, few studies have investigated simultaneously the impact of the various sources of support on these outcomes.

Motivational beliefs about the self and the task as mediators

According to the expectancy-value model (Eccles & Wang 2012; Eccles & Wigfield, 2002), motivational beliefs about the self and the task are mediators of the relationship between social support from different sources and engagement variables. While writing up the final dissertation, students may develop different beliefs about the task itself (e.g. "Why do I write up the final dissertation?) and themselves (e.g. "Am I able to do it?"). These beliefs refer to internal processes whereby activities are sustained and energized (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). In contrast, engagement variables are rather external manifestations of these beliefs, observable behaviors, cognitions and emotions that occur during the execution of a learning task (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). As learning occurs in social environments, students develop these adaptive or maladaptive beliefs by interacting with social actors. There is a consensus among scholars in considering self-efficacy and task value as mediators of the relationship between social support and engagement (Bandura, 1997).

Self-efficacy is defined as one's own belief about the ability to complete a task (Bandura, 1997). Research has shown that students high in self-efficacy engage more in learning activities and have better performance (Pajares, 1996). More precisely, some authors suggest these students engage more "meaningfully and thoughtfully" and are more prone to mental effort than those who doubt about their abilities (Greene & Miller, 1996, Pintrich & DeGroot, 1990; Salomon, 1984); they are more likely to invest effort and to persist against difficulties and after failure (Pintrich & Schunk, 2002); last, they feel more enjoyment and interest, less stress, anxiety, and depression (Bandura, 1997; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Based on these premises, we expected self-efficacy to meditate the relationships between social context and engagement variables.

Beliefs about task value consist in the subjective reasons for engaging in a task, that define this activity as valuable; in particular the three criterions considered are the intrinsic value, that is the potential enjoyment in the task, the attainment value, which is the subjective importance of a good performance, and lastly the utility value, that corresponds to its usefulness to short-term and long-term goals (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles & Wigfield, 1995). Pintrich and his colleagues (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991) showed in diverse studies that the overall task value (intrinsic, attainment and utility) was associated with the use of cognitive strategies such as rehearsal, elaboration and critical thinking. In addition, Eccles and colleagues showed that students who valued their learning task were more willing to display effort and spend time in these tasks; they also felt more enjoyment and were less likely to be distracted (Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1994). Based on this, we expected task value to be associated with emotional, cognitive and behavioral engagement and to mediate the relationship between social context and engagement variables.

Student engagement as a key predictor of academic performance

Many studies have indicated that student engagement is a robust predictor of students' learning and grades (Dupont, Meert, Galand, & Nils, submitted; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). It is also considered as a protective factor against school and university dropout (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Dupont, Galand, Hospel, Meert & Nils, 2012; Tinto, 1997, 2001). However, mixed findings have been reported concerning the influence of each dimension of student engagement on achievement outcomes. Some research suggested that all of the three dimensions are important (Fredricks et al., 2004). Other showed that behavioral engagement is the most important predictor of academic performance (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Wang & Eccles, 2011). In their meta-analysis about the psychological correlates of university students' academic performance, Richardson and colleagues (2012) showed that variables representing effort and time spent for studying were more proximal predictors of academic performance than emotions and deep approach to learning. In this line, we expected behavioral engagement to be the most important predictor of academic achievement

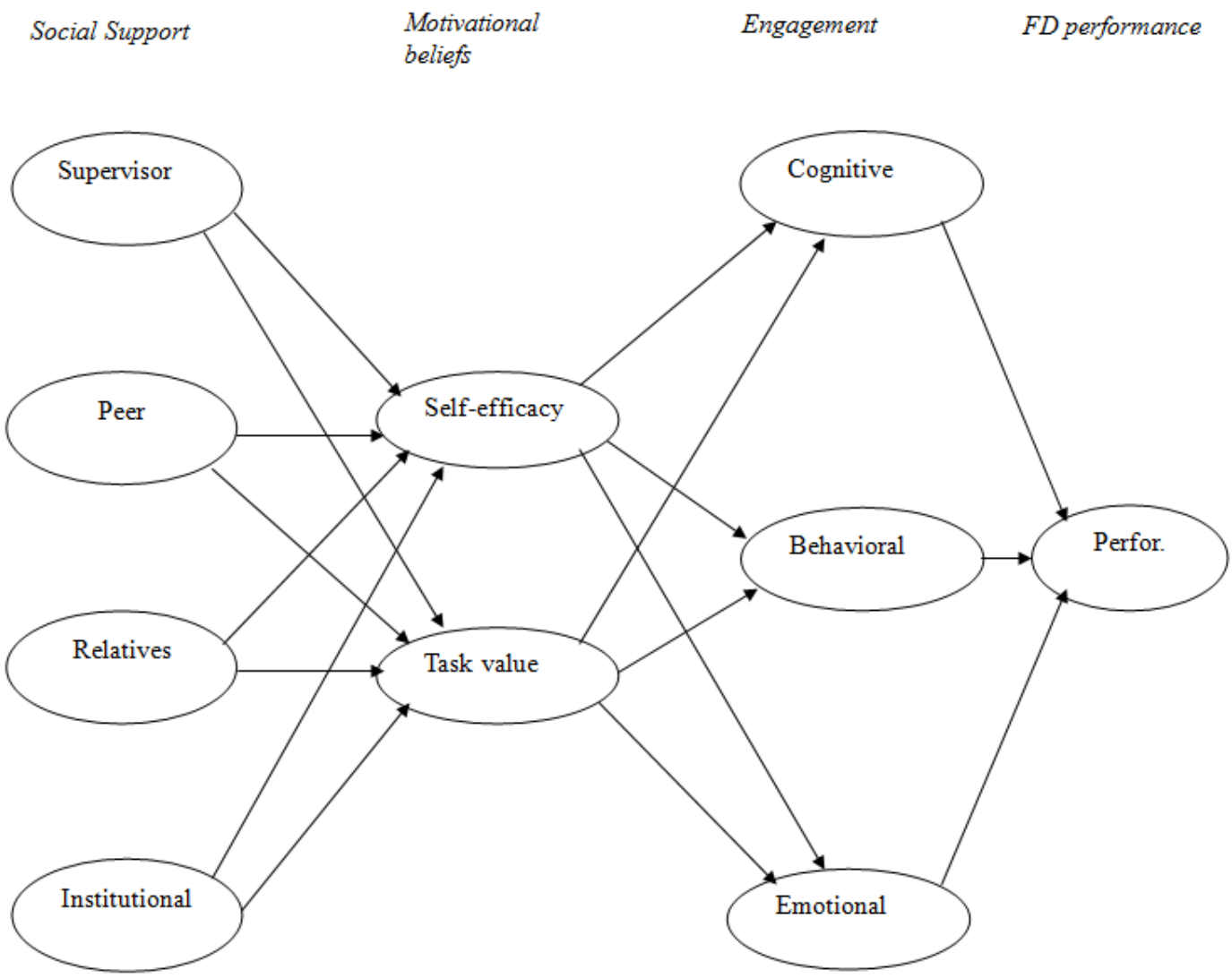


Figure 1. Hypothesized model of the relations between the social support, motivational beliefs, student engagement and academic performance

Aim of the study

In sum, the purpose of this study was to extend previous research with regard to the associations between different sources of social support, motivational beliefs, student engagement and academic performance. Such investigation would not only provide a theoretical contribution, but would also have practical implications; indeed, on the one side it contributes to previous literature clarifying which are the unique and independent effects of each source of social support on motivation and engagement variables, and on the other side it provides information on which specific interventions on social actors may be settled effectively. We also investigated the mediating role of motivational beliefs about the task and the self in these relationships between the context and student engagement. Finally, we examined the relative contribution of each dimension of student engagement on academic performance.

It is worth noting that most of existing studies on this topic have been conducted in school context, which left open the question of whether these findings could be applied to the university context. Our aim is also to extend previous findings to the context of the final dissertation's completion.

From studies reviewed above, we developed a structural model that specified direct paths from students' perceptions of institutional, supervisor, peers and family support to both self-efficacy beliefs and task value. The model also specified direct paths from self-efficacy beliefs and task value to emotional, cognitive and behavioral engagement. Finally, the model specified paths from emotional, cognitive and behavioral engagement to academic performance. For all these analyses, we controlled for students' past performance, so as to determine which factors are significant predictors of academic performance rather than being merely an indirect reflection of past performance. Therefore our research focused on students' motivational and engagement differences that enhance the prediction of academic performance over and above students' initial levels of content knowledge measured by prior achievement.

Method

Participants and procedure

Participants were 226 (69% female) last year university students, with an average age of 23.82 (*SD* = 2.94; minimum = 21, maximum = 35) who were enrolled in three graduate programs in a Belgian university: social sciences (N = 154), humanities (N = 91) and economy (N = 23). In spring 2011, all the participants completed a survey during regular lecture time. Participation was voluntary and students were informed that data would be stored anonymously after the examination grade had been obtained. In autumn 2012, the three departments were asked for a list of grades that students obtained at their FD (they accepted to provide their names while they were completing the questionnaire).

Measures

The questionnaire was constructed on the basis of existing scales that were adapted to the specificity of the final dissertation. French versions of most of these scales had been used in previous research, showing adequate reliability and validity.

Social support

Perceived supervisor support. This scale included height items adapted from Galand & Philippot (2005) that tapped the perceived supervisor support (including availability, emotional support, informational support). Items included for example "My supervisor takes into account my ideas"; "It is easy to contact my supervisor", "My supervisor helps me to structure my FD".

Perceived peer support. This measure included four items adapted from Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler (1992) and Galand and colleagues (2010) and assessed the students' perceptions of the helps and support they received from other students. Example item is: "I know I can rely on some students to help me in the completion of the FD".

Perceived family support. This measure included four items adapted from Galand and Hospel (2012) and assessed participants' perceptions of the help and support they received from their family. Example item is: "I know I can rely on my family to help me in the completion of the FD".

Perceived institutional support. This measure included four items from Dupont and colleagues (2012) and assessed the students' perception of training and guidance that they receive from the university in order to realize the final dissertation. Example item is: "University has prepared me to realize my FD".

Motivational beliefs

Self-efficacy. This scale included six items adapted from Galand and Philippot (2002) and assessed the students' confidence in their ability to succeed in the various tasks required to complete the FD (Bandura, 1997). Example items are: "I feel I can structure my FD in different steps" and "I feel sure I can write my FD".

Task value. This measure was adapted from Neuville and colleagues (2007); it was composed by three subscales: intrinsic interest (three items, for example "I am interested in the topic of the FD"), perceived utility (three items, for example "My FD will be useful for getting my diploma"), and importance (three items, for example "It is important for me to finish the FD). Theoretical arguments and empirical results support the combination of those subscales into a global score of perceived task value (Eccles, 2006).

Engagement with the FD

Emotional engagement. This measure included three items from the PANAS-X (Watson & Clark, 1999) and validated in French (Gaudreau, Sanchez & Blondin, 2006). Students reported their negative emotions (e.g., afraid, irritable, upset) while they were facing the FD.

Cognitive engagement. This scale included three items adapted from De Clercq and colleagues (2013). The items assessed the students' use of deep-processing strategies, including making links between different pieces of information and exploring the relevance of their learning material for real-life situations. Example item is: "I have a critical attitude towards what I read for my FD".

Behavioral engagement. This scale was adapted from Skinner and colleagues (2009). Three items assessed students' effort and time spent on the FD. Example item is: "I have already put a lot of effort into my FD".

Achievement

Past performance. Participants were asked to indicate their grade point average during the previous university year.

Performance. In autumn 2012, the departments were asked for the performance at the final dissertation of the students who participated to the study. This performance has been attributed by a jury including the supervisor and two lectors. These evaluators are expected to evaluate different criteria of the final dissertation: the quality of the research question (original and inventive), the selection and the integration of the scientific literature, the methodology, the analyses of the data, the discussion (capacity to synthetize the information and to establish links between the ideas), and conclusion of the final dissertation, the general structure, the clarity of the style and the public defense. These criteria are quasi similar in the different programs that participated to the present study.

Results

Data analyses

Our analyses were conducted in three steps. First, we used confirmatory factors analyses to test the relationship between the measured items and the respective latent variables. Second, we used structural equation modeling (SEM) to examine the direct and indirect associations between the students' perceptions of support from peers, family, supervisor and institution, task value and self-efficacy beliefs, behavioral, emotional and cognitive engagement, and their academic performance. In this model, we also controlled for students' past performance and tested the proposed indirect effects.

We conducted measurement and structural analyses using Amos (Version 16) and the maximum-likelihood estimation method. In order to evaluate the adequacy of the proposed model, a combination of fit indices was examined: the comparative fit index (CFI), the root-mean-square error of approximation (RMSEA), and the chi-square test statistics. For the CFI indices, values greater than .90 are typically considered as being acceptable, and values greater than .95 indicate good fit to the data (Byrne, 2001;

Hu & Bentler, 1999). For well-specified models, an RMSEA of .06 or less reflects a good fit (Hu & Bentler, 1999). As a part of the structural model, we also statistically tested the proposed indirect effects. The significance of these indirect effects was determined by bootstrap methods using 95% confidence intervals (Mallinckrodt, Abraham, Wei & Russel, 2006; Shrout & Bolger, 2002). Amos calculates confidence intervals for total indirect effects using the unstandardized mean beta weight and the associated standard error from 1000 bootstrap samples (Shrout & Bolger, 2002). The indirect effect is considered significant if the confidence interval does not include zero.

Step 1: Measurement model

Before performing the confirmatory factor analyses, we used parceling for the perceived supervisor support and self-efficacy scales, as they were respectively composed by height and six items. This statistical technique allows estimating fewer parameters, improving model fit and reducing bias in the estimation of structural parameters (Bandalos, 2002). The two scales had high internal reliability and demonstrated unidimensionality in exploratory factor analyses yielding single factors (eigenvalues perceived supervisor =4.53, self-efficacy = 2.89). This unidimensionality is a requirement for parceling procedure. We then created four parcels for the perceived supervisor scale and three parcels for the self-efficacy scale by combining together pairs of items that were highly correlated (rs>.36). In addition, utility, interest and importance were introduced in the analyses as measured items of task value. Empirical and theoretical argument supports this method (Eccles, 2006).

Then all the items as well as the parcels were entered into the same measurement model. The hypothesized model displayed an adequate fit to the data: χ^2 (398, N = 226) = 622.494, p < .001; RMSEA =.05; CFI =.912). The standardized parameter estimates of all observed variables loaded adequately on their respective latent variables (ranging from .51 to .89), apart for the third indicator of task value (.35) (i.e. Importance). This indicator was kept because of its theoretical importance. Then, we observed the modification indices. They suggested removing an item from the perceived institutional support scale ("i.e. In my graduate program, the general requirements about the final dissertation are clear"), and one item from the perceived family support scale (i.e. my family is disposed to discuss problems that I encounter in my work"): they had

modification indices exceeding 12.00. Indeed, these items did not referred exactly to institutional support (general requirements are not preparedness for the FD completion) nor family support (discussing is not the same as helping or supporting during the FD completion). Again a CFA was performed without these two items. The results indicated a better model fit (χ^2 (341, N = 226) =497.576, p < .001; RMSEA =.045; CFI = .931). Descriptive statistics for all the measures are presented in Table 1. All the variables had adequate statistical characteristics.

The correlations among the latent variables are presented in Table 2. Results suggested no problems of multicollinearity: they indicate that peer support was positively related to family support (r = .25; p< .05) and supervisor support (r = .14; p< .08), supervisor support was positively related to family support (r = .24; p< .05) and institutional support (r = .19; p< .05). Past performance was positively related to family support (r = .15; p< .05). Finally, task value was positively related to self-efficacy beliefs (r = .56; p < .001).These results indicate the various sources of social support that were included in this study are independent.

Table 1
Descriptive Statistics for all the Latent Variables

Variables	*Range*	*M*	*SD*	*Cronbach's alpha*
Social support				
1. Supervisor	1-5	3.96	.76	.88
2. Peer	1-5	3.65	.87	.79
3. Relatives	1-5	3.36	.94	.72
4. Institutional	1-5	3.21	.91	.78
Self-perceptions				
5. Self-efficacy	1-5	3.72	.61	.77
6. Task value	1-5	3.65	.69	.65
Engagement				
7. Behavioral	1-5	3.79	.94	.79
8. Cognitive	1-5	3.91	.63	.74
9. Emotional	1-5	2.54	.90	.76
10. Academic perf.	0-20	14.08	2.11	
11. Past perf.	1-5	3.4	.84	

Note. *N*=226

Table 2
Zero-Order Correlations Among Variables in the Measurement Model After Modifications of Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Social support										
1. Supervisor	-									
2. Peer	.14*	-								
3. Family	.24*	.24*	-							
4. Institutional	.19*	.10	.11	-						
Self–perceptions										
5. Self-efficacy	.19*	.05	. 07	57**	-					
6. Task value	.32**	.11	. 19*	.36**	56**	-				
Engagement										
7. Behavioral	.12	-.03	.10	.18*	.46**	.29**	-			
8. Cognitive	.06	.05	-.05	.31**	.49**	.49**	.29**	-		
9. Emotional	.11	.02	.02	.32**	.54**	.19*	.17*	.19*	-	
10. Academic perf.	.22**	.10	.17*	.15*	.23**	.22**	.24**	.17*	.03	-
11. Past perf.	.14*	.05	.16**	.13*	.19**	.23**	.19**	.06	.08	.50**

Note. $N = 226$; $^{*}p < .05$; $^{**}p < .001$

Step 2: Structural Model

The second step of the analysis included a test of the model proposed in figure 1. In this model, we also allowed free estimation of the covariance between the four exogenous latent variables (perceived supervisor, family, peer and institutional support), and between self-efficacy and task value as they were found to be related in the correlational analyses. We also specified paths from past performance to task value, self-efficacy beliefs, emotional, cognitive and behavioral engagement and academic performance, so as to control for its potential effect. Results showed that the hypothesized covariance structure displayed an adequate fit to the data, χ^2 (400, N =226) = 559.419, p < .001, CFI = .932, RMSEA =.042. We tested alternative models in which all the non-significant paths were removed one at a time until only significant paths remain. The final alternative model indicated an adequate fit: χ^2 (415, N =226) = 566.22, p < .001, CFI = .934, RMSEA =.041. This model added no significant difference to the initial one. Consequently, it was kept on the grounds of parsimony.

The results showed significant paths from perceived supervisor support to task value (β = .22, p< .05), and from perceived institutional support to self-efficacy (β = .55, p< .001) and task value (β = .30, p< .001). Contrary to our hypothesis, perceived supervisor support was not associated with self-efficacy and perceived peer and family support were not associated with either task value or self-efficacy. Past performance was associated with task value (β = .15, p< .05), emotional engagement (β = .18, p< .05) and academic performance (β = .48, p< .001).

Then, results showed significant paths from task value to cognitive (β = .29, p< .05), and behavioral engagement (β = .25, p< .05), and from self-efficacy to emotional (β = .56, p< .001), cognitive (β = .32, p< .05), and behavioral engagement (β = .30, p< .05). Contrary to our hypothesis task value was not associated with emotional engagement. Finally, behavioral engagement was associated with grades (β = .16, p< .05). Emotional and cognitive engagements were not directly associated with academic performance.

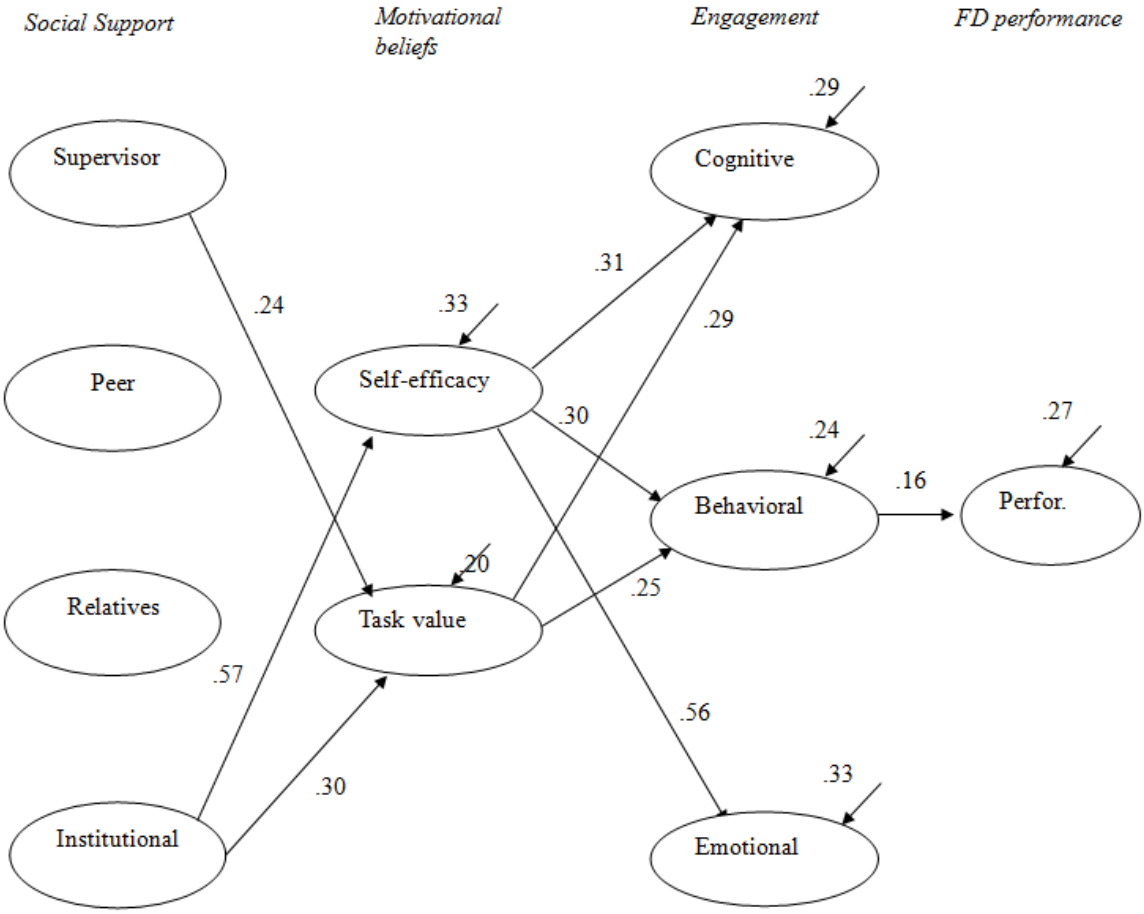


Figure 2. Structural model. Nonsignificant paths are not shown. All paths are significant at .001

Step 3: Indirect effects

Bootstrap confidence intervals revealed that perceived institutional support was positively associated with emotional, cognitive and behavioral engagement through self-efficacy and task value (β = .31, BC 95% CI = .19, .43; β = .27, BC 95% CI = .16, .39; β = .24, BC 95% CI = .12, .36), and academic performance through behavioral engagement (β = .04, BC 95% CI = .01, .09). In other words, greater students' perception of institutional support was associated with greater self-efficacy beliefs and task value. Then the motivational beliefs were associated with emotional, cognitive and behavioral engagement, which in turn, increased academic performance.

Perceived supervisor support was positively associated with cognitive engagement through task value (β = .10, BC 95% CI = .01, .20) and academic performance (β = .03, BC 95% CI = .002, .08) through task value and behavioral engagement. Greater perceived supervisor support was associated with task value, which in turn, was associated with cognitive engagement and academic performance. Turning to motivational beliefs, results revealed that self-efficacy was associated with academic performance through behavioral engagement (β = .05, BC 95% CI = .02, .12).

Discussion

This study aimed at investigating the role of different sources of social support, motivational beliefs, and student engagement in a path model that predicts academic performance in the case of final dissertation. More specifically, looking at different stages of this model, our purpose was (1) to clarify the impact of different sources of social support on motivational beliefs, (2) to test whether motivational believes are mediators of the relationship between social support and engagement, and (3) to examine the contribution of each dimension of students' engagement on academic performance. These analyses were conducted controlling for students' past performance at university.

Specific contribution of each social actor

Our findings indicated that among the different social actors, supervisor and institutional support were more strictly related to motivational beliefs and student

engagement in the final dissertation. In line with Robbins and colleagues (2009), when students perceive that the institution has prepared them well for achieving the final dissertation, they consider the final dissertation as more important, useful and interesting, and believe more in their abilities to achieve the task. In addition, institutional support was indirectly associated, through task value and self-efficacy beliefs, with the students' use of deep-processing strategies, their enjoyment when completing the final dissertation and their efforts on this task. These results suggest that specific interventions oriented toward the acquisition of the required skills (e.g. literature search, data analyses, and discussing results) are important in facilitating student's engagement in this task. Research on post-secondary studies so far neglected the role of this institutional influence when examining the impact of different sources of social support on school and academic performance

Results also indicated that the support of supervisor has a considerable impact especially with the attribution of value to the task that in turn increases the level of engagement. This finding is in line with studies conducted in both school and universities contexts (Midgley et al., 1989; Vansteenkiste et al., 2009). Surprisingly SEM revealed that supervisor support did not predict self-efficacy beliefs, in contradiction with previous evidence collected in the field, and with earlier theoretical assumptions (Bandura, 1997; Dupont et al., 2012). However correlation analyses revealed this association, but since self-efficacy beliefs was also correlated with institutional support, it might well be that this association explain the previous that this appear in a model able to control for it. This result confirms the importance of taking into account different sources of social support at the same time, so as to shed light on the unique and independent effect of each source of social support on motivation and engagement variables.

Contrary to our hypotheses, the supervisor's support was not associated with emotional and behavioral engagement. This result seems paradoxical because the supervisor intuitively appears as a central facet of the students' experience of writing up the final dissertation. However, a possible explanation of this result might be found into the nature of the task itself, which requires mainly independent work. Since the supervisor only keeps an overview of students' work, the efforts they do and emotions

they feel might mainly depend on personal factors and beliefs. However, this explanation remains speculative until new studies are carried out to clarify the role played by the supervisor on engagement variables.

Looking at the last source of social support from, i.e. family and peers, unexpectedly results indicated that supportive behaviors from these actors did not influence motivational beliefs and student engagement in the final dissertation. This pattern of findings is also in contrast with studies conducted on similar topic in the context of high school and among first-year university students (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008; Furrer & Skinner, 2003; Tinto, 1997; Wentzel, 1997). Actually the particular nature of the university context might explain the observed difference: the vast majority of university students that work on a final dissertation have been living out of the parental home since more than four year, therefore support from this context might have become less relevant for optimal student engagement. Besides that, least year university students enter in adulthood (our sample had a mean age of 24 years old) and so begin to assume more responsibility and are more socially independent (Roberts, Caspi, & Moffitt, 2001).

Motivational beliefs about the self and the task

Task value and self-efficacy beliefs have been considered proximal predictors of engagement variables across several studies (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Skinner et al., 2008). If we consider for example self-efficacy, all scholars agree in considering this as a strong motivating belief and as a powerful predictor of engagement and performance ((Bandura, 1997). Consistent with that, we found that students who perceived themselves as competent in the particular task of the final dissertation, were more likely, when faced with the final dissertation, to make higher effort, to use deeper processing strategies and were less likely to experience negative emotions. This result is also congruent with a previous study by Dupont and colleagues (2012).

Regarding task value, it is also associated with engagement, but only with the cognitive and behavioral components, consistent with evidence provided also by Pintrich (1989), Pintrich and Garcia (1991) and Eccles (1983). In other words, students who perceived the final dissertation to be important, useful and interesting were more

likely to display effort and use deep-processing strategies; although this did not necessarily increase their positive emotions, contrary to the role that task value is supposed to play in eliciting positive emotions (Eccles, 1983; Pekrun & Stephens, 2010), the path between task value and emotional engagement was non-significant. Task value was correlated with emotional engagement (see table 2); however, task value was also correlated strongly with self-efficacy beliefs. Thus, it appears that relations between task value and emotional engagement might have been subsumed by the positive association with self-efficacy beliefs.

Student engagement as a predictor of academic performance

Our findings indicated that behavioral engagement was the only direct contributor to academic performance, whereas emotional and cognitive engagement did not have an impact in this context. The association between behavioral engagement and performance has been largely shown across the literature (see Connell & Wellborn, 1990; Marks, 2000; Richardson et al., 2012; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990), and in this case students who spend time and effort on their final dissertation are more likely to obtain higher performance.

Emotional engagement is unrelated with academic performance, thus suggesting that emotions are probably not important for the academic success. This counter-intuitive result is anyway consistent with findings presented throughout the literature, showing that such effect is observed irregularly and it is not very well measured (Richardson et al., 2012).

Lastly, cognitive engagement was no longer associated with academic performance when behavioral engagement was taken into account. In this case the observed pattern is in contrast with previous findings (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991), which showed that the use of deep and more accurate strategies of processing information leads clearly to a better academic outcome. However, since such effect has been observed irregularly in other studies (Phan, 2009; Vermunt, 2005), Vermunt (2005) suggests it might be moderated by the academic discipline in which students evolve: "These relations can be interpreted as effects of a subject domain, in the sense that different disciplines pose different demands on the way subject matter can best be

studied" (p.226). We recommend future studies to investigate these differences between academic disciplines and how they moderate the impact of deep-processing strategies on academic performance. Future studies may also investigate other facets of cognitive engagement, such as the use of self-regulation strategies, above all because the final dissertation is a task that demands independent learning requiring abilities to regulate cognitions, emotions and motivation as well as the environment (Pintrich, 2003).

Limitations

Since our results are based on correlational data, at this stage it is impossible to infer causal relations among the variables in our model. Although the model was based on the theoretical propositions postulated by engagement theories, to provide more robust confirmation of the present results longitudinal design, involving data collection at multiple time points, is still necessary. In addition, this methodology would allow investigating the dynamic between the variables and would also allow having a more precise picture of students' experience of writing up the final dissertation, since its completion takes more than a year. For example, a longitudinal research Skinner and her colleagues (2008) put in evidence that engaged students received more support from teachers.

Practical implications

Besides the contribution to the theoretical advancement on this topic, present results have some practical implications that are also worth to mention. They suggest that supervisors have to support students working on their final dissertations, since supportive behaviors have positive consequences on cognitive engagement and finally on academic performance. Training programs aiming at improving supporting teachers' skills have already demonstrated their effect on students' academic performance, so we recommend future studies to test such interventions on the final dissertation. In addition, institutions have to take into account the importance of providing to students the required skills for the completion of the final dissertation, given that such institutional strategies have positive consequences on motivation, engagement and final performance.

DISCUSSION

L'objectif de cette thèse est de comprendre pourquoi certains étudiants diffèrent la remise de leur mémoire. Les cinq chapitres distincts de la partie empirique ont esquissé quelques réponses à cette question. Il convient à présent de croiser les résultats de nos différentes études et de discuter de leurs complémentarités et incohérences au regard de la littérature existante. Dans cette discussion, nous débutons par un bref rappel de notre cheminement théorique et des résultats obtenus dans les études empiriques. Ensuite, nous répondons à différentes questions transversales et, finalement, nous présentons les limites de notre étude et des potentiels développements futurs.

1 Rappel théorique

Les bases empiriques concernant les facteurs qui prédisent le dépôt différé du mémoire de fin d'études étant limitées, nous avons adopté une démarche de recherche exploratoire qui s'appuie sur un raisonnement analogique. Celui-ci a consisté à induire des variables potentiellement explicatives du dépôt différé du mémoire de fin d'études sur base de la ressemblance qu'entretient ce phénomène avec d'autres problématiques : l'échec des étudiants en première année d'études et l'abandon lors de la réalisation du doctorat. Dans cette perspective, nous avons effectué une revue de la littérature de ces deux thèmes de laquelle quatre catégories de variables ont émergé : les caractéristiques individuelles, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement. Pour chaque variable identifiée, nous avons réfléchi à la possibilité d'inférer des hypothèses à notre étude du phénomène, en tenant compte de sa spécificité. Cette réflexion a abouti à quelques postulats: l'engagement est la catégorie la plus proximale du dépôt différé, suivie des croyances motivationnelles, de l'environnement social et, au final, des caractéristiques individuelles ; l'engagement comportemental est la variable qui prédit le plus le dépôt différé dans la mesure où il reflète l'avancement des étudiants. Au terme de ce premier chapitre, nous avons également présenté un ensemble de limites qui caractérisent la littérature portant sur la réussite en première année et durant le doctorat. Parmi celles-ci, la plus importante nous semblait être le manque d'une réflexion théorique permettant d'organiser en un système cohérent de relations les différentes variables étudiées lors des recherches empiriques.

Afin de dépasser cette limite théorique, le deuxième chapitre s'est focalisé sur la littérature scientifique portant sur les modèles de l'engagement. Ceux-ci, en effet,

proposent que la réussite soit la dernière étape d'une chaîne causale qui commence par l'environnement social et passe par les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Selon ces modèles, l'environnement social est un construit multidimensionnel représenté par des apports de structure, du soutien à l'autonomie et du soutien personnel. De même, les croyances motivationnelles comprennent les perceptions d'autonomie, de compétence et d'être intégrés, les buts de maîtrise et la valeur attribuée aux tâches d'apprentissage. Enfin, l'engagement se compose de trois dimensions : émotionnelle, comportementale et cognitive. Selon ces modèles, l'engagement résulte de relations entre l'environnement social (dont l'influence est distale) et les croyances motivationnelles (dont l'influence est proximale). En outre, ils postulent des effets indirects, dynamiques et de rétroactions entre les différentes variables. Par exemple, un professeur soutiendra davantage un élève qui est plus engagé dans les activités scolaires. Une des limites de ces modèles est le manque d'études empiriques conduites dans des contextes autres que celui de l'école. En lien avec les théories de l'engagement, nous avons élaboré différents modèles qui nous permettaient de représenter les processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire de fin d'études.

2 Rappel des résultats

2.1. Résultats du chapitre 3 (étude 1)

La première étude avait pour objectifs d'une part de délimiter l'ampleur du dépôt différé du mémoire de fin d'études au sein d'une université francophone de Belgique, et d'autre part d'analyser l'influence des variables sociodémographiques sur ce phénomène. Les résultats ont montré que le taux global des étudiants concernés par le dépôt différé du mémoire de fin d'études est de 17 pour cent. Celui-ci varie en fonction du secteur d'études, du genre, de l'âge, de la nationalité et du diplôme des parents. La probabilité de ne pas remettre le mémoire dans les délais est plus importante chez un étudiant du secteur de sciences humaines que chez un étudiant du secteur de la santé et du secteur des sciences et technologies. 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. Les étudiants qui diffèrent la remise de leur mémoire sont en moyenne plus âgés que les étudiants qui le rendent dans les délais. Les étudiants dont le diplôme

des parents est de niveau primaire ou secondaire ont plus de probabilité de différer la remise de leur mémoire que ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Enfin, les étudiants provenant de pays non européens sont 3.4 fois plus susceptibles de différer la remise de leur mémoire que les étudiants belges.

2.2. Résultats des chapitres 4 et 5 (études 2 et 3)

L'objectif du chapitre 4 était de réaliser une première étude (étude 2) intégrative et quantitative des facteurs, issus des quatre catégories présentées lors du chapitre 1, qui prédisent le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Plus précisément, il s'agissait d'identifier des effets directs de ces facteurs et, sur base d'un modèle théorique exploratoire, des effets indirects de ceux-ci sur le dépôt différé. Des analyses de régression logistique hiérarchique ont montré que l'engagement comportemental des étudiants, l'âge, les conflits de rôle ainsi que le soutien des pairs avaient un effet direct sur le dépôt différé du mémoire. Des analyses de médiations ont montré que les effets des conflits de rôles et du soutien des proches sur le dépôt différé du mémoire étaient partiellement médiatisés par les croyances d'efficacité personnelle. En outre, les effets du soutien des proches, des conflits de rôles et des croyances d'efficacité personnelle étaient médiatisés par l'engagement comportemental.

L'étude 3 visait, dans un premier temps, à répliquer les résultats obtenus dans l'étude 2 et, dans un deuxième temps, à examiner l'influence de nouveaux prédicteurs potentiels (le perfectionnisme, un tempérament émotionnel positif ou négatif). Des analyses de fonction discriminante ont montré que les variables qui permettaient de différencier les étudiants qui différaient leur mémoire de ceux qui le remettaient dans les temps étaient : l'engagement comportemental, les conflits de rôles et l'âge. En d'autres termes, les étudiants qui avaient fait moins d'efforts, étaient plus âgés, et n'arrivaient pas à concilier la réalisation du mémoire avec leurs obligations quotidiennes, avaient plus de probabilité de différer la remise de leur mémoire. En outre, les croyances d'efficacité personnelle, les stratégies d'autorégulation ainsi que les émotions négatives ressenties durant la réalisation du mémoire étaient corrélées à la fonction discriminante.

Des analyses de médiations, basées également sur un modèle théorique exploratoire, ont montré que l'effet d'un tempérament émotionnel positif sur le dépôt différé était médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle, et que les effets de la performance passée et des croyances d'efficacité personnelle sur le dépôt différé étaient médiatisés par l'engagement comportemental.

2.3. Résultats du chapitre 6 (étude 4)

Dans l'étude 4, nous avons testé un modèle théorique de relations entre les différentes dimensions du soutien du promoteur, les perceptions des étudiants d'être intégrés, compétents et autonomes et leur engagement cognitif, émotionnel et comportemental dans le mémoire. Plus précisément, ce modèle spécifiait que l'apport de structure par le promoteur est lié à la perception de l'étudiant d'être compétent, que le soutien à l'autonomie est lié à sa perception d'être autonome et que le soutien personnel est lié à sa perception d'être intégré. Ensuite ce modèle spécifiait que les perceptions de soi sont chacune associées avec l'engagement émotionnel, comportemental et cognitif des étudiants dans leur mémoire. Nous avons également testé les effets indirects des dimensions du soutien du promoteur sur l'engagement des étudiants.

Pour tester ces hypothèses, nous avons utilisé des analyses en équations structurales. Cette technique statistique, en comparaison avec les régressions multiples, permet d'inclure plusieurs variables dépendantes dans un modèle, de réduire l'erreur de mesure en ayant plusieurs indicateurs pour chaque variable latente et de tester un modèle théorique complet. Ces analyses ont montré que le modèle théorique s'ajustait bien aux données observées. En d'autres termes, les hypothèses concernant les relations entre chaque dimension du soutien du promoteur et les perceptions de soi ont été confirmées. La perception de compétence est apparue comme étant associée aux trois dimensions de l'engagement, alors que les perceptions d'autonomie et d'être intégré n'ont été associées qu'à l'engagement cognitif de l'étudiant dans son mémoire. En outre, des analyses des effets indirects ont montré que l'apport de structure avait un effet indirect sur les engagements comportemental et émotionnel de l'étudiant dans son mémoire, à travers son influence sur la perception de celui-ci d'être compétent, et que le

soutien à l'autonomie avait un effet indirect sur l'engagement cognitif de l'étudiant à travers son influence sur la perception de celui-ci d'être autonome.

2.4. Résultats du chapitre 7 (étude 5)

Dans la dernière étude (étude 5), nous avons testé un modèle théorique des relations entre différentes sources de soutien (les pairs, le promoteur, l'institution, la famille), les croyances motivationnelles des étudiants (la valeur positive attribuée au mémoire et les croyances d'efficacité personnelle), leur engagement cognitif, émotionnel et comportemental dans le mémoire et leur performance finale. Le modèle spécifiait que le soutien perçu de chacun des acteurs influence la valeur attribuée au mémoire (son importance, utilité et intérêt) et les croyances d'efficacité personnelle. Ensuite, il spécifiait que ces deux croyances motivationnelles influençaient l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental des étudiants dans leur mémoire qui, à leur tour, influençaient la performance au mémoire.

Des analyses en équations structurales ont montré que ce modèle s'ajustait bien aux données observées. Parmi les différentes sources de soutien, celui de l'institution était associé aux croyances d'efficacité personnelle et à la valeur positive attribuée au mémoire, et celui du promoteur était associé à la valeur positive attribuée au mémoire. Ensuite, les croyances d'efficacité personnelle étaient associées à l'engagement émotionnel, comportemental et cognitif des étudiants dans le mémoire et la valeur positive attribuée au mémoire à l'engagement comportemental et cognitif. Finalement l'engagement comportemental prédisait la performance académique. En outre, des analyses des effets indirects ont montré que le soutien perçu de l'institution avait un effet indirect sur l'engagement comportemental, cognitif et émotionnel de l'étudiant dans son mémoire, à travers les croyances d'efficacité personnelle et la valeur positive attribuée au mémoire, et que le soutien du promoteur avait un effet indirect sur l'engagement cognitif à travers la valeur positive attribuée au mémoire. Les croyances d'efficacité personnelle avaient également un effet indirect sur la performance académique à travers l'engagement comportemental.

3 Questions transversales

Dans cette section, nous discutons, en respectant la structure initiale qui a été proposée dans l'introduction générale, les résultats des 5 études qui ont été présentées dans la partie empirique. Dans un premier temps, nous revenons sur les résultats des trois études exploratoires et intégratives et, plus précisément, sur les hypothèses qui concernaient les quatre catégories de variables : les caractéristiques individuelles, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Dans un deuxième temps, nous discutons les résultats des deux études qui ont porté sur les modèles de l'engagement.

3.1. Quels sont les facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire de fin d'études ?

En préambule, quelques remarques sur le dépôt différé en tant que tel. En filigrane du présent travail, il est sous-entendu que ce phénomène est un échec pour les étudiants. Cependant, peut-on affirmer qu'il est réellement vécu de cette manière ? On pourrait imaginer que les étudiants qui diffèrent leur mémoire après les délais le font pour des raisons pratiques, sans que cette prolongation ait des conséquences négatives aux niveaux psychologique et financier. On pourrait même imaginer que ce délai traduit la volonté qu'ont les étudiants d'obtenir une performance à leur mémoire qu'ils n'auraient pas obtenue s'ils l'avaient remis dans les temps. Cependant, ces explications ne sont pas satisfaisantes. En premier lieu, les étudiants qui diffèrent leur mémoire obtiennent une note moyenne finale, l'année suivante, de 13.5 sur 20 (pour les 87% qui le remettent à ce moment-là, voir notice méthodologique), ce qui signifie que ce n'est pas la performance qui les motive à différer leur mémoire. Ensuite, les 10 étudiants, en situation de délai, que nous avons interviewés lors d'entretiens qualitatifs (voir annexe 3) nous ont semblé vivre cette finalisation tardive du mémoire comme un échec. Même si ceux-ci ne reflètent pas l'ensemble des étudiants qui ont différé leur mémoire après les délais, cette observation est un indice non négligeable d'une telle interprétation. Finalement des prédicteurs du dépôt différé tels que la prédominance d'émotions négatives lors de la réalisation du mémoire ainsi que des croyances d'efficacité personnelle faibles, d'une part manifestent de réelles difficultés rencontrées par les étudiants qui diffèrent leur mémoire après les délais et, d'autre part, sont des prédicteurs

classiques de l'échec dans d'autres situations (par exemple : l'échec en première année d'études). Ces observations contredisent l'explication pragmatique précédemment mentionnée, d'autant plus que des variables telles que le nombre d'enfants et le fait d'avoir une profession tout en réalisant le mémoire ne sont pas des prédicteurs significatifs du dépôt différé (voir étude 2). Sur cette base, nous suggérons que le dépôt différé est vécu principalement (la situation est peut-être différente pour des adultes en reprise d'études) comme étant un échec, même si les conséquences ne sont pas les mêmes que lors de l'échec en première année d'études (par exemple : réorientation ou abandon des études).

Dans un deuxième temps, il convient de s'interroger sur la pertinence des variables qui ont été sélectionnées par analogie, sur base de leurs effets sur l'échec des étudiants en première année d'études et l'abandon au doctorat. Au terme de nos recherches, nous constatons que celles-ci ont expliqué une partie non négligeable de la variance du dépôt différé du mémoire de fin d'études. Dans l'étude 2, la régression logistique finale a expliqué 33 pour cent de la variance du dépôt différé du mémoire (26 pour cent lorsque l'engagement comportemental n'était pas inclus dans la régression multiple). Dans l'étude 3, l'analyse de fonction discriminante finale a également expliqué 33 pour cent de la variance du dépôt différé du mémoire de fin d'études (Wilk' $\lambda = .67$). A titre de comparaison, l'étude intégrative de De Clercq et ses collègues (2012), qui comprenait également des variables issues des différentes catégories, a expliqué 33 pour cent de la variance de l'échec des étudiants de première année d'études en éducation physique. On peut donc conclure que la sélection des variables a été pertinente. Cependant, il reste une part de la variance qui est inexpliquée. Afin d'expliquer avec plus d'exactitude le dépôt différé du mémoire, de nouvelles recherches, qui analyseraient de nouveaux facteurs, sont nécessaires.

Par ailleurs, nos résultats indiquent qu'une multiplicité de variables est à prendre en compte pour expliquer le dépôt différé du mémoire (telles que les caractéristiques individuelles de l'étudiant, son environnement social, ses croyances et son engagement). Ce résultat confirme la suggestion de Tinto (1997) selon lequel l'échec est un phénomène complexe qui requiert d'analyser plusieurs aspects de la vie de l'étudiant afin d'en avoir une compréhension optimale. Comme nous l'avons mentionné dans

l'introduction, aucune étude n'a, à notre connaissance, intégré des variables des quatre catégories — les facteurs étant souvent analysés séparément. Les futures recherches, analysant la réussite des étudiants en première année d'études, devraient, par conséquent, adopter des approches intégratives. De même, les études analysant l'abandon des doctorants devraient examiner des variables représentant les croyances motivationnelles des étudiants ainsi que leur engagement, plutôt que de se limiter à l'analyse de l'influence de la relation entre les professeurs et les doctorants sur l'abandon de ces derniers.

3.1.1. Le rôle joué par les caractéristiques individuelles

En ce qui concerne les variables sociodémographiques, la première étude a montré que l'étudiant qui différait la remise de son mémoire était plus âgé, de sexe masculin et venait d'une famille où les parents avaient un niveau d'études plus bas. Ces résultats sont inattendus dans la mesure où l'influence de ces caractéristiques ne devrait s'observer que durant les premières années d'études et disparaitre ensuite.

En dernière année, nous observons encore un effet du diplôme des parents, même s'il est faible. Cependant, il est apparu seulement dans la première étude qui comprenait un échantillon large[19] et non dans les études 2 et 3 qui incluaient un échantillon plus restreint. Il est possible que cet effet du diplôme des parents se manifeste de la façon suivante : du fait d'avoir déjà réalisé un mémoire lors de leurs études supérieures, les parents aident les étudiants qui réalisent leur mémoire à travers leurs relectures et critiques. Cette interprétation est, d'ailleurs, soutenue par d'autres résultats qui ont montré que le diplôme des parents était corrélé avec le soutien de la famille (étude 2). En outre, comme les parents mettent à disposition de leurs enfants plus de matériaux stimulants intellectuellement (Hart & Risley, 1995 ; Schunk et Pajares, 2009), ceux-ci, devenus étudiants, pourraient être plus capables de rédiger leur mémoire que des étudiants qui n'ont pas reçu ces stimulations. Ces interprétations sont spéculatives et nécessitent des confirmations empiriques.

Par contre, l'influence de l'âge est constante dans les trois études. Les études 2 et 3 suggèrent que les étudiants plus âgés remettent leur mémoire davantage en retard

[19] En ce qui concerne le diplôme des parents, il manque un nombre important de données (voir chapitre 3), ce qui engendre des problèmes importants de représentativité.

entre autres parce qu'ils n'arrivent pas à concilier la rédaction de celui-ci avec d'autres obligations de leur vie quotidienne. Celles-ci ne se réfèrent pas aux enfants à charge ni à une profession, car ces variables n'ont pas eu d'effets significatifs sur le dépôt différé du mémoire dans les études 2 et 3. Une mesure plus fine du conflit de rôle est nécessaire pour comprendre quelles sont les obligations des étudiants plus âgés qui interfèrent avec la réalisation du mémoire.

En ce qui concerne la personnalité, les études 2 et 3 ont montré que la procrastination, le perfectionnisme et un tempérament émotionnel négatif n'avaient aucun effet direct sur le dépôt différé du mémoire. Seuls les étudiants qui ont une tendance générale à éprouver des émotions positives dans leur vie quotidienne remettent plus leur mémoire dans les délais. Cependant, cet effet est médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle. La personnalité n'a donc pas d'influence directe sur le dépôt différé. Il semble que des variables plus proximales et liées directement au contexte du mémoire (environnement social, croyances motivationnelles, engagement) soient plus à même de rendre compte de l'échec à l'université que des traits de personnalité (Richardson et al., 2012). Ces résultats appuient la suggestion de Poropat (2009) selon laquelle l'effet de la personnalité sur la réussite tendrait à diminuer à mesure que l'enfant avance vers l'âge adulte. L'auteur explique ce phénomène par le fait que les *curriculums* sont plus variés au niveau universitaire qu'au niveau scolaire. L'étudiant choisit son *cursus* en fonction de sa personnalité de telle sorte que l'effet direct de celle-ci sur la réussite serait atténué.

Finalement, les résultats concernant l'influence de la performance passée sur le dépôt différé du mémoire diffèrent dans les études 2 (non significative) et 3 (significative). Cependant, dans cette dernière étude, cet effet est médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle. Les étudiants, qui ont obtenu des résultats moins bons lors de l'année précédente à l'université, se sentent moins capables d'écrire leur mémoire, ce qui explique leur échec. Ce processus confirme les recherches de Bandura (1997) qui ont montré que les expériences passées étaient une source capitale des croyances d'efficacité personnelle. De plus amples preuves empiriques sont nécessaires pour répondre avec précision à la question de l'influence de la performance passée sur la remise du mémoire.

Pour conclure, il est important de souligner que les variables représentant les caractéristiques individuelles des étudiants ont moins d'effet sur le dépôt différé du mémoire que sur l'échec des étudiants en première année d'études. En effet, Robbins et ses collègues (2004) ont montré que celles-ci représentaient environ 25 pour cent de la variance totale de l'échec des étudiants en première année d'études, alors qu'en dernière année, cette part est nettement moindre. En outre, l'influence de ces variables, à l'exception de l'âge, est plus faible que l'influence des variables représentant les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants (voir : études 2 et 3).

3.1.2. L'environnement social

En ce qui concerne les effets directs des pairs et de la famille sur le dépôt différé du mémoire de fin d'études, les résultats des études 2 et 3 sont contradictoires (même au niveau des corrélations initiales entre ces variables et le dépôt différé du mémoire). Ceux-ci sont difficilement explicables, car les procédures des deux études étaient quasiment similaires. La seule différence se situe au niveau des échantillons : l'un comprenait des étudiants provenant de plusieurs facultés (économie, psychologie, logopédie et éducation physique) alors que l'autre ne comprenait majoritairement que des étudiants de psychologie et de philosophie et lettres. Lizzio, Wilson et Simons (2002) ont montré que les processus menant à la réussite différaient en fonction des facultés dans lesquelles les étudiants suivaient leur *cursus*. En outre, l'étude 1 a montré que le taux de dépôt différé différait en fonction des facultés d'études (voir ci-dessus). Une explication de nos résultats est que les facultés de psychologie et de philosophie et lettres créent des normes de relations entre les étudiants qui diffèrent des autres facultés, par exemple en amenant les étudiants à travailler en groupe. Cependant, nous n'avons pas d'informations précises nous permettant de soutenir cette hypothèse.

Par contre, les résultats des études 2 et 3 concordent au niveau de l'influence des conflits de rôles sur le dépôt différé du mémoire. Cette variable est le second prédicteur (après l'engagement comportemental) le plus important du dépôt différé du mémoire de fin d'études. Les étudiants qui disent avoir des difficultés à concilier la réalisation de leur mémoire avec d'autres obligations de leur vie quotidienne sont plus susceptibles de différer la remise de leur mémoire après les délais. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les étudiants, lors de la réalisation de leur mémoire, entrent progressivement

dans l'âge adulte qui est caractérisé par des rôles divers qui compliquent l'accomplissement des tâches inhérentes à chaque rôle (dans le contexte de notre étude : celui de l'étudiant réalisant son mémoire) (Bee & Boyd, 2002). Les étudiants moins capables de gérer chaque rôle échouent à remettre leur mémoire dans les délais. La mesure des conflits de rôles que nous avons utilisée était très large et il serait intéressant d'affiner celle-ci de sorte à comprendre les conflits qui posent problème.

Dans l'étude qualitative (voir annexe 3), les étudiants qui avaient différé la remise de leur mémoire ont indiqué que leur relation avec leur promoteur avait été problématique, ce qui expliquait en partie leur échec à remettre leur mémoire dans les délais. Cependant, le soutien perçu du promoteur n'a pas eu d'effet direct sur le dépôt différé du mémoire de fin d'études dans les deux études quantitatives (2 et 3). Une explication possible est que les étudiants qui ont différé leur mémoire tentent *a posteriori* de se déresponsabiliser de l'échec en attribuant la faute de leur échec à des circonstances externes : le promoteur. Ce biais qui consiste à maximiser notre rôle lors de nos réussites et d'attribuer la faute aux autres lors de nos échecs est bien connu en psychologie (Lerner, 1970). Les nombreuses études qualitatives qui analysent l'abandon des doctorants devraient utiliser également, et de manière complémentaire, des méthodologies quantitatives de sorte à expliquer plus précisément l'impact de la relation entre les professeurs et doctorants sur l'abandon de ces derniers.

Ces résultats concernant le soutien du promoteur sont, cependant, contraires à nos hypothèses qui présumaient un rôle clé de cet acteur. Une explication possible est que nous n'avons recueilli qu'une seule fois des observations sur les étudiants réalisant leur mémoire, durant les mois d'avril et de mai. Durant cette période l'étudiant est *apriori* bien avancé dans la rédaction et donc plus à même de travailler indépendamment de son promoteur. Seule une méthodologie longitudinale permettrait de tester notre hypothèse, car nous assumons que le rôle du promoteur est plus important au début de la réalisation du mémoire dans la mesure où l'étudiant est encore dans une phase de tâtonnement (Lovitts, 2005 ; Sinclair, 2004).

Lors de nos études, nous n'avons mesuré que les différentes formes du soutien du promoteur. D'autres facettes de la relation entre l'étudiant et le promoteur pourraient influencer la réalisation du mémoire. Durant notre démarche exploratoire, nous avons

interviewé, lors d'une table ronde, les psychologues qui soutiennent les étudiants en difficulté lors de leurs études. Ceux-ci ont en charge plusieurs étudiants en situation de retard dans la remise de leur mémoire. Selon eux, la peur ressentie par l'étudiant face au promoteur explique les difficultés rencontrées par ceux-ci à remettre leur mémoire. Peut-être que lorsque les étudiants ne respectent pas des échéances, ou n'avancent pas selon leurs objectifs ou ceux établis par le promoteur, ils entrent dans une spirale négative de culpabilité et de peur qui les empêche de communiquer avec celui-ci. En outre, une mesure de la fréquence des rencontres entre le promoteur et l'étudiant apporterait une information objective et complémentaire aux perceptions qu'ont les étudiants de leur promoteur. Elle permettrait de connaître les intervalles de temps entre les rencontres qui sont les plus optimales.

Le soutien perçu de l'institution n'a pas d'influence directe sur la remise du mémoire dans les délais quand d'autres variables sont prises en compte. Nous pouvons également émettre l'hypothèse (tout comme pour le promoteur) que ce soutien est plus décisif au début de la réalisation du mémoire lorsque les étudiants tergiversent encore et manquent d'assisse méthodologique. En outre, il serait important d'analyser dans quelle mesure cet effet de l'institution diffère en fonction des facultés. Par exemple, la majorité des programmes d'études de l'université Catholique de Louvain prévoit un séminaire d'accompagnement au mémoire dont les objectifs sont d'aider les étudiants à terminer leur mémoire dans les temps impartis et de développer leurs compétences nécessaires à la réalisation du mémoire (de recherche, de synthèse, d'élaboration d'hypothèses, etc.). Cependant, le contenu et les méthodes de ces séminaires diffèrent dans chaque programme. En économie, le séminaire est caractérisé par des séances magistrales et des modules d'autoapprentissage disponibles sur une plateforme internet ; en psychologie (option : finalité approfondie), il réunit les professeurs et leurs étudiants afin de faire le point sur l'avancement des étudiants ; en chimie, il demande aux étudiants de présenter (deux fois au cours de la dernière année), durant 15 minutes, l'avancement de leur travail devant leurs promoteurs et les autres étudiants afin que ceux-ci leur prodiguent des retours constructifs. Etant donné cette diversité des approches, les facultés (ou programmes d'études) peuvent modérer la relation entre le soutien institutionnel et le dépôt différé du mémoire.

3.1.3. Les croyances motivationnelles.

Dans les deux études exploratoires (2 et 3), les croyances d'efficacité personnelle sont apparues comme étant des prédicteurs importants du dépôt différé du mémoire. Cependant, cet effet disparaissait lorsque les variables représentant l'engagement des étudiants étaient intégrées dans les analyses de régression et de fonction discriminante. Des analyses de médiation ont confirmé que l'engagement comportemental était le médiateur total de la relation entre les croyances d'efficacité personnelle et la remise dans les délais du mémoire. En d'autres termes, les étudiants qui se sentent capables de réaliser les différentes tâches qui composent le mémoire s'efforcent d'autant plus de travailler sur celui-ci, et c'est cet effort qui influence directement la remise dans les temps du mémoire. Ces résultats sont dans la lignée d'études qui ont montré que les croyances d'efficacité personnelle étaient importantes pour les efforts des étudiants, surtout lorsque les tâches d'apprentissages sont complexes et difficiles, et pour la réussite des étudiants à l'université (Bandura, 1997 ; Pintrich & DeGroot, 1990 ; Schunk et al., 2008).

Les résultats des études 2 et 3 ont montré que la perception d'autonomie[20], la valeur de la tâche, la perception d'être intégré n'avaient pas d'effets directs sur le dépôt différé. En d'autres mots, le fait que les étudiants se sentent intégrés à l'université, qu'ils aient des raisons intrinsèques à faire leur mémoire et qu'ils le perçoivent comme étant intéressant, utile pour leur futur et important pour leur image personnelle n'est pas lié au dépôt différé du mémoire. Ces résultats sont surprenants, car ils contredisent ceux d'études qui ont été recensées dans l'introduction générale et qui ont montré que ces variables motivationnelles étaient des prédicteurs proximaux de la performance académique (par exemple : Eccles & Harold, 1991 ; Hulleman et al., 2010 ; Pintrich, 1989 ; Pintrich & Garcia, 1991 ; Updegraff, et al., 1996 ; Wigfield, 1994). Cependant, dans nos études, nous avons investigué une forme particulière d'échec qui est le dépôt différé. Cette finalité est dichotomique — soit les étudiants remettent leur mémoire dans les temps, soit ils ne respectent pas cette échéance — et de nature différente que la performance académique. En effet, remettre un travail dans les temps n'est pas la même

[20] Par souci d'harmonie, les variables, qui dans les études 2 et 3 étaient nommées sentiment d'appartenance et motivation intrinsèque, sont respectivement nommées perception d'être intégré et perception d'être autonome, comme dans les études 4 et 5 (les échelles sont similaires).

finalité qu'obtenir une note finale élevée. Une explication possible est que la différence entre des étudiants plus motivés et moins motivés apparaîtrait lorsque les mesures des finalités étudiées sont plus sensibles comme par exemple les notes finales. En d'autres termes, ces variables différencieraient les étudiants qui ont une très bonne performance au mémoire de ceux qui en ont une moyenne ou bonne.

3.1.4. L'engagement

Dans l'introduction, nous avons postulé que l'engagement, considéré comme un construit multidimensionnel intégrant des modalités cognitives, métacognitives, émotionnelles et comportementales, était le prédicteur le plus important du dépôt différé. Parmi les dimensions, nous avons émis l'hypothèse que l'engagement comportemental était le prédicteur essentiel du dépôt différé, dans la mesure où il reflète le temps que les étudiants consacrent à la réalisation du mémoire ainsi que leurs efforts.

Nos résultats confirment cette hypothèse : plus les étudiants ont fait des efforts et passé du temps sur leur mémoire (mesures faites en en avril-mai), plus ils le remettent dans les délais. Dans les deux études, cette variable a l'effet le plus puissant sur la remise dans les délais du mémoire. Ces résultats sont également dans la lignée d'études qui ont montré que l'investissement en énergie et en temps est un des aspects les plus importants de la réussite des étudiants en première année d'études (De Clercq et al., 2012 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Richardson, 2012).

En ce qui concerne l'engagement cognitif, les stratégies d'autorégulation ont un effet sur le dépôt différé du mémoire dans les études 2 et 3 : lorsqu'un étudiant écarte les sources de distraction, planifie son travail à long terme et analyse dans quelle mesure il avance selon un programme préétabli, il remet davantage son mémoire dans les délais. Ce résultat est dans la lignée des recherches, analysant les raisons de l'échec/réussite des étudiants en première année d'études (Pintrich, 2004), qui ont montré que ces stratégies sont primordiales dans des contextes d'apprentissage où les étudiants sont autonomes. Cependant, cet effet disparaissait lorsque les autres variables de l'engagement étaient incluses dans les analyses de régression et de fonction discriminante, ce qui suggère la présence d'une variable intervenant dans cette relation. Sur base des corrélations entre les stratégies d'autorégulation et l'engagement comportemental (étude 3 : r = .43 ; étude 4 : r = .63), notre hypothèse est que

l'engagement comportemental explique la relation entre les stratégies d'autorégulation et la remise dans les délais du mémoire.

Au niveau des stratégies de traitement en profondeur, les études ont montré qu'elles n'étaient pas un prédicteur de la remise dans les temps du mémoire (études 2 et 3). Ces stratégies pourraient, tout comme la motivation intrinsèque et la valeur attribuée au mémoire, différencier des étudiants qui ont une très bonne performance de ceux qui en ont une moyenne. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans la discussion. Par ailleurs, il est nécessaire de mentionner que l'échelle qui a été utilisée pour mesurer les stratégies de traitement en profondeur comporte une limite importante : sa fiabilité est faible. Par conséquent, les résultats observés peuvent être attribués à cette limite. En outre, cette échelle est aussi sujette à un biais de désirabilité sociale, car l'adoption d'une attitude critique est une attitude valorisée dans le contexte universitaire. De futures recherches doivent donc intégrer des échelles plus complètes et fiables, où l'engagement cognitif est mesuré par les différentes facettes qui le composent: l'esprit critique, les stratégies de traitement en profondeur et d'autorégulation. Par exemple, Vermunt et Vermetten (2004) ont construit, sur base d'analyses phénoménographiques[21] d'entretiens avec des étudiants universitaires, un inventaire de styles d'apprentissage qui comprend 120 items mesurant les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, l'orientation de l'apprentissage et la conception de l'apprentissage. L'utilisation de cette échelle permettrait une mesure plus fiable et précise des stratégies de traitement en profondeur ainsi qu'une meilleure compréhension de ses antécédents.

En ce qui concerne l'engagement émotionnel, l'étude 2 n'a montré aucun effet des émotions alors que celles-ci sont des prédicteurs du dépôt différé dans la troisième étude : les étudiants qui éprouvent des émotions négatives telles que le stress, la colère et l'anxiété durant la réalisation du mémoire le reportent davantage à l'année suivante. Nous avons attribué ce résultat nul de l'étude 2 à une faiblesse de l'échelle qui a donc été améliorée dans l'étude suivante : l'échelle des émotions négatives comprenait deux items et dans l'étude 3 celle-ci en comprenait cinq. Les résultats de l'étude 3 confirment les travaux de Pekrun et ses collègues (Pekrun et al., 2002 ; Pekrun et al., 2011) selon

[21] Selon Vermunt (1996): "Phenomenography is a research methodology to map the qualitative different ways people experience, conceptualize, perceive and understand phenomena".

lesquels les émotions qu'éprouvent les étudiants durant leurs études sont associées à leur réussite à l'université. Cependant, dans notre étude, cet effet disparaissait lorsque les autres facteurs de l'engagement étaient intégrés dans l'analyse, ce qui signifie qu'une variable intervient et explique la relation initiale entre les émotions et le dépôt différé. Des auteurs ont suggéré que l'engagement comportemental soit un médiateur de la relation entre les émotions et des finalités de l'engagement (Eccles et Wang, 2012). Cette proposition s'inscrit dans la perspective de Frijda (2001) qui définit les émotions comme des états de motivation : « Le plus singulier, le plus marquant dans les émotions, et ayant le plus de conséquences pour la conduite et la construction de la vie, c'est d'être des états de motivation » (p. 15). Selon l'auteur, les émotions seraient des puissants incitants à l'action. En lien avec ces auteurs, notre hypothèse est que l'engagement comportemental est un médiateur entre les émotions et le dépôt différé. Cependant, cette interprétation est spéculative et nécessite des observations empiriques afin d'être confirmée.

3.1.5. Conclusion

Au terme de cette discussion des trois premières études, notre compréhension du dépôt différé du mémoire est encore superficielle, principalement parce que notre démarche de recherche a été exploratoire. En effet, celle-ci présente un ensemble de limites qui ne permettent pas de se représenter précisément les processus liés au phénomène investigué. Plus précisément, si les analyses de régression et de fonction discriminante, qui ont été effectuées dans les études 2 et 3, nous ont permis d'identifier certains prédicteurs directs du dépôt différé — l'engagement comportemental, les conflits de rôle, et l'âge—, elles occultaient les effets plus distaux (les croyances d'efficacité personnelle, les stratégies d'autorégulation et les émotions négatives) qui disparaissaient du fait de la présence de prédicteurs plus proximaux dans les analyses (par exemple : l'engagement comportemental). Si nos analyses de médiation ont mis en évidence certains de ces effets indirects, elles étaient basées sur des modèles théoriques qui étaient exploratoires et imprécis[22]. Par exemple, nous n'avons analysé que certaines médiations possibles ; d'autres analyses, qui ont été suggérées ci-dessus, auraient pu être tout autant légitimes. Un des enseignements de ces études est qu'il est nécessaire de

[22] En outre les deux modèles théoriques des études 2 et 3 sont légèrement différents.

développer des modèles théoriques précis afin de comprendre quels sont les facteurs directs et indirects qui sont liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études. Cette démarche a été celle que nous avons utilisée dans les études 4 et 5.

3.2. Les processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire de fin d'études : l'engagement

Un des apports de notre recherche a été de tester, à travers des analyses en équations structurales, les modèles de l'engagement dans leur entièreté. En effet, les études, basées sur les théories de l'engagement, considéraient souvent le soutien du professeur et l'engagement comme des facteurs unidimensionnels ou bidimensionnels alors que, selon le modèle initial, ils sont tridimensionnels. Par exemple, l'engagement cognitif a été négligé dans la majorité des études (Connell et al., 1994 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008 ; Skinner & Belmont, 1993). Les processus spécifiques qui menaient à chaque dimension de l'engagement étaient méconnus. En outre, ces études analysaient les relations entre les variables à travers des analyses de régressions et de corrélations (par exemple : Lam et al., 2012 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008) qui ne permettent pas d'analyser les effets directs des variables indépendantes ni de considérer plusieurs variables dépendantes simultanément.

Les études 4 et 5 ont montré que ces modèles (Appleton et al., 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Eccles & Wang, 2012 ; Lam et al., 2012 ; Skinner et al., 2008) s'appliquaient à notre étude des processus impliqués dans le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Plus précisément, nous avons trouvé qu'un modèle qui proposait que l'engagement des étudiants dans leur mémoire résulte de relations entre l'environnement social (dont l'effet est indirect) et les croyances motivationnelles (dont l'effet est direct) s'ajustait bien aux données observées. Nos résultats confirment donc le postulat général de Connell et Wellborn (1991) selon lequel ce système de relations s'applique à différents contextes (école et université) dans lesquels sont réalisées des tâches d'apprentissage.

Cependant, les relations initiales, telles qu'elles ont été postulées par ces auteurs, n'ont pas toutes été confirmées : d'une part, nous n'avons pas observé de relations entre

les pairs et la famille et les croyances motivationnelles des étudiants qui réalisent leur mémoire ; d'autre part, chacune des trois perceptions de soi n'a pas prédit de manière directe et indépendante chacune des trois dimensions de l'engagement comme l'ont suggéré différents auteurs (Baard et al., 2004 ; Connell & Wellborn, 1993 ; Filak & Sheldon, 2003 ; La Guardia et al., 2000). Ci-dessous, nous revenons plus précisément sur ces résultats.

3.2.1. Les effets de l'environnement social

Pour analyser les relations entre l'environnement social et les croyances motivationnelles, nous avons testé, dans l'étude 4, deux modèles distincts : le premier postulait des relations directes entre le soutien à l'autonomie, l'apport de structure et le soutien personnel et respectivement les perceptions des étudiants d'être autonomes, compétents et intégrés ; le deuxième modèle ajoutait des relations croisées entre les trois formes de soutien du promoteur et les perceptions de soi. Comme ces deux modèles n'étaient pas significativement différents — le premier ne s'ajustait pas mieux aux données observées que le deuxième—, nous pouvons conclure que le premier modèle est à préférer parce qu'il est plus parcimonieux. Il confirme les propositions théoriques des modèles de l'engagement (Appleton et al., 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner & Belmont, 1993) : l'apport de structure est lié à la perception de compétence, le soutien à l'autonomie est lié à la perception d'autonomie et le soutien personnel est lié à la perception d'être intégré. Ce résultat contredit ceux d'autres études (Patrick, et al., 2007 ; Roeser, et al., 1996 ; Taylor & Ntoumatis, 2007) qui ont montré que, par exemple, le soutien personnel du professeur était associé non seulement aux perceptions qu'avaient les élèves d'être intégrés mais aussi aux perceptions d'être autonomes et compétents et à leurs intérêts. Cependant, ces études n'ont pas intégré dans leurs modèles toutes les dimensions du soutien du professeur et ont utilisé des mesures des croyances motivationnelles parfois différentes. De nouvelles études sont donc nécessaires afin de confirmer ou d'infirmer les propositions théoriques des modèles de l'engagement

Les résultats de l'étude 4 indiquent que le soutien du promoteur a un effet indirect sur le dépôt différé du mémoire. L'apport de structure était lié aux émotions positives de l'étudiant lors de la rédaction de son mémoire et à ses efforts. Ces relations

étaient médiatisées par la perception qu'avait l'étudiant d'être compétent lors la réalisation de son mémoire. En outre, le soutien à autonomie était associé à l'adoption par l'étudiant de stratégies de traitement en profondeur parce que celui-ci se percevait comme étant plus autonome. Bien que nous n'ayons pas testé l'effet indirect du soutien du promoteur sur le dépôt différé du mémoire, nous suggérons que son apport de structure permettra à l'étudiant de remettre son mémoire davantage dans les temps, en influençant sa perception de compétence et son engagement comportemental (qui est la variable la plus proximale du dépôt différé). L'effet du soutien du promoteur sur le dépôt différé du mémoire n'est donc pas direct mais indirect. Il importe donc d'étudier les processus impliqués indirectement dans un phénomène tel que la réussite à l'université, car une approche exclusivement centrée sur les effets directs occulte ces influences plus subtiles.

L'étude 5 a montré que la famille et les pairs n'avaient pas d'influence ni sur les croyances motivationnelles ni sur l'engagement. Ce résultat indique que le soutien de ces acteurs sociaux est moins important en dernière année qu'en première année (Cutrona et al., 1994 ; Fass & Tubman, 2002). Comme nous l'avons suggéré dans l'introduction, les étudiants sont, peut-être, du fait de leur âge, plus capables d'entreprendre un travail de l'envergure du mémoire sans le soutien de ces acteurs. Ceux-ci ne vivent plus cette phase de transition entre l'école et l'université qui était caractérisée par un besoin accru de soutien social : ils sont plus indépendants et responsables. Les modèles de l'engagement devraient considérer cette dimension temporelle (Brofenbrenner, 2005) dans la mesure où celle-ci peut modifier l'influence du soutien des acteurs de l'environnement social sur l'engagement des individus.

Parmi les différentes sources de soutien perçu, l'étude 5 a montré que c'était les soutiens de l'institution et du promoteur — mesurés ici comme un facteur unidimensionnel — qui étaient liés aux trois dimensions de l'engagement. Ces liens passaient par les croyances d'efficacité personnelle et la valeur positive que les étudiants attribuaient au mémoire. Cette étude est une des seules qui a analysé les effets des différentes sources de soutien sur l'engagement dans le contexte universitaire. Elle montre que celles-ci ont des effets spécifiques sur les dimensions de l'engagement. Il est donc important de considérer les différentes sources ensemble afin d'en comprendre

les effets particuliers sur l'engagement. D'un point de vue pratique, cette analyse permet d'identifier les acteurs auprès desquels des interventions en vue d'améliorer l'engagement des étudiants peuvent être efficacement mises en place.

3.2.2. Les effets des croyances motivationnelles

Au niveau des liens entre les croyances motivationnelles et l'engagement, les études 4 et 5 ont montré que les croyances d'efficacité personnelle avaient, outre leurs effets sur l'engagement comportemental, des liens avec les engagements cognitif et émotionnel. Non seulement elles permettent à l'étudiant d'avancer dans son mémoire mais elles engendrent également une réflexion plus profonde sur le sujet de leur mémoire et l'amène à éprouver plus d'émotions positives durant la rédaction. Ces résultats soulignent, dans la lignée des travaux de Bandura (1997), l'importance qu'ont ces croyances sur la qualité de l'investissement des étudiants dans leur mémoire.

Par ailleurs, les analyses en équations structurales ont montré que la motivation intrinsèque, la valeur attribuée au mémoire et la perception d'être intégré n'avaient pas d'effets directs sur l'engagement comportemental ni indirects sur la performance au mémoire alors que les corrélations initiales entre ces variables étaient significatives. Si ces effets ont disparu, c'est qu'ils ont été probablement médiatisés par les croyances d'efficacité personnelle. Les travaux de Bandura (1986 ; 1997) ont montré que celles-ci étaient des médiateurs de la relation entre la motivation et les efforts (Pajares, 1996). Les propositions théoriques des modèles de l'engagement (Appleton et al., 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner et al., 2008), selon lesquels chaque croyance motivationnelle a des effets directs sur l'engagement comportemental (Baard et al., 2004 ; Filak & Sheldon, 2003 ; La Guardia et al., 2000), doivent donc être nuancées au regard de ces recherches.

Cependant, ces variables ont néanmoins un effet direct sur les stratégies de traitement en profondeur de l'information. Ce résultat est important car l'engagement cognitif est une finalité en soi (Ainley, 2012; Rechy et Christenson, 2012) : il reflète d'une certaine manière la qualité de l'apprentissage. En outre, ces stratégies de traitement en profondeur sont un des objectifs de formation que poursuivent les programmes d'études dans les enseignements secondaire et supérieur.

3.2.3. Synthèse

Notre compréhension des facteurs et processus associés au dépôt différé du mémoire de fin d'études est, à présent, plus limpide. Nous connaissons les facteurs qui lui sont directement liés — l'âge, les conflits de rôle et l'engagement comportemental (études 2 et 3) — et indirectement — les stratégies d'autorégulation, les croyances d'efficacité personnelle et les émotions négatives ressenties durant le mémoire (étude 3). Nous connaissons également les variables qui ne sont pas pertinentes : les résultats montrent que des traits de personnalité tels que le perfectionnisme (étude 3) et la procrastination (étude 2) n'ont pas d'effets, ce qui confirme les intuitions de Connell et Wellborn (1991).

Par ailleurs, nous avons éclairci certains des processus sous-jacents au dépôt différé. En lien avec les modèles de l'engagement, l'effet de l'environnement social sur l'engagement est indirect (à l'exception des conflits de rôle), il passe par les croyances motivationnelles (Appleton et al., 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Lam et al., 2012 ; Skinner et al., 2008). De même les effets des croyances motivationnelles sur la performance au mémoire ou le dépôt différé passent par les dimensions de l'engagement. Plus précisément, nous avons montré, dans l'étude 5, que seulement certains acteurs (le promoteur et l'institution) avaient, à travers leur soutien, des effets indirects sur l'engagement des étudiants dans leur mémoire. En outre, nos résultats suggèrent qu'il est plus approprié de considérer le soutien du promoteur (étude 4) selon ses différentes dimensions, car celles-ci ont des effets indirects spécifiques sur les dimensions de l'engagement. Ces résultats devraient être pris en compte par les modèles de l'engagement qui trop souvent considèrent le soutien du professeur comme un facteur unidimensionnel (par exemple : Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner et al., 2008).

Les croyances d'efficacité personnelle sont les plus importantes, comme nous l'avons souligné précédemment, des croyances motivationnelles dans la mesure où elles ont des effets directs sur les trois dimensions de l'engagement (études 4 et 5) et indirects sur la performance au mémoire (étude 5) et le dépôt différé (étude 2 et 3). En outre, nous avons suggéré que la valeur perçue puisse être indirectement liée au dépôt différé dans la mesure où elle est associée à l'engagement comportemental ; par contre, elle n'a pas d'effet sur la performance au mémoire (étude 5). Ensuite, les perceptions

d'autonomie et d'être intégré n'ont pas d'effets directs ni indirects sur le dépôt différé du mémoire (études 2, 3 et 4). Finalement, la valeur perçue de la tâche (étude 5), la perception d'autonomie (qui est un concept très proche de la valeur de la tâche car il reflète également l'intérêt) et la perception d'être intégré (étude 4) sont liés à l'engagement cognitif dans le mémoire.

Enfin, l'engagement comportemental — qui rappelons-le est influencé indirectement par le soutien institutionnel (étude 5) et celui du promoteur (à travers ses apports de structure, étude 4) — est la seule dimension qui est associée à la fois à la performance au mémoire (étude 5) et au dépôt différé (études 2 et 3). La dimension émotionnelle est, quant à elle, uniquement associée au dépôt différé (étude 3).

A ce tableau, il manque encore des informations. En effet, les stratégies d'autorégulation, l'âge et les conflits de rôle n'ont pas été intégrés aux modèles d'équations structurales qui ont été testés lors des études 4 et 5. Pour l'instant, l'étude 2 a montré que le lien entre les conflits de rôle et le dépôt différé du mémoire était partiellement expliqué par les croyances d'efficacité personnelle. De futures études devraient investiguer le statut exact de ces variables en les intégrant aux modèles de l'engagement.

4 Limites générales

La limite principale de nos recherches est que nous n'avons pas utilisé de méthode longitudinale. Cette absence de suivi longitudinal des étudiants du début à la fin de leur mémoire limite notre compréhension des facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire. Quels sont les rôles exacts du promoteur et de l'institution durant l'année sur laquelle s'étend la réalisation du mémoire ? Est-ce que les conflits de rôles apparaissent seulement vers la fin de la réalisation du mémoire ou sont-ils présents dès le début ? On peut imaginer que certains rôles interfèrent avec la réalisation du mémoire surtout vers la fin de la rédaction dans la mesure où la pression devient plus forte. Pour l'instant, nous n'avons pas les données pour répondre à ces questions.

En outre, nous n'avons pas pu tester les propositions théoriques de Skinner et Pitzer (2012) quant aux cycles vertueux et vicieux de l'engagement. Est-ce qu'un promoteur, voyant un étudiant motivé et engagé dans son mémoire, le soutiendra plus ?

Au contraire, celui-ci, le voyant moins engagé, le laissera-t-il davantage isolé ? L'engagement semble être un prédicteur des réactions du promoteur et pour l'instant nous ne pouvons éclaircir les effets de rétroactions entre le promoteur et l'étudiant qui s'engage (Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner & Pitzer, 2012). Il serait également intéressant d'analyser les effets à long terme de l'engagement de l'étudiant dans son mémoire. En effet, selon Dewey, une expérience « ne vit ni ne meurt pour soi » (p. 467), la réalisation du mémoire n'est pas une expérience unique qui aussitôt meurt après sa finalisation. Plus précisément, Dewey (1938) affirme : « chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification à son tour affecte la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience qu'il ne l'était auparavant » (p. 472). On peut s'interroger sur les modifications qu'entraîne la réalisation du mémoire sur l'étudiant : continuera-t-il à s'intéresser à la science ? Aura-t-il développé un esprit plus critique dans sa lecture de la réalité du fait de l'approche scientifique qu'il aura aiguisée durant la réalisation de son mémoire ? Que reste-t-il de la réalisation du mémoire ? Une suggestion, toujours de Dewey (1916), est que: « la science a pour effet de changer l'idée que les hommes ont de la nature et des possibilités propres de l'expérience (…) ; elle vise à ôter à une expérience tout ce qui est purement personnel et immédiat (…) elle est donc un facteur indispensable du progrès social (p. 314) ». Des suivis longitudinaux, après la réalisation du mémoire, répondraient, du moins partiellement, à ces questions.

Dans cette perspective, nous n'avons pas suivi les étudiants qui avaient différé la remise de leur mémoire après les délais. Que sont-ils devenus ? Comment vivent-ils leur échec ? Quelle est la conséquence de ce dernier sur leur motivation et engagement lors de l'année suivante ? Les seules informations que nous avons sont que 12,5 pour cent d'entre eux échouent à nouveau l'année suivante et que les étudiants qui remettent leur mémoire avec un an de retard n'obtiennent pas des notes très élevées. Cette question est également à investiguer.

Une autre limite est que la causalité, entre les variables intégrées dans les modèles, n'est pas établie. Si nos modèles étaient construits sur de solides fondations théoriques, leur test, à travers des analyses en équations structurales, ne permet pas de conclure à des effets de causalité entre le contexte social, les perceptions de soi et

l'engagement. Des études futures pourraient manipuler les différentes dimensions du contexte social de sorte à vérifier les relations causales entre celles-ci et les perceptions de soi et l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental des étudiants. Plusieurs études ont utilisé récemment ce type de méthode (Sheldon & Filak, 2008 ; Vansteenkiste et al., 2004).

La dernière limite est que nos observations empiriques sont basées sur l'expérience des étudiants qui réalisent leur mémoire. Ce que nous savons au terme de ce travail est dû aux perceptions qu'ont eues les étudiants de leur contexte social, de leurs croyances et de leur engagement. Des mesures provenant d'autres sources permettraient de consolider nos résultats. D'autres études se réfèrent par exemple aux perceptions qu'ont les professeurs de l'engagement de leurs étudiants et de leur propre accompagnement — dans quelle mesure ils soutiennent les élèves (par exemple : Skinner & Belmont, 1993).

5 Implications pratiques

Certaines pistes d'intervention peuvent être dégagées des résultats que nous avons présentés ci-dessus. Deux acteurs sont donc susceptibles d'intervenir en première ligne auprès des étudiants qui réalisent leur mémoire : le promoteur et l'institution à travers le séminaire d'accompagnement au mémoire ou l'élaboration d'un programme d'études qui prépare les étudiants à réaliser le mémoire. Ces acteurs peuvent agir à différents niveaux : les croyances d'efficacité personnelle, la valeur que les étudiants attribuent au mémoire, l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation. Une littérature conséquente a analysé l'influence d'interventions basées sur ces facteurs sur la réussite des étudiants (voir : Boekaerts & Cascallar, 2006 ; Pintrich, 2003 ; Reeve et al., 2004 ; Robbins et al., 2009).

En ce qui concerne les croyances d'efficacité personnelle, nous avons vu que des comportements du promoteur tels que la communication des attentes, des feedbacks clairs et précis et de l'aide dans la structuration du mémoire étaient des prédicteurs importants des croyances d'efficacité personnelle. En outre, il peut agir sur les sources des croyances d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels

(Galand & Vanlede, 2004). Le promoteur peut donc, par ses feedbacks, encourager l'expertise de l'étudiant ainsi que ses habilités par rapport au mémoire (Pintrich, 2003). Si ces feedbacks sont accompagnés de recommandations sur les améliorations possibles, ils augmentent également les croyances d'efficacité personnelle des étudiants (Butler, 1987). Par contre, des feedbacks négatifs, irrespectueux, sans analyser des possibilités qu'a l'étudiant de s'améliorer ont des effets négatifs sur les croyances. 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 leur 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 persuaderait les étudiants de leur capacité à réussir dans cette tâche. 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.

Le responsable du séminaire d'accompagnement peut, par son discours, créer une norme de collaboration entre les étudiants participant au séminaire. Un esprit collaboratif au sein du groupe réalisant le mémoire permet des comparaisons sociales sur lesquelles l'étudiant s'appuie afin 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 évoluant positivement dans la réalisation de son mémoire, 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).

Un programme de cours qui est orienté vers le mémoire (c'est-à-dire qui prépare progressivement à la réalisation de ce travail final) permettra aux étudiants d'une part de maîtriser les compétences de synthèse, de recherche bibliographique, d'élaboration

d'hypothèses, méthodologiques et d'écriture qui sont nécessaires à la réalisation du mémoire et d'autre part de développer leurs croyances d'efficacité personnelle dans la mesure où ils pourront s'appuyer sur leurs succès dans des tâches qui sont proches du mémoire, mais d'une envergure moindre.

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation, des recherches ont montré que les étudiants pouvaient être entrainés à les développer (Boekaerts & Corno, 2005). Le promoteur et l'institution peuvent aider les étudiants à développer ces stratégies (Boekaerts & Cascallar, 2006) en leur apprenant à :

- « préparer la scène » avant qu'ils commencent à travailler sur le mémoire (plan, objectifs à atteindre à chaque palier, prise de conscience de ses propres faiblesses et acquis par rapport au mémoire et consignes) et à identifier les *stimuli* distrayants. Par exemple, un des psychologues que nous avons rencontré nous a parlé d'un étudiant qui passait la plupart du temps qu'il devait consacrer au mémoire à regarder des séries américaines sur internet ;

- s'observer lorsqu'ils réalisent leur mémoire, vérifier dans quelle mesure ils avancent selon le plan établi et soutenir les efforts jusqu'à ce que les objectifs soient atteints ;

- réguler leurs émotions, chercher du soutien lorsqu'ils sont découragés et modifier les conditions identifiées comme étant défavorables à l'apprentissage.

Les institutions devraient prendre conscience de l'influence qu'ont le promoteur et les dispositifs d'accompagnement au mémoire sur le dépôt différé du mémoire. Il importe, en outre, de soutenir et d'accompagner les promoteurs dans leur rôle :

- en améliorant leurs connaissances des facteurs qui affectent la réalisation du mémoire et de leur potentiel à modifier favorablement les conditions de cette expérience
- en reconnaissant la quantité de travail qui est requise pour un encadrement optimal de l'étudiant qui réalise le mémoire.

Il est également opportun d'accompagner le mémoire d'un certain discours qui donne sens à sa réalisation (Simons et al., 2004) afin que les étudiants comprennent

l'importance que ce travail ainsi que l'esprit scientifique qui l'anime revêtent pour leur futur. Enfin, l'institution peut s'interroger sur la place du mémoire dans le *cursus* et sur comment préparer au mieux les étudiants à sa réalisation. En d'autres termes, un *cursus* orienté vers cette ultime étape avant l'obtention du diplôme permettrait aux étudiants d'être plus familiers à la démarche scientifique qui caractérise le mémoire.

6 Développements futurs

Ce dernier point vise d'une part à réfléchir plus globalement aux facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire de fin d'études et d'autre part à élargir notre questionnement initial au développement de l'esprit critique dans le cadre du mémoire et de l'université. Dans un premier temps, nous nous interrogeons sur l'impact de variables plus distales — sociales, institutionnelles et culturelles—, sur le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Dans un deuxième temps, notre réflexion porte sur la faible relation qui est apparue dans nos études entre l'esprit critique et la performance des étudiants. Nous développons l'hypothèse d'une distanciation possible entre l'esprit critique et la science — consécutivement à des évolutions récentes de celles-ci —, à laquelle l'étudiant contribue lors de la réalisation de son mémoire et nous réfléchissons aux conditions qui favorisaient le développement de l'esprit critique.

6.1. L'impact de variables plus distales sur le dépôt différé

Un premier développement propose d'analyser l'impact de variables plus distales —économiques, politiques, sociales et culturelles— sur le dépôt différé. Lors de notre étude des processus impliqués dans ce phénomène, nous avons investigué la nature des relations entre l'étudiant et les différents acteurs qui interviennent directement ou indirectement dans la réalisation du mémoire. Selon Skinner et Pitzer (2012), ces relations reflètent les processus proximaux qui se déroulent au sein de l'environnement immédiat des étudiants, c'est-à-dire la dernière année à l'université. Nous avons vu que ces processus proximaux étaient les agents principaux de l'engagement des étudiants, de la performance au mémoire et du dépôt différé de celui-ci. Selon Brofenbrenner (1979 ; 2005) et Eccles et Roeser (2011), pour comprendre le développement humain, dont la remise du mémoire dans les délais représente une composante, il faut prendre en compte les forces multidimensionnelles qui opèrent selon

le moment à des niveaux différents d'influences biologiques, psychologiques, sociales, politiques, culturelles et économiques. Plus précisément, les processus proximaux sont façonnés par ces forces distales qui agissent au-delà de l'environnement immédiat de l'étudiant. Par exemple, les relations entre les parents et les enfants sont les principaux agents du développement de ces derniers, mais celles-ci sont façonnées par le bien-être et les ressources économiques des parents qui découlent, en partie, de leurs expériences professionnelles (Whitbeck et al., 1997). Un autre exemple nous est donné par l'étude de Drillien (1963) qui a montré que la qualité des interactions entre la mère et l'enfant était le principal agent du développement de l'enfant, mais que la force de ces interactions variait en fonction de la classe sociale de la mère et de la taille de l'enfant.

Selon Brofenbrenner (2005): « *The form, content and direction of the proximal processes (...) vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person, the environment — both immediate and more remote— in which the processes are taking place, the nature of the development outcomes under consideration (...)* » (p.798). Selon cette perspective, les caractéristiques de l'individu et de l'environnement modifieraient la force et la direction des relations entre les acteurs sociaux (promoteur, pairs, institution et famille). L'analyse de l'influence de ces caractéristiques requiert une expertise interdisciplinaire dans la mesure où elle nécessite, outre une connaissance des multiples caractéristiques de l'individu, une bonne compréhension des aspects politiques, sociaux, économiques et culturels de l'université (Eccles et Roeser, 2011). Les propositions de recherche qui suivent sont donc des esquisses.

Au niveau des caractéristiques de l'individu, on peut s'interroger sur l'influence du diplôme des parents sur les processus proximaux à la base du dépôt différé. Comme nous le soulignions dans l'introduction, un étudiant dont le diplôme des parents est universitaire s'intégrerait mieux à l'environnement universitaire car il y serait « prédisposé » par l'éducation de ses parents (Tinto, 1975). Une hypothèse est que la nature des relations entre le promoteur et l'étudiant est l'agent principal de son engagement et de la remise de son mémoire mais que celle-ci est modérée par le diplôme des parents de l'étudiant.

Les processus proximaux entre l'étudiant et le promoteur peuvent aussi être modérés par la faculté dans laquelle l'étudiant réalise son mémoire. Certaines de celles-ci ont par exemple un ratio étudiants-professeurs faible alors que dans d'autres il est élevé. Une hypothèse est que ce ratio modère la qualité des interactions entre le promoteur et l'étudiant. L'investissement d'un promoteur sera probablement moindre s'il a 20 étudiants à charge que s'il en a 5. Par conséquent, il adoptera plus une attitude de laisser-faire. Les facultés diffèrent également quant à l'idée qu'elles se font du mémoire et de l'accompagnement de ce travail. Dans certaines, ce n'est plus un travail autonome mais collectif où les étudiants sont intégrés à un laboratoire de recherche. Dans d'autres, le thème du mémoire n'est plus désintéressé mais, au contraire, il concerne directement une entreprise au sein de laquelle l'étudiant a réalisé son stage. Certaines laissent la possibilité à l'étudiant de créer un projet de mémoire qui sera, ensuite, accompagné par le promoteur alors que d'autres imposent aux étudiants de choisir parmi des sujets proposés par le professeur. Dans certains cas, ce sont les doctorants qui accompagnent principalement les étudiants. Dans d'autres cas, ce sont les doctorants et les professeurs. Restent les cas où ce sont seulement les professeurs. Il importe d'analyser comment la faculté façonne d'une certaine manière les relations entre le promoteur et l'étudiant qui réalise son mémoire et comment, au final, ces interactions influent sur la remise du mémoire dans les délais[23].

Au niveau des accompagnateurs du mémoire, certains doctorants ou professeurs essayent de faire correspondre le plus possible le sujet de recherche de l'étudiant au leur afin que les données qu'il récoltera servent directement à la thèse du doctorant et/ou à l'écriture d'articles scientifiques. D'autres, au contraire, encadrent des mémoires plus éloignés de leurs travaux de recherche. Ces différentes attitudes peuvent également influencer l'autonomie que ces accompagnateurs accorderont aux étudiants qui réalisent leur mémoire. Ceux-ci ont également des exigences en termes de qualité et de charge de travail qui diffèrent et qui peuvent aussi influencer la force et la direction des processus proximaux.

[23] Ce rôle joué par la faculté semble substantiel dans la mesure où le taux du dépôt différé du mémoire de fin d'études est différent, parfois radicalement (dans certains programmes il y a 4 pour cent de dépôt différé, alors que dans d'autres il y en a 60 pour cent), dans chacune d'entre-elles.

Enfin, on peut s'interroger sur les conditions culturelles au sein desquelles l'étudiant réalise son mémoire. Blais, Gauchet et Ottavi (2008) suggèrent que le savoir, la science et la connaissance perdent progressivement leur sens dans nos cultures : ils ne font plus rêver ou alors seulement lorsqu'ils sont directement utilisables. Selon les auteurs : « L'appétit de connaissance prend sens en fonction d'une certaine configuration culturelle, au sein d'un certain environnement social » (p.67) ; ils ajoutent que l'environnement sociétal actuel ne valorise plus les savoirs de sorte que ceux-ci, au lieu d'être libérateurs comme l'enseignait la tradition — ils permettaient une maîtrise de soi-même et représentaient l'indépendance de la raison contre l'assujettissement au préjugé—, deviennent oppresseurs car leur intégration nécessite un effort important. Les conditions qui permettent l'éducation sont donc mises en péril par cette évolution. Les auteurs concluent cette réflexion par la question : « Que faire des savoirs qui « prennent la tête » dans un monde où l'aspiration est à être « bien dans sa peau » ?» (p.88).

Le mémoire requiert des efforts durant un temps long et une rigueur scientifique qui peuvent entrer en contradiction avec les désirs des étudiants à l'université. Ceux-ci, façonnés, dans une certaine mesure, par les configurations culturelles de la société, sont peut-être d'un autre ordre : des savoirs qui servent directement pour leur futur professionnel, le plaisir, l'évitement d'une réflexion source d'inquiétude et de peine, etc. Par exemple, lors d'une promenade avec un étudiant en dernière année d'études, celui-ci nous affirma à propos de son mémoire : « Il ne me sert à rien ». Peut-être que de plus en plus d'étudiants instrumentalisent leurs études à des fins professionnelles ou ne comprennent pas l'utilité du mémoire et que ces attitudes modifieraient les processus proximaux à la base de la remise du mémoire dans les délais. Cependant, les constats de Blais et ses collègues (2008) sont, en partie, spéculatifs et comme Janet (1938) le soulignait : « Pour établir cette science (la psychologie), on s'est d'abord adressé à la spéculation philosophique, puis on a protesté contre des constructions sans fondement et l'on n'a plus voulu que des descriptions de faits, des observations, des monographies, comme disait Ribot ; c'était une réaction en grande partie salutaire. Mais la science a néanmoins besoin de système et elle n'est au fond qu'une philosophie systématique mieux vérifiée qu'une autre » (p.8). Il faut donc essayer d'identifier des indicateurs précis, même si cette entreprise est complexe, des configurations culturelles afin d'en

analyser les influences sur les relations entre les acteurs qui interviennent dans la réalisation du mémoire et l'étudiant.

6.2. Le lien entre la science et l'esprit critique

Un deuxième développement prend son origine dans l'observation des effets non significatifs (ou faibles) entre l'esprit critique et deux autres variables : 1) la remise dans les délais du mémoire ; 2) la performance de l'étudiant à celui-ci. Ceux-ci sont peut-être dus à notre mesure de l'esprit critique qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, est très limitée. Cependant, si nous supposons que cette échelle reflète l'esprit critique, ces résultats posent question. En effet, le développement de l'esprit critique est un des objectifs sous-jacents à la réalisation du mémoire, et donc l'évaluation finale devrait en être le reflet. Au-delà du mémoire, c'est également l'un des objectifs principaux de l'université[24] tels qu'ils ont été fixés par le décret de Bologne dont l'article 2 affirme que l'université doit : « Promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs ». Alors, pourquoi l'évaluation positive du mémoire, qui est la dernière étape avant l'obtention du diplôme, ne reflète-t-elle pas (ou peu) l'esprit critique de l'étudiant ? Une possibilité est que la science d'aujourd'hui, à laquelle l'étudiant contribue durant la réalisation de son mémoire, est sujette à des évolutions qui atténuent le lien étroit qu'elle entretenait avec l'esprit critique. Du fait de cette distanciation, l'étudiant, qui fait preuve d'esprit critique lors de la rédaction de son mémoire, n'aurait pas de meilleures performances qu'un étudiant qui n'adopte pas cette attitude. Selon certains auteurs, ces évolutions sont caractérisées par l'hyperspécialisation de certaines disciplines scientifiques ainsi que leur soumission partielle à des idéologies managériales et économiques (Bourgois, 1897 ; Caillé & Chanial, 2009 ; Charle, 2007 ; Lorenz, 2007 ; Mittelstrass, 2010 ; Ortega y Gasset, 1930).

Dans les prochains points, nous explorons cette hypothèse. Dans un premier temps, nous rappelons brièvement la conception de la science telle qu'elle a été pensée par les néoidéalistes prussiens et nous analysons son évolution vers

[24]Par exemple, lors de son discours de rentrée académique (2010), le Recteur Bruno Delvaux (2010) prononça les termes « pensée ou examen critique » 11 fois.

l'hyperspécialisation ainsi que sa soumission progressive à des idéaux économiques et managériaux. Ensuite nous décrivons ce qu'est l'esprit critique ainsi que les facteurs qui l'altèrent. Enfin nous montrons comment ces facteurs correspondent d'une certaine manière à ces évolutions de la science. Cette argumentation est spéculative et se veut un préambule à d'éventuelles futures recherches. Elle ne prétend pas embrasser l'ensemble de ces thématiques.

6.2.1. L'origine de la science à l'université

Dans le chapitre 3, nous avons montré que le mémoire, sous sa forme d'initiation à la science, est apparu lors de la fondation de l'université de Berlin en 1810. Suite aux défaites contre les troupes napoléoniennes, la Prusse remit en question ses institutions pointées comme étant les responsables de la déroute. Dans ce contexte, le pays réforma son système éducatif avec l'objectif de former des citoyens critiques à même de participer au progrès de la nation. Les néoidéalistes (Humboldt, Schleiermacher, Fichte et Schelling), à la base de la réforme universitaire, décidèrent que la science ne devait plus être confinée aux académies mais, au contraire, devenir l'axe autour duquel l'université s'organiserait. L'étudiant, en se familiarisant progressivement à la science à travers les cours enseignés, puis en participant lui-même à la production de connaissance (le mémoire) à travers « des méthodes d'observation, de réflexion et de mise à l'épreuve, délibérément adoptées pour résoudre une question » (Dewey, 1916, p. 307), aiguiserait son esprit critique. Cette formation par la science s'inscrivait dans une conception de celle-ci qui était pensée en vue du développement de l'esprit critique des étudiants. Plus précisément, elle était conçue comme étant organique : bien qu'elle se spécialise en différentes disciplines, elle devait systématiquement se rattacher au tout. Selon les mots de 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 ». Par ce retour du particulier à l'universel, l'étudiant était capable d'être critique dans des contextes différents des thèmes de sa recherche scientifique. En outre, la science était autonome et désintéressée : elle n'était pas soumise aux contraintes politiques ou économiques — cette autonomie garantissait la possibilité de critiquer librement la réalité.

6.2.2. L'hyperspécialisation et les idéologies économiques et managériales

Certains auteurs soutiennent que ces deux fondations de la science universitaire (autonomie et science organique), telle qu'elle était conçue par les néoidéalistes de Berlin, chancellent sous le poids de l'hyperspécialisation et des idéologies managériales et économiques. Plus précisément, selon Bourgois (1897), Ortega y Gasset (1930), Caillé et Chantail (2009) et Mittelstrass (2010) l'hyperspécialisation crée un hiatus entre la particularité de l'objet de recherche et la totalité à laquelle elle se rattache. Selon Bourgois (1897) la séparation des facultés les unes des autres, orchestrée par Napoléon, a mené les chercheurs à rester chacun dans un domaine propre: « Le grand ennemi de Napoléon, c'est l'idéologue, et l'idéologue, c'est l'homme à idées générales (…). Et alors, imaginez-vous qu'on va grouper les esprits intelligents pour qu'ils puissent s'éclairer, s'échauffer au contact les uns des autres, se connaître et vouloir ensemble ? Non, on les séparera, on les parquera, et dans chacun de ces casiers, dans chacun des petits coins créés par la volonté impériale, on enfermera chacune des catégories de citoyen ; on ne leur permettra pas de lever le front et les yeux au-dessus des barrières, de voir alentour (…) (1897, p.26). L'auteur conclut que l'université impériale est celle où la faculté de lettres ignore la faculté des sciences et où, à l'intérieur de chaque faculté, les disciplines aussi se méconnaissent. Cet isolement des disciplines scientifiques les déconnecterait des vérités plus générales dont elles sont des applications particulières.

En 1930, Ortega y Gasset prévenait les réformateurs de l'université espagnole des dangers de l'hyperspécialisation de la science car elle rendait plus difficile, voire impossible, une interprétation plus globale de l'univers. Selon l'auteur, le spécialiste connait très bien une parcelle de l'univers mais ignore la racine de tout le reste. Le danger est que le scientifique devienne un « *bárbaro, retrasado respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas* » (p.4), un barbare dont le système d'idées ne lui permet pas d'être à la hauteur de son temps (*altura del tiempo*), de le critiquer ou d'interagir avec lui. Nous avons un exemple de cette figure avec certains économistes universitaires qui ont eu des difficultés à comprendre la crise financière de 2008.

Selon les Caillé et Chantail (2009), les récentes évolutions de la science universitaire accentuent le phénomène de l'hyperspécialisation au point que « la

référence à un savoir général commun devient non seulement inutile mais contre-productive et dangereuse » (p. 12). Ils constatent « la prolifération des microsavoirs produits dans et par des micromilieux fermés sur eux-mêmes, autoréférentiels et indifférents aux autres champs de savoirs » (p. 21). Ajoutons que, pour ces auteurs, la spécialisation disciplinaire est une bonne chose dans la mesure où elle se déploie dans un langage commun qui donne sens aux connaissances parcellaires : « Il est bon de toujours gagner en précision analytique, mais à la condition de ne pas perdre ainsi davantage en capacité de synthétiser » (p.21). En outre, Mittelstrass (2010) suggère également que l'idéal de connaissance unifiée, accessible et permettant de comprendre le monde et de le critiquer est menacé par l'hyperspécialisation. Le risque principal, selon l'auteur, est la perte de contact entre les disciplines alors qu'il serait une condition de nouvelles découvertes scientifiques: « *New insights most often form on the edges of fields and disciplines, and not at the core, where textbook knowledge is at home* » (p. 185).

Par ailleurs, Caillé et Chantail (2009), Lorenz (2007) et Mittelstrass (2010) considèrent que la science est de plus en plus soumise à des idéaux managériaux et économiques qui mettraient en péril la nature essentielle de l'université qui est d'être une organisation autonome. Selon Mittelstrass (2010): *«Whenever scientific reason remains idle and political and economic constraints take the upper hand, the university is threatened with the loss of its essential nature, which consists of an autonomous organization for research and teaching, together with, and joined by, a concept of education that both reflects and gives a critical self-consciousness to the modern world, which is essentially scientific in nature.* » (p. 181). Or, ces contraintes politiques et économiques sont, selon Lorenz (2007), au cœur des réformes de l'enseignement supérieur européen qui ont été initiées après les déclarations de Paris (1998), de Bologne (1999) et de Lisbonne (2000). Celles-ci ont été mises en place pour permettre à l'Europe de ne pas être distanciée par l'Australie et l'Amérique du Nord dans la compétition pour « attirer un marché étudiant asiatique prometteur et en pleine

expansion » (p.38)[25]. Décidée à augmenter ses parts de marché, l'Europe s'aligna sur le modèle anglo-saxon qui était considéré comme étant le plus attractif et compétitif.

Pour Lorenz (2007), ces réformes européennes introduisirent de nouvelles politiques de gestion : le nouveau management public qui est caractérisé par « une combinaison paradoxale de logique libre-échangiste et de contrôle quasi totalitaire » (p.45). L'idée de cette gestion est de standardiser les processus d'évaluation, laquelle devient permanente, de minimiser les coûts et d'augmenter la compétitivité à travers la mise en concurrence des académiques. Selon Lorenz (2007), l'*homo academicus* devait, s'il voulait survivre, se calquer sur l'*homo oeconomicus*. L'auteur cite Habermas selon lequel la science elle-même est désormais sommée de se justifier d'un point de vue économique. Dès lors, la carrière de nombreux scientifiques dépend de plus en plus de la cote bibliométrique atteinte, et celle-ci ne « s'obtient qu'en publiant dans des revues spécialisées où ne règnent, de façon autoréférentielle, que des experts plus ou moins autoréférentiers » (Caillé & Chanial, 2009, p. 12).

Selon les différents auteurs cités, ces évolutions de la science trahiraient la conception initiale des néoidéalistes prussiens qui était axée autour de l'autonomie de la recherche et de la connaissance unifiée. Or, celle-ci était spécifiquement pensée en vue du développement de l'esprit critique des étudiants. Il reste encore à éclaircir les liens entre la science et l'esprit critique et comment les évolutions de la science les atténuent.

6.2.3. L'esprit critique et les facteurs qui l'altèrent

Dans l'introduction, nous avons présenté des recherches portant sur l'esprit critique (Norris & Ennis, 1989 ; Phan, 2008, 2010) qui s'inspiraient principalement des écrits de Dewey (1910) et du concept qu'il a développé de « pensée réfléchie ». Selon cet auteur, « la pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissance, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (p.15). Cette pensée nécessite donc un effort conscient, volontaire et d'attention au cheminement des arguments, à la base de la croyance ou de l'hypothèse qui sont examinées. Selon l'auteur, la pensée réfléchie implique « (a) un état de

[25] La déclaration de Bologne (1999) comprend globalement 8 objectifs, dont le deuxième est : d'augmenter la compétitivité internationale de l'espace de l'enseignement supérieur européen.

perplexité, d'hésitation, de doute ; (b) une activité représentée par des recherches ou investigations dirigées vers la découverte d'autres faits qui servent à confirmer ou à infirmer l'opinion suggérée » (p. 19). En psychologie de l'éducation, l'étudiant, qui adopte un esprit critique est un être perplexe qui essaye de comprendre l'origine de cette perplexité de sorte à élever le niveau de sa compréhension. A cette fin, l'étudiant s'efforce de synthétiser l'information initiale, de l'analyser et de l'évaluer au regard d'autres sources d'information. Lors de ce processus, l'étudiant est particulièrement attentif à l'influence que peuvent exercer sur sa pensée ses propres convictions (Norris & Ennis, 1989 ; Phan, 2008, 2010).

L'esprit critique, tel que nous l'avons présenté, est en lien étroit avec la méthode scientifique initiale qui exigeait selon Dewey «que l'on tente avec intelligence et persévérance de réviser les croyances courantes de manière à éliminer les erreurs qu'elles peuvent contenir, à leur donner plus de précision et par-dessus tout, à leur donner une forme telle que l'interdépendance des faits soit aussi évidente que possible » (p.307). L'esprit critique se développe au contact de cette méthode d'observation et de mise à l'épreuve, de même que la méthode scientifique s'appuie, dans une certaine mesure, sur la perplexité et l'investigation.

Selon Dewey (1910), plusieurs facteurs, qui peuvent être liés aux évolutions de la science précédemment mentionnées, altèrent l'esprit critique. En se basant sur Locke, il en propose trois principaux. Le premier est relatif à l'expérience limitée ou l'esprit étroit qui caractérise « un manque de sens exact et large des choses » (p. 36). Les personnes dont l'esprit est étroit n'arrivent pas à embrasser tous les éléments d'une question, « ils n'entrent en rapport qu'avec une catégorie d'êtres, ne lisent qu'une espèce de livres, n'écoutent qu'une espèce d'opinion…ils font un commerce actif avec les marchands connus de quelque petit port, mais ils n'osent s'aventurer sur le grand océan des connaissances » (p.36). L'état de perplexité apparaîtra avec plus de probabilité si un économiste a, par exemple, des notions de biologie, d'anthropologie ou de psychologie. L'hyperspécialisation, dans la mesure où elle déconnecte une discipline

scientifique des autres disciplines et des idées générales dont elles sont des applications, limiterait l'horizon des scientifiques, et donc leurs possibilités d'être critiques[26].

Le deuxième facteur est l'intérêt personnel qui soumet la raison aux passions, aux désirs de classe et aux exigences de l'humeur ; Locke illustre son propos par cet exemple : « Présentez à un avare, d'une part un grand nombre de probabilités, d'autre part de l'argent, il est facile de prévoir dans quel sens sa raison inclinera. Comme des abris de terre glaise, les esprits matériels résistent aux batteries les plus puissantes » (p.38). Si par exemple, un économiste a intérêt à ce qu'une théorie soit vraie, il la mettra d'autant moins en doute. La soumission de la science aux idéaux économiques et managériaux ainsi que les exigences de productivité et la mise en compétition des académiques qui en découlent ouvre la porte à l'intérêt personnel. La science risque de n'être plus une fin en soi mais un moyen d'obtenir un poste ou des financements et ces intérêts menacent la posture critique.

Le troisième facteur est la dépendance aux autres qui est caractérisée par une soumission à leurs idées et un manque de raisonnement personnel. Ce sont des personnes qui évitent l'effort nécessaire à la pensée critique et qui s'appuient sur différents référents extérieurs (religieux, parentaux, professoraux, etc.) pour penser. Les idéaux managériaux et économiques, dans la mesure où des fonds privés financent de plus en plus la recherche scientifique, peuvent également conduire les chercheurs à être dépendants, dans leurs recherches, d'instances extérieures[27]. Cette ouverture de la frontière entre la recherche autonome et les instances privées menacerait les conditions

[26]L'hyperspécialisation s'accompagne également d'un langage de plus en plus spécifique qui, comme le remarque Chesterton (1908), provoque une certaine confusion mentale délétère à la pensée critique : « C'est un bon exercice que de s'efforcer pour une fois d'exprimer une opinion personnelle avec des mots d'une syllabe. Si vous dites : « tous les criminologistes reconnaissent l'utilité d'une sentence indéterminée comme faisant partie de notre évolution sociologique vers une vue plus humaine et plus scientifique du châtiment », vous pourrez continuer à deviser pendant des heures sans que la matière grise remue beaucoup à l'intérieur de votre crâne. Mais si vous commencez par dire : « Je veux que Jones aille en prison et que Brown dise quand Jones en sortira », vous découvrirez avec un frisson d'horreur que vous êtes obligés de penser. (…) Mais ces mots longs et confortables qui épargnent aux gens la peine de réfléchir ont un aspect singulièrement propre à jeter la confusion dans les esprits (…) » (p. 198).

[27] Par exemple, Fontana (2011) relate l'accord qui a été signé entre le millionnaire Charles Koch et la Florida State University qui prévoit un financement de postes d'universitaires en histoire, économie et anthropologie. Ce contrat fut signé à la condition que Charles Koch nomme le comité de sélection des professeurs et se réserve le droit de « *revisar el trabajo hecho por la facultad de economía* », de réviser le travail fait par la faculté d'économie (p.608).

de la pensée critique. Comme le mentionne Octavio Paz (1970), l'université est « condition de la critique, parce que sans la distance que met l'université entre les jeunes et la société extérieure, il n'y aurait pas possibilité de critique, et les étudiants entreraient immédiatement dans le circuit mécanique de la production et de la consommation » (p.188).

6.2.4. Esquisses de recherches

Nous avons proposé une interprétation spéculative de l'absence de (ou de la faible) relation entre l'esprit critique et la performance au mémoire qui était basée sur l'hypothèse d'une distanciation, du fait de l'évolution de la science, entre celle-ci et l'esprit critique. Cette partie se voulait un préambule à de futures recherches. Il serait intéressant de recueillir des observations afin de nuancer, de confirmer ou d'infirmer les constats relatifs à l'évolution de la science. Ensuite, un axe de recherche consisterait à investiguer les trois hypothèses proposées par Dewey (1910). En d'autres mots, il s'agit de répondre à la question suivante : quelles seraient les conditions qui permettraient à l'étudiant qui réalise son mémoire de développer, du fait de sa participation au processus scientifique, son esprit critique ?

La première hypothèse de Dewey est que l'esprit étroit altère la pensée critique. Une manière de la tester est de comparer le développement de l'esprit critique d'étudiants dont le thème de recherche du mémoire est interdisciplinaire — des projets d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité apparaissent de plus en plus et sont valorisés par des institutions universitaires — et nécessite d'aller au-delà de sa propre discipline à ceux dont le thème est très spécialisé. Une autre possibilité est d'examiner le développement de l'esprit critique dans différentes disciplines académiques, en sachant qu'elles ont des cultures scientifiques propres. Vermunt (2005) a, par exemple, montré que l'esprit critique des étudiants dépendait en partie de la faculté dans laquelle l'étudiant était, phénomène qu'il explique par des différences de culture. Cette recherche requiert d'identifier des traits caractéristiques de ces disciplines. En outre, dans la lignée de modèles de l'engagement, on pourrait analyser comment ces thèmes hyperspécialisés *versus* interdisciplinaires interagissent avec l'intérêt des étudiants pour donner lieu à l'esprit critique.

La seconde hypothèse de Dewey est que la dépendance à des référents extérieurs affecte également la pensée critique. Pour tester cette proposition, une voie consiste à évaluer la maîtrise qu'a l'étudiant des différents aspects du mémoire. S'il n'a pas cette maîtrise et qu'il dépend d'autres personnes (le promoteur ou un expert en statistique par exemple) pour comprendre les concepts propres à la littérature scientifique qu'il explore ou les méthodologies utilisées par cette discipline, il aura des difficultés à réfléchir en profondeur, à connecter les idées et à confronter les théories à la réalité (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Le risque est qu'il se perçoive moins autonome (par exemple dans l'élaboration d'hypothèses), et nous avons vu que cette perception était la variable la plus liée au développement de l'esprit critique. Si l'étudiant ne dispose pas suffisamment de « technique » pour réaliser sa recherche du début à la fin, la réflexion profonde sur la thématique risque d'être compromise.

Enfin, la troisième hypothèse de Dewey (1910) concerne l'intérêt personnel. Dans le contexte du mémoire, c'est plutôt l'intérêt du responsable de la recherche qui est en jeu. Si celui-ci a la volonté d'utiliser le travail de l'étudiant à des fins personnelles, il pourrait réduire l'autonomie des étudiants, notamment leurs phases de doutes et de tâtonnements qui caractérisent le début de l'investigation scientifique, de sorte à protéger ses intérêts (voir : Deuchar, 2008). Une voie de recherche consiste à mesurer les représentations qu'ont les promoteurs du mémoire afin d'en analyser l'impact sur les croyances motivationnelles des étudiants et le développement de leur esprit critique.

C'est la question d'une éventuelle tension entre la recherche scientifique d'aujourd'hui et une formation des étudiants orientée vers le développement de l'esprit critique qu'il faut investiguer.

7 Conclusion

Cette thèse a proposé d'investiguer les facteurs qui affectent le dépôt différé du mémoire de fin d'études — phénomène qui n'avait pas encore été examiné dans la littérature scientifique. Au terme de nos recherches nous avons une certaine idée du profil de l'étudiant qui diffère son mémoire ainsi que des processus que le mènent à cette situation. En outre, nous avons souligné l'importance d'utiliser des approches

intégratives qui considèrent différentes facettes de l'étudiant ainsi que la nécessité d'une démarche théorique à même de rendre compte des processus impliqués dans l'échec. D'un point de vue théorique, nous avons constaté que les postulats théoriques des modèles de l'engagement ne correspondaient pas tous à nos observations empiriques. Nous avons proposé d'affiner ces modèles au regard d'autres théories de sorte qu'ils correspondent mieux aux réalités qu'ils investiguent. Finalement, s'il est capital d'analyser les causes de l'échec nous estimons qu'il est nécessaire de s'intéresser, de manière complémentaire, aux conditions qui permettent l'émergence de l'esprit critique des étudiants universitaires. Cette question est également essentielle.

REFERENCES

Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. . In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.*), Handbook of research on student engagement*, Springer Sciences, New York, NY (2012). Pp 283-302.

Ajisuksmo, C. R. P., & Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pac. J. Educ.* 19(2): 45–59.

Alava, S. (1999). Médiation (s) et pratiques universitaires. In J-P Béchard et D. Grégoire (eds), *Apprendre et enseigner autrement* – Actes du 16ème colloque international de l'AIPU. Montréal : Ecoles des hautes études commerciales, p. 523-532.

Alava, S., Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.

Allen, J., Robbins, S., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education, 49* (7), 647-664.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.) *Advances In Motivation in Sport and Exercise*. pp. 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76 –95.

Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2008). Student Perspectives on the Dissertation Process in a Masters Degree Concerned with Professional Practice. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33-49

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.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427 – 445.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety, on post-secondary students coping strategies. *Journal of College Student Development*, 39, (1), 11-22.

Aryee, S., & Tan, K. (1992). Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Behavior,* 40, 288-305.

Astin, W.A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel,* 25, 297-308.

Baard, P.P., Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34,* 2045-2068.

Bair, C. R., & Hawort, J. G. (2005). Doctoral student attrition and persistence: a meta-synthesis of research. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 19, 481-534

Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling,* 9, 78–102.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248-287.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.

Baron R. M., Kenny D. A.(1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51:1173–1182.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117, 497–529.

Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology,* 83, 817–827.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985).A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational research,* 5 485-540.

Beaud, S. (1997). Un temps élastique: étudiants des “cités” et examens universitaires. *Terrain,* 29, p 43-58.

Benkin, E. M. (1984). Where are the doctoral students gone? A study of doctoral attrition at UCLZ. *Dissertation Abstract International*. 45, 2770-A.

Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal,* 21, 755–765.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206 – 223.

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

Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the Big-Five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 17,* 69–81.

Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Anthony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences,* 36, 1373-1385.

Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. S. Kit, Trans.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology,* 35, 61–79.

Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.

Blais, M.C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock

Blumenfeld, P. C. (1992). *Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory*. *Journal of Educational Psychology*. 84:272– 81

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A.,Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. T. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (pp. 145–170). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005) Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.

Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance (pp. 45-73).

Bourgois, L. (1898/2009). Pour la renaissance de l'université. *Revue du MAUSS*. 33 (1): 38-46

Bowlby, J. (1969/1973). *Attachment and loss.* Vols. 1 and 2. New York: Basic Books

Brault-Labbé, A., Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. / School engagement, personal well-being and self-determination in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 42(2), Apr 2010, 80-92.

Bridgeman, B., Pollack, J., & Burton, N. (2004). *Understanding what SAT Reasoning Test scores add to high school grades: A straightforward approach* (College Board Rep. No. 2004–4). Retrieved from http://professionals.collegeboard.com/profdownload/pdf/041434RDCBR04 –4dc.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction,* 14(6), 549-568.

Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: a review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews,* 10(3), 169-175.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrnes, J. P. (2003). Factors predictive of mathematics achievement in White, Black, and Hispanic 12th graders. *Journal of Educational Psychology, 95,* 316–326.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., and Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education,* 63(2): 143–164.

Caillé, A., Chanial, P. (2009). Présentation. *Revue du MAUSS*. 33 (1): 5-30.

Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review, 97*

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*, New York: Cambridge University Press.

Carver, C. S., la Voie, L., Kuhl, J., & Ganellen, R. J. (1988). Cognitive concomitants of depression: A further examination of the roles of generalization, high standards, and self-criticism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 350 –365.

Castoriadis, C. (1995). *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil.

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

Charle, C. (2007). Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne. Dans Charle, C. et Soulié, C. (dir.) *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Paris : La politique au scalpel.

Chesterton, G.K. (1908/2012). *Orthodoxie*. Paris: Flammarion.

Chu, P. S., Saucier, D. A., &Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645.

Clifton, R. A., Perry, R. P., Roberts, L. W., & Peter, T. (2008). Gender, psychological dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 49(8), 684-703.

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.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology,* 85(5), 678-707.

Connell JP, Spencer MB, Aber JL. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development.* 65: 493–506

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.),

The Minnesota symposium on child psychology (Vol. 22, (pp. 43–77).Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Self-processes and development (Vol. 23, pp. 43 – 77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in school. Journal of Adolescent Research, 10, 41–63.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology,66,* 369–378.

De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2012). Factors predicting achievement among 1st year university students: an integrative and contextualized approach. *European Journal of Psychology of Education.*

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2012). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in educational evaluation*. Vol 39 (1); 4-13.

De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality, 10,* 303–336.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry.* Vol 11:227–268.

Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 693–707.

Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. Journal of College Student Development, 46, 223–236.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.

Dewey, J. (1909/2004). *Comment nous pensons.* Paris: Les empêcheurs de tourner en rond.

Dewey, J. (1916/1938/2011). *Démocratie et éducation suivi de expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C Health (Original work published 1909).

Díaz, R. J., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Tanofsky-Kraff, M. (2001). Cognition, anxiety, and prediction of performance in 1st-year law students. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 420-429.

Dickinson, W.C. (1983*). Factors relating to attrition from and completion of the doctoral program in educational administration from the University of Pittsburgh* (Pennsylvania) (Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1983). Dissertation Abstracts International 45(02A).

Dolph, R.F. (1983). *Factors relating to success or failure in obtaining the doctorate*. Doctoral dissertation, Georgia State University, 1983. Dissertation Abstracts International 44(11A).

Drillien, C. M. (1964). *Growth and development of the prematurely born infant*. Edinburgh and London: E. & S. Livingston.

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).

Dunkerley, D., & Weeks, J. (1994). Social science research degrees: completion times and rates. In R. G. Burgess (Ed.), *Postgraduate Education and Training in the Social Science: Processes and Products* (pp. 149-166). London: Jessica Kingsley.

Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of „clinical" perfectionism: A reply to Shafran et al. (2002, 2003) and Hewitt et al. (2003). *Behaviour Research and Therapy*, 44, 63-84.

Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), (Se) *motiver à apprendre* (Chap. 5, pp. 64-74). Paris : PUF.

Dupont, S., Galand, B., Hospel, V., Meert, G., Nils, F. (submitted). Associations Between Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A Multidimensional and Integrative Approach

Dupont, S., Meert, G., Galand, B. & Nils, F. (2012). Postponement in the completion of the final dissertation: An Underexplored Dimension of Achievement in Higher Education. *European Journal of Educational Psychology*.

Dupont, S., Meert, G., Galand, B., Nils, F. (2011). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? *Cahiers du Girsef, 85*.

Durkheim E. (1897/2007). *Le suicide*, Paris, PUF, 2007

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In C. S. Dweck & A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York, NY, US: Guilford Publications, Inc.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1992). Gender differences in educational and occupational patterns among the gifted. In N. Colangelo, S. G. Assouline, &D. L.Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 3–29). Unionville, NY: Trillium Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement tasks values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* 53, 109-132.

Eccles, J. S., Wang, M. (2012).Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.*), Handbook of research on student engagement*, Springer Sciences, New York, NY (2012), pp. 133–145

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development,* 64, 830-847.

Eccles, J., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Engebretson K., Smith K., McLaughlin D., Seibold C., Terrett G., & Ryan E. (2009). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education* Vol. 13, No. 1, February 2008, 115

Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.

Etcheverry, E., R. Clifton, and L. Roberts (2001). Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education. *Alberta Journal of Educational Research,* 47(1), pp. 24-39.

Farsides, T., & Woodfield, R. (2007). Individual and gender differences in "good" and "first-class" undergraduate degree performance. *British Journal of Psychology, 98,* 467–483

Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39, 561–573.

Feldman, K. A. 2007. Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.*). The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based approach:* 93–129.

Feldman, K.A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education* 30: 583–645.

Ferrer de Valero, Y.J. (1996). *Departmental factors affecting time to degree and completion rates of doctoral students at one land-grant, research institution*. Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1996. Dissertation Abstracts International 57(09A).

Fielder, K.: Affective states trigger processes of assimilation and accommodation. In: Martin, L. & Clore, G. (eds.) *Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook*. pp.85-98. Erlbaum, Mahwah (2001)

Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need-satisfaction and college teacher–course evaluations. *Educational Psychology,* 23, 235–247.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk.*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal,* 95, 421-454.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-13). Washington, DC: American Psychological Association.

Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio, un historia del mundo desde 1945*. Barcelonne: Pasado y presente.

Frasier, E.R.M. (1993). *Persistence of doctoral candidates in the college of education, University of Missouri-Columbia* (Missouri). Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, 1993. Dissertation Abstracts International 54(11A).

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.

Friedlander L.J., Reid G.J., Shupak N, Cribbie R. (2007) Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Developme*nt. 48: 259–274.

Frijda, N.H. (2001). *The nature and experience of emotion*. In A.W. Kaszniak (Ed.) emotions, qualia and consciousness. Singapore: World Scientific.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences,* 14, 119-126.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449–468.

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.

Furrer, C., & Skinner, E. (2009). Reciprocal Effects of Student Engagement in the Classroom on Changes in Teacher Support Over the School Year.

Gaertner, S. L., & Dovidio J. F. (2000). *Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*. Philadelphia, PA: Psychology Press

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, John Wiley & Sons. 26: 331-362.

Galand B. & Philippot P. (2002). « Style motivationnel des élèves du secondaire : Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques ».*Canadian Journal of Behavioral Science,* vol. 34, p. 261-275.

Galand B. & Philippot P. (2005). « L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire ».*Canadian Journal of Behavioral Science,* vol. 37, p. 138-154.

Galand, B & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.

Galand, B. & Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire : Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 34, 261-275.

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.

Galand, B., & Frenay M. (2005), *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis [*The Problem Solving and Project approach in Higher Education: Impact, Stakes and Challenges], Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 37 (2),* 138-154.

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., 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., Raucent, B., & Frenay, M. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational believes in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering*, 26, 523-534.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Hors-série 2004*, 91-116.

Galdiolo, S., Nils, F., & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 125-150.

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.

Garson, G. D. (2008). *Structural equation modeling*, from statnotes: Topics in multivariate analysis. Retrieved from http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm

Garson, G.D. (2012). *Logistic regression: Statnotes, from North Carolina State University, Public Administration.* Retrieved february, 2012, from http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/logistic.htm.

Gatfield, T. & Alpert, F. (2002). The supervisory management styles model. *In Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia* (HERDSA). Perth, Australia: HERDSA.

Gaudreau, P., Sanchez, X. & Blondin, J.P. (2006). Positive and negative emotional temperamentive states in a performance-related setting: Testing the factorial validity of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 240-249.

Gelso, C. J. (1993). On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24, 468-476.

Gelso, C. J. (1997). The making of a scientist in applied psychology: An attribute by treatment conception. *Counseling Psychologist, 25,* 307–320.

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.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21– 43

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181–192.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson M., Duke B., Akey K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology* 29: 499–517

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39(4), 527-538.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.

Harter, S., Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model, *Human Development*, 21, 1978, pp.34-64.

Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

Hays, R. B., & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305 – 313.

Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 41–53.

Hepburn, C. G., & Barling, J. (1996). Eldercare responsibilities, interrole conflict, and employee absence: a daily study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 311-318.

Higgins, E. T., & Kruglanski, A. (2000). *Motivational science: The nature and functions of wanting*. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.),Motivational science: Social and personality perspectives (pp. 1–20).Philadelphia: Psychology Press

Hill, T., Acker, S., & Black, E. (1994). Research students and their supervisors in education & psychology. In R. G. Burgess (Ed.), *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences* (pp. 53-72). London: Jessica Kingsley.

Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 227–237.

Hofer, B. K. & Yu, S . L . (2003) 'Teaching Self-regulated Learning Through a "Learning to Learn" Course', *Teaching of Psychology* 30(1): 30–3.

Hollingsworth, M.A., & Fassinger, R.E. (2002). The role of faculty mentors in the research training of counseling psychology doctoral students. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 324–330.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1–55.

Hulleman, C.S., Godes, O., Hendricks, G.L., & Harackiewicz, J.M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895

Izard, C. E., Dougherty, F. E., Bloxom, B. M., & Kotsch, W. E. (1974). The Differential Emotions Scale: A method of measuring the subjective experience of discrete emotions. *Unpublished manuscript*, University of Delaware, Newark.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve. Child Development, 73, 509–527.

James, R., & Baldwin G. (1999). *Eleven practices of effective postgraduate supervisors.* Melbourne: Centre for the Study of Higher Education and the School of Graduate Studies: University of Melbourne.

Janet, P. (1929/2007). *L'Evolution Psychologique de la Personnalité*. Paris: Harmattan

Janet, P. (1938). Psychologie des conduites. Dans (ed.) Wallon, H. *La vie mentale*. 8-16

Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 87,* 797–807.

Kam, B. H. (1997) Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor, *Higher Education*, 34, 81–103.

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

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006).Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86

Klahrn, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning path in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667.

Knowles, S. (1999). Feedback on writing in postgraduate supervision: echoes in response context, continuity and resonance. In *Supervision of postgraduate research in education, review of Australian research in education* No 5, ed. A. Holbrook and S. Johnston. Coldstream, Vic.: Australian Association for Research in Education.

Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025–1036.

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

Ladeuze, M. (1912). Discours de la rentrée académique 1912. Annales de l'université Catholique de Louvain.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfilment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.

Lam S., Wong B. R., Yang H., Liu Y (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In *Handbook of Research on Student Engagement*. Ed. Sandra Christenson. New York: Springer, 2012. Pp.403-419.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem, and their impact on academic performance. *Social Behavior Perspectives*, 32, 247–256.

Leung, D., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23, 61–71.

Lewin, K. (1952*). Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.

Lopez, F. G. (1996). Attachment-related predictors of constructive thinking among college students. *Journal of Counseling & Development, 75*, 58–63.

Lopez, F. G. (2009). Adult attachment security: The relational scaffolding of positive psychology. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 405–415). New York, NY: Oxford University Press.

Lorenz, C. (2007). L'économie de connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'union européenne. Dans Charle, C. et Soulié, C. (dir.) *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Paris : La politique au scalpel.

Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Lovitts, B. E. (2002) Making the implicit explicit: a conceptual approach for assessing the outcomes of doctoral education, paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, 22 November, Sacramento, CA.

Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30, 137–154.

Lovitts, B.E. (1996). Leaving the ivory tower: A sociological analysis of the causes of departure from doctoral study. Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 1996.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4, Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Free Press.

MacKinnon DP, Dwyer JH. (1993) Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review*. 17:144–158.

Mallinckrodt, B., Abraham, W. T., Wei, M., & Russell, D. W. (2006). Advances in testing the statistical significance of mediation effects. Journal of Counseling Psychology, 53, 372–378.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal,37,* 153–184.

Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research* 11: 253–388.

Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Mattanah, Johnathan F., Lopez, Frederick G., & Govern, John M. (2011). The contributions of Parental Attachment Bonds to College Student Development and Adjustment: A Meta-Analytic Review. *Journal of Counseling Psychology, 58,* 565-596.

McHugo, G. J., Smith, C. A., & Lanzetta, J. T. (1982). The structure of self-reports of emotional responses to film segments. *Motivation and Emotion,* 6, 365-385.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82,* 60–70.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. Adult Education Quarterly, 48, 185-198.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989).Student teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school.*Child Development, 60,* 981–992.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr. M. L., Hicks, L., Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology,* 23, 113–131.

Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology,* 21, 388-422.

Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and Instruction,* 9, 77–91.

Mittelstrass, J. (2010). The Future of the University. *European Review,* 18. 181-189.

Mount, M. K., & Barrick, M. R. (1995). *Manual for the Personal Characteristics Inventory.* Libertyville, IL: Wonderlic.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence,* 29, 376–404.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423−445.

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.

National Research Council (1997). *Summary Report 1996: Doctorate Recipients from United States Universities*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Nelson, H. 1996. A short thesis on supervision. Paper presented at the Supervising Research Students Workshop, March, in Centre for Educational Development and Academic Methods, Australian National University, 1996.

Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Etude des déterminants et effets. [The Subjective Task Value of Learning Activities: A Study of Determinants and Effects]*. Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.

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.

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.

Nora, A. (2001). The depiction of significant others in Tinto's "Rites of Passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of college Student Retention: Research, theory and Practice, 3,* 41-40.

Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (1995) *Research training present and future* (Paris, OECD).

Ortega y Gasset, J. (1930/2001). *La misión de la universidad.* Buenos aires: R.L. Palma.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education,* 25(9), 1049.

Overall, N. C.., Deane, K. L., & Peterson, E.R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*. 30 (6).

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students :Vol. 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey–Bass.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology,* 99, 83–98.

Paz, O. (1970/2009). Le labyrinthe de la solitude; suivi de critique de la pyramide. Paris : Gallimard.

Pearson, M. (1996). Professionalizing PhD education to enhance the quality of the student experience, *Higher Education*, 32, 303–320.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychological Review,* 18, 315-341.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass,* 4, 238-255

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101,* 115–135.

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.

Pekrun, R.., Goetz, T., Frenzel A. C., Barchfeld P., & Perry, R. P. (2011). "Measuring emotions in students' learning and performance: the Achievement

Emotions Questionnaire (AEQ),” Contemporary Educational Psychology, vol. 36, no. 1, pp. 36–48.

Phan, H.P. (2007). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis. *Educational Psychology,* 27(6), 789-806.

Phan, H.P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.

Phan, H.P., 2010. Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema* 22 (2), 284e292

Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition & Emotion*, 7, 171-193.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Maehr & C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAIPress.

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.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16,* 385–407.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & C. Ames (Eds.), Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.

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.

Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 367–394.

Poropat, Arthur E. (2009). "A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance." *Psychological Bulletin* 135(2): 322-338.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *In Handbook of Self-Determination Research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan), pp. 246– 274. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. *In Handbook of Research on Student Engagement*. Ed. Sandra Christenson. New York: Springer, 2012.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How k-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-15.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(1), 209-218.

Reeve, J., & Tseng, C.M., (2011).Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, Vol 36 (4), 257-267.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.

Renaut, A. (2002). *Que faire des universités ?* Paris : Bayard.

Reschly A. L., Christenson S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In *Handbook of Research on Student Engagement*. Ed. Sandra Christenson. New York: Springer, 2012. pp 3 -19.

Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 109–127). New York: Teachers College Press.

Rice, K. G., & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 35-48.

Rice, K. G., Ashby, J. S, & Preusser, K. J. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual Psychology*, 52, 247-260.

Richardson, R., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.

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.

Robbins, S. B., Oh, I., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1163–1184.

Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 670–683.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Rudd, E., (1985). *A New Look at Postgraduate Failure*. Guildford: SRHE & Slough: NHER-Nelson.

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

Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest: student motivation and engagement. Retrieved November 9, 2005, from http://www.dest.gov.au/sectors/school education/publications resources/schooling issues digest/schooling issues digest motivation engagement.htm

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761

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.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children′s perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.

Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R., & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin, 135,* 1–22

Salomon, G. (1984). Television is ‘‘easy’’ and print is ‘‘tough’’: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attitudes. *Journal of Educational Psychology,* **76**(4), 647–658.

Sarason, B. R., Sarason, L. G., & Pierce, G. R. (Eds.) (1990). Social support: an interactional view. New York: Wiley.

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. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Columbus, OH: Pearson.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merill-Pentrice Hall.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press

Seymour, E., & Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences.* Boulder, CO: Westview Press.

Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology, 41,* 25-38.

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.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 475–486.

Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: a multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*. Vol 100(2), 443-459.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.

Shunk, D. H. (1999). Social Self-interaction and achievement behavior. *Educational psychology*, 34, 219-22.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-6.

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.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Skinner, E. A., & Pitzer J.R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C.

Wylie (Eds.*), Handbook of research on student engagement*, Springer Sciences, New York, NY (2012). Pp 21-44

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement,* 69, 493–525.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology,* 82, 22 – 32

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M., & Connell, J. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3, Serial No. 254).

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology,* 100(4), 765-781.

Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 63,* 29–60.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 503-509.

Spear, R. (2000). Supervision of research students: responding to student expectations. Unpublished paper. Department of Nuclear Physics, Research School of Physics, Science and Engineering, The Australian National University, Canberra, ACT.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin,* 133, 65-94.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review,* 10, 295-319.

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences,* 42, 1379-1389.

Sweller, J. (1999). *Instructional Design in Technical Areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.

Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 9-31.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747–760.

Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A.H. Tuma & J.D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ting, S. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American Students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd Ed.) Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education,* 68(6), 599-623.

Tinto, V. (2001). *Rethinking the First Year of College.* Higher Education Monograph Series, Syracuse University.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next*? Journal of College Student Retention, 8*(1), 1-19.

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.

Torres, V. (2003). Influences on ethnic identity development of Latino students in the first two years of college. *Journal of College Student Development*, *44*, 532-547.

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75– 86.

Updegraff, K. A., Eccles, J. S., Barber, B. L., & O'Brien, K. M. (1996).Course enrollment as self-regulatory behavior: Who takes optional high school math courses. *Learning and Individual Differences*, 8, 239– 259.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

Van den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student success in university education: a multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.

Vandamme, J.-P., Superby, J. F., & Meskens, N. (2005). Freshers' achievement: prediction methods and influent factors. Paper presented at the Higher Education, Multi-juridictionality and Globalisation Conference, Mons, Belgium.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246 – 260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501

Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. PUF, Paris

Vermetten, Y, Vermunt, J. and Lodewijks, J. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - Different viewpoints towards development', *British Journal of Educational Psychology* 69, 221-242.

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 149–170.

Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49* (3), 205-234.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105,* 204–319.

Wagner, D. V. (1986). Selected personality characteristics and situational factors as correlates of completion and non-completion of doctoral dissertation. *Dissertation Abstract International,* 47, 3377A. (University Microfilms No. DA8621398).

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*. Advance online publication.

Watson, D., & Clark, L. A. (1999). The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form. Retrieved from University of Iowa, Department of Psychology Web site: http://www.psychology.uiowa.edu/Faculty/Watson/Watson.html

Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality. Special The Five-Factor Model: Issues and Applications,* 60, 441–476.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research.* Newbury Park, CA: Sage.

Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), Self-regulation: Theory, research, and applications (pp. 727–747). Orlando, FL: Academic Press.

Weiss, R. S. The provisions of social relations. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

Wentzel KR, McNamara Barry C, Caldwell KA (2004) Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96:195–203

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology,* 89, 411–419.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology,* 90, 202–209.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development,* 66, 754–763.

Westman, M. (2001). Stress and strain crossover. *Human Relations,* 54(6), 717-751.

Whitbeck, L. B., Simons, R. L., Conger, R. D., Wickrama, K. A. S., Ackley, K. A., & Elder G. H., Jr. (1997). The effects of parents' working conditions and family ecomomic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy. *Social Psychology Quarterly*, 60, 291–303.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence,14,* 104-138.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology* (6th Ed., Vol. 3, pp.). Hoboken, NJ: Wiley.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J.,Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of bio psychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.

Witkow MR, Bellmore AD, Nishina A, Juvonen J, Graham S. (2005). Mutual antipathies during early adolescence: More than just rejection. *International Journal of Behavioral Development*.;29:209–218.

Wolters, C. (2009). *Regulation of motivation: Contextual and social aspects*. Teacher's College Record.

Wuensch, K.L. (2008). *Binary logistic regression with SPSS.* Retrieved on September 6, 2009 from http://core.edu.edu/psyc/wuenschk/MV/MultReg/Logistic-SPSS.doc.

Ylijoki, O-H. (2001) Master's thesis writing from a narrative approach, *Studies in Higher Education*, 26(1), 21–34.

Zemke, R. and S. Zemke. 1984. 30 Things we know for sure about adult learning. *Innovation Abstracts* 6, 8. Accessed August 23, 2003 at http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/ teachtip/adults-3.htm

Zhao, C.M., Golde, C.M., & McCormick, A.C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263–281.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 4, 64-70.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zwick, R. (2004). Is the SAT a "wealth test?" The link between educational achievement and socioeconomic status. In R. Zwick (Ed.), *Rethinking the SAT* (pp. 203–216). New York, NY: Routledge Falmer

ANNEXE 1 : Questionnaire distribué en avril-mai 2009 (chapitre 4 et 6)

Nom :
Prénom :
Programme d'étude dans lequel vous êtes inscrit :

Merci pour votre aide précieuse, dans le cadre de notre recherche financée par le FNRS.
En remplissant ce questionnaire, vous nous aidez à mieux comprendre la manière dont vous, les étudiants, concevez et organisez la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'étude (TFE).
Nous vous garantissons que celui-ci restera confidentiel, que les données que vous nous communiquerez ne seront pas transmises à des tiers.

Pourriez-vous indiquer dans les cases ci-dessous votre âge. Pour cela, la première ligne de carrés correspond à la dizaine et la deuxième ligne correspond aux unités.

Age:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
dizaines	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
unités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Oui	**Non**
Etes-vous inscrit dans plusieurs programmes d'étude ?	☐	☐

	Masculin	**Féminin**
Indiquez ici votre sexe :	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Avez-vous choisi le sujet de votre mémoire/TFE personnellement?	☐	☐	☐	☐	☐

	Enseignant	**Assistant**	**Chercheur**
Votre promoteur est-il un :	☐	☐	☐

	Individuel	**Collectif**
Votre mémoire/TFE est-il ?	☐	☐

Encadrement du promoteur :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1) Mon promoteur prend en compte mes souhaits et mes idées.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Mon promoteur fait en sorte que je sois à l'aise pour poser des questions.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Mon promoteur me laisse beaucoup de liberté dans la réalisation de mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
4) Mon promoteur me fixe beaucoup d'échéances.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Mon promoteur reconnaît les difficultés que je peux rencontrer dans mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
6) Mon promoteur me met beaucoup de pression pour bien réussir mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐

7) Mon promoteur se montre très exigeant sur des détails.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Mon promoteur dirige beaucoup mon travail, sans vraiment me demander mon avis	☐	☐	☐	☐	☐
9) Je peux contacter mon promoteur facilement	☐	☐	☐	☐	☐
10) Mon promoteur me consacre suffisamment de temps	☐	☐	☐	☐	☐
11) Mon promoteur m'aide à structurer mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
12) Mon promoteur me fournit des feed-back constructifs sur mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
13) Mon promoteur m'encourage dans mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
14) Mon promoteur valorise mes compétences	☐	☐	☐	☐	☐
15) Mon promoteur s'intéresse vraiment à mon sujet de mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
16) Mon promoteur valorise mon expérience antérieure (stage, travail, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
17) De manière générale, j'ai une bonne relation avec mon promoteur	☐	☐	☐	☐	☐
18) Mon promoteur me donne des informations utiles concernant les références bibliographiques	☐	☐	☐	☐	☐
19) Mon promoteur me donne des informations utiles concernant la méthodologie de travail	☐	☐	☐	☐	☐
20) Mon promoteur me donne des informations utiles concernant l'écriture de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

Préparation au mémoire/TFE

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
21) Mes études supérieures m'ont bien préparé au choix d'un sujet de mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
22) Dans mon programme d'étude, les consignes générales que les étudiants reçoivent pour réaliser un mémoire/TFE sont claires	☐	☐	☐	☐	☐
23) Mes études m'ont préparé à effectuer une recherche d'information pour mon mémoire/TFE (références bibliographiques, littérature scientifique, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
24) Mes études m'ont permis d'acquérir une méthodologie qui m'aide à réaliser mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
25) De manière générale, je pense que mes études m'ont bien préparé à réaliser mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
26) Mes études m'ont préparé à l'écriture de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

	Oui	**Non**
27) Je peux contacter une personne dans mon institution, autre que mon promoteur, en cas de problème dans le cadre de mon mémoire/TFE (par exemple en cas de litige avec mon promoteur)	☐	☐
28) Dans le cadre de mon institution, j'ai accès à une (des) salle(s) informatique(s)	☐	☐

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu OUI à la question précédente**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
28b) Si oui, Je trouve que l'accès aux salles informatiques de mon institution est adéquat pour réaliser mon mémoire/TFE (au niveau des horaires, de la qualité du matériel, des logiciels disponibles, etc…)	☐	☐	☐	☐	☐

	Oui	**Non**

29) Dans le cadre de mon institution, j'ai accès à une (des) bibliothèque(s) ☐ ☐

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu OUI à la question précédente**	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
29b) Si oui, Je trouve que l'accès aux bibliothèques de mon institution est adéquat pour réaliser mon mémoire/TFE (au niveau des horaires, de la disponibilité des ouvrages, etc…)	☐	☐	☐	☐	☐

L'institution	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
30) C'est important pour moi d'être membre de cette université/haute école	☐	☐	☐	☐	☐
31) Je sens que je compte pour quelque chose dans cette université/haute école	☐	☐	☐	☐	☐
32) Je me sens vraiment à ma place dans ce programme d'étude	☐	☐	☐	☐	☐
33) Je me sens complètement étranger(ère) à ce programme d'étude	☐	☐	☐	☐	☐

Aspects de la vie	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
34) Cette année, il m'est difficile de concilier mes études avec les autres aspects de ma vie (travail, vie de couple, vie de famille, amis, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
35) Cette année, la réalisation de mon mémoire/TFE m'empêche de passer du temps avec mes proches	☐	☐	☐	☐	☐
36) Cette année, je ne parviens pas à dégager du temps pour travailler sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
37) Cette année, des obligations extérieures à mes études m'empêchent d'avancer dans mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
38) je suis tellement préoccupé par des soucis personnels que je n'ai plus d'énergie à consacrer à mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

Monde du travail	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
39) Le monde du travail est actuellement fermé pour la plupart des gens dans mon domaine d'étude.	☐	☐	☐	☐	☐
40) Trouver du travail est vraiment difficile pour la plupart des gens dans mon domaine d'étude.	☐	☐	☐	☐	☐
41) Pour quelqu'un comme moi, trouver un emploi sera très difficile dans mon domaine d'étude.	☐	☐	☐	☐	☐
42) J'ai l'impression que moi, personnellement, je pourrai sans problème trouver du travail dans mon domaine d'étude.	☐	☐	☐	☐	☐

Les proches	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

43) Je me sens soutenu par mes proches dans la réalisation de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
44) Mes proches sont disponibles pour discuter des difficultés que je rencontre dans mes études	☐	☐	☐	☐	☐
45) Je peux compter sur certains de mes proches pour m'aider à réaliser mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
46) Je peux compter sur d'autres étudiants pour m'aider si j'ai des difficultés dans la réalisation de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
47) Dans l'auditoire, il y a des étudiants avec qui je partage mes opinions, mes idées	☐	☐	☐	☐	☐
48) Je me sens soutenu par les étudiants de mon année dans la réalisation de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

Projet professionnel	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
49) J'ai une vision claire de mes projets professionnels à long terme.	☐	☐	☐	☐	☐
50) J'ai une idée précise de ce que je veux faire plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
51) Mes projets d'avenir sont encore assez flous.	☐	☐	☐	☐	☐
52) J'ai du mal à me projeter dans l'avenir	☐	☐	☐	☐	☐
53) Quand je pense à mon avenir professionnel, ça me rend nerveux(se)	☐	☐	☐	☐	☐

Buts : ***Pourquoi vous investissez-vous dans votre mémoire/TFE ?***	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
54) Pour le plaisir que je ressens à m'investir dans mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
55) Je ne sais pas vraiment pourquoi je fais mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
56) Parce que cela me permet d'apprendre de nouvelles choses	☐	☐	☐	☐	☐
57) Parce que c'est obligatoire pour obtenir un diplôme	☐	☐	☐	☐	☐
58) Parce que je m'en voudrais de ne pas le faire	☐	☐	☐	☐	☐
59) Pour éviter de rater mon année	☐	☐	☐	☐	☐
60) Parce que c'est important dans le cadre de mes études	☐	☐	☐	☐	☐
61) Parce que cela me permet de développer certaines compétences	☐	☐	☐	☐	☐
62) Parce que je veux prouver aux autres que j'en suis capable	☐	☐	☐	☐	☐
63) Parce que je suis passionné par mon sujet de mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
64) Pour faire plaisir à des gens de mon entourage	☐	☐	☐	☐	☐
65) Parce que c'est un travail valorisant	☐	☐	☐	☐	☐
66) Pour me prouver à moi-même que j'en suis capable	☐	☐	☐	☐	☐
67) Parce que je ne veux pas paraître incompétent aux yeux des autres	☐	☐	☐	☐	☐

Valeur :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
68) De manière générale, je trouve que le travail à fournir pour le mémoire/TFE est difficile	☐	☐	☐	☐	☐
69) J'aime bien travailler sur mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
70) Réaliser ce mémoire/TFE ne me sert à rien.	☐	☐	☐	☐	☐
71) Il est primordial pour moi de terminer mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
72) Je suis très intéressé par mon sujet de mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
73) Ce que j'apprends en réalisant mon mémoire/TFE me sera utile pour des emplois futurs.	☐	☐	☐	☐	☐
74) Le temps passé à travailler sur mon mémoire/TFE m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais faire.	☐	☐	☐	☐	☐
75) C'est vraiment très important pour moi d'obtenir mon diplôme	☐	☐	☐	☐	☐
76) Je trouve important d'avoir de bons points pour mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
77) Le mémoire/TFE nécessite un investissement en temps et énergie important en comparaison à ce qu'il m'apporte.	☐	☐	☐	☐	☐
78) Ce que j'apprends en réalisant mon mémoire/TFE me sera utile dans la vie de tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐
79) Mon mémoire/TFE me fait découvrir des choses captivantes.	☐	☐	☐	☐	☐
80) Il est important pour moi de montrer que je suis capable de réussir mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
81) Mon diplôme me sera utile dans la vie de tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐
82) Mon diplôme me sera utile pour des emplois futurs.	☐	☐	☐	☐	☐

Manière de travailler :

Je me sens capable de :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
83) Structurer le travail à effectuer pour mon mémoire/TFE en différentes étapes.	☐	☐	☐	☐	☐
84) Tenir les échéances que je me fixe.	☐	☐	☐	☐	☐
85) Récolter les informations nécessaires dans le cadre de mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
86) Rédiger mon mémoire/TFE.	☐	☐	☐	☐	☐
87) Correspondre aux attentes de mon promoteur.	☐	☐	☐	☐	☐
88) Réussir mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
89) Remettre mon mémoire/TFE dans les temps	☐	☐	☐	☐	☐

Le mémoire/TFE

	Pour la session de juin	Pour la session de septembre	L'année prochaine	Je ne compte pas le remettre

90) Je projette de rendre mon mémoire/TFE ☐ ☐ ☐ ☐

	Entre 10/20 et 12/20	Entre 12/20 et 14/20	Entre 14/20 et 16/20	Entre 16/20 et 18/20	18/20 ou plus
91) Quelle cote pensez-vous être capable d'obtenir pour votre mémoire/TFE ?	☐	☐	☐	☐	☐

Timing:

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
92) J'attends souvent la dernière minute pour étudier pour mes examens ou réaliser un travail	☐	☐	☐	☐	☐
93) J'ai tendance à être en retard aux rendez-vous et aux réunions	☐	☐	☐	☐	☐
94) C'est plus facile pour moi de travailler sous pression	☐	☐	☐	☐	☐
95) Je trouve ça excitant de travailler ou d'étudier « à la dernière minute »	☐	☐	☐	☐	☐
96) Je ne vois pas le temps passer quand je travaille sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
97) J'ai souvent envie de travailler sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
98) Je suis content quand j'ai l'occasion de travailler sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
99) Pour moi, travailler sur mon mémoire/TFE est stimulant	☐	☐	☐	☐	☐
100) Je suis anxieux par rapport à mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
101) Mon mémoire/TFE est une importante source de stress	☐	☐	☐	☐	☐

Structuration du travail :

Dans la réalisation de mon mémoire/TFE

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
102) Quand je fais face à une difficulté, j'arrête et je fais autre chose	☐	☐	☐	☐	☐
103) Je me donne des objectifs précis	☐	☐	☐	☐	☐
104) Je vérifie si j'avance comme prévu	☐	☐	☐	☐	☐
105) Je veille à ne pas me laisser distraire lorsque je travaille sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
106) Je fais des liens entre mon mémoire/TFE et mes cours	☐	☐	☐	☐	☐
107) Je fais des liens entre mon mémoire/TFE et ma vie de tous les jours	☐	☐	☐	☐	☐
108) Je garde un regard critique sur ce que je lis concernant le sujet de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

Avancement dans le mémoire/TFE:

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
109) J'ai déjà passé beaucoup de temps à travailler sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

110) J'ai déjà fourni beaucoup d'effort pour réaliser mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
111) Je pense souvent au sujet de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
112) Le thème de mon mémoire/TFE est clairement défini	☐	☐	☐	☐	☐
113) Dans mes lectures concernant mon mémoire/TFE, j'ai fait le tour de la question	☐	☐	☐	☐	☐
114) J'ai récolté les informations nécessaires pour la réalisation de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
115) Je suis bien avancé dans la rédaction de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐

Situation économique

	Oui	**Non**
116) Bénéficiez-vous d'une bourse d'étude ?	☐	☐
117) Exercez vous une profession ?	☐	☐

117b) **Si oui,** quelle est votre activité professionnelle? Si vous exercez deux professions, veillez à ne cocher que votre activité professionnelle principale. Utilisez la légende ci-dessous

A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**Q**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A- Ouvrier non qualifié
B- Ouvrier qualifié
C- Technicien, contremaître
D- Agriculteur travaillant seul
E– Agriculteur avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
F- Artisan, commerçant, indépendant travaillant seul
G- Artisan, commerçant, indépendant avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
H- Instituteur, professeur du secondaire
I- Infirmier, travailleur social
J- Employé non qualifié
K- Cadre moyen, employé qualifié
L- Profession libérale (avocat, médecin, dentiste, etc.)
M- Profession intellectuelle (professeur du supérieur, chercheur, journaliste, etc.),
N- Profession artistique (graphiste, écrivain, etc.)
O- Cadre supérieur, directeur, chef d'entreprise de 5 à 50 personnes
P- Directeur, chef d'entreprise de plus de 50 personnes
Q- Autre

117b - bis) Si vous avez choisi la réponse Q, veuillez préciser la profession dans le cadre suivant:

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu OUI à la question 117)** :	Quart temps	Mi-temps	Trois quarts temps	Temps plein
117c) Si oui, combien d'heures par semaine vous prend cette profession ?	☐	☐	☐	☐

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu NON à la question 117)** :	**Oui**	**Non**
117d) Si non, bénéficiez-vous d'allocations sociales ?	☐	☐

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu NON à la question 117)** :	**Oui**	**Non**

117e) Si non, avez-vous un job étudiant ?	☐	☐

Veuillez répondre **uniquement si vous avez répondu OUI à la question précédente**	2 heures ou moins	Entre 2 et 4 heures	Entre 4 et 6 heures	Entre 6 et 8 heures	Entre 8 et 10 heures	Plus de 10 heures
117e - bis) Si oui, combien d'heures par semaine vous prend cet job étudiant?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Situation personnelle :	**Célibataire**	**Marié/cohabitant légal**	**En couple**
118) Etes-vous :	☐	☐	☐

	Chez vos parents	**Dans un kot**	**Dans votre propre logement**
119) Vivez-vous :	☐	☐	☐

	Je n'en ai pas	**1**	**2**	**3**	**Plus de 3**
120) Combien d'enfants avez-vous ?	☐	☐	☐	☐	☐

	- de 15 min	**Entre 15 et 30 min**	**Entre 30 et 45 min**	**Entre 45 min et 1h**	**Entre 1h ET 1h15**	**Entre 1h15 et 1h30**	**Plus de 1h30**
121) Combien de temps mettez-vous pour rejoindre votre lieu d'étude à partir de votre lieu de vie ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Jamais	**Une fois**	**2 fois ou plus**
122) Durant vos études supérieures, avez-vous bissé	☐	☐	☐

	Oui	**Non**
123) Durant vos études supérieures, avez-vous changé de programme d'étude?	☐	☐

	Ajourné	Satisfaction	Distinction	Grande distinction	Plus grande distinction
124) Quel grade avez-vous obtenu l'année dernière ?	☐	☐	☐	☐	☐

À quelle fréquence faites-vous chacune de ces activités ?	Jamais	Plutôt jamais	Neutre	Plutôt souvent	Très souvent
125) Visite d'un musée ou d'une exposition	☐	☐	☐	☐	☐
126) Assister à un concert	☐	☐	☐	☐	☐
127) Sortir dans une discothèque	☐	☐	☐	☐	☐
128) Emprunter des livres en bibliothèque	☐	☐	☐	☐	☐
129) Assister à une pièce de théatre	☐	☐	☐	☐	☐

	Oui	Non
130) Chez vous, disposez-vous d'un ordinateur ?	☐	☐
131) Chez vous, disposez-vous d'une connexion à Internet ?	☐	☐
132) Chez vous, disposez-vous d'un dictionnaire ?	☐	☐

A la maison, y a-t-il ?	**Oui**	**Non**
133) Des livres, des romans, des ouvrages scientifiques ?	☐	☐
134) Des livres de poésie ?	☐	☐
135) Des objets d'art (ex : peinture, sculpture) ?	☐	☐
136) Des instruments de musique ?	☐	☐

	De 0 à 25	**De 26 à 100**	**De 101 à 200**	**Plus de 200**
137) Chez vous, combien de livres y a-t-il ? Vous pouvez compter 40 livres par mètres d'étagères. Ne prenez pas en compte les magazines, revues, etc.	☐	☐	☐	☐

	Oui	**Non**
138) Le français est-il votre langue maternelle ?	☐	☐
139) Etes-vous né en Belgique ?	☐	☐

Veuillez répondre aux questions ci-dessous en utilisant la légende suivante :

A- Enseignement primaire
B- Enseignement secondaire inférieur (càd les 3 premières années du secondaire)
C- Enseignement secondaire supérieur (càd les 3 dernières années du secondaire)
D- Enseignement supérieur hors université
E- Enseignement universitaire
F- Sans diplôme
G- Je ne sais pas

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
140) Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
141) Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

142) En utilisant la légende se trouvant en page 6, Pouvez-vous maintenant préciser (le plus clairement possible) la profession principale de votre père. Si votre père est sans emploi, retraité ou décédé, indiquez sa dernière profession principale.

A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**Q**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

142 - bis) Si vous avez choisi la réponse Q veuillez préciser la profession dans le cadre suivant:

143) Avec la même légende, pouvez-vous maintenant préciser (le plus clairement possible) la profession principale de votre mère. Si votre mère est sans emploi, retraitée ou décédée, indiquez sa dernière profession principale.

A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**Q**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

143 - bis) Si vous avez choisi la réponse Q veuillez préciser la profession dans le cadre suivant:

Voilà, vous avez terminé de répondre à ce questionnaire.

Pouvez-vous nous indiquer votre adresse électronique dans le cadre suivant afin que nous puissions vous contacter concernant l'avancement de votre mémoire/TFE ?

Un tout grand merci pour votre participation

ANNEXE 2 : Questionnaire distribué en avril-mai 2010 (chapitre 5 et 7)

Etude sur les facteurs prédisant la remise différée du mémoire

Notre recherche vise à mieux comprendre le phénomène de dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Nous menons une étude prospective auprès d'étudiants de dernière année de master afin d'identifier les facteurs socio-démographiques, individuels, institutionnels et motivationnels qui poussent les étudiants à post-poser la remise de leur mémoire au-delà de la date limite. En identifiant ces facteurs, nous espérons notamment proposer des pistes d'intervention pour réduire ce phénomène.

Nous sollicitons votre aide en vous invitant à remplir un questionnaire (+/- 20 min.). Nous vous demandons de vous identifier par votre nom et prénom dans le seul but de pouvoir identifier la date effective de remise de votre mémoire dans les prochains mois aux moyens des fichiers centraux de l'UCL. Nous garantissons que vos réponses resteront confidentielles et que votre nom et votre prénom n'apparaîtront pas dans la base de données (utilisation d'un identifiant).

Si vous souhaitez avoir un retour sur les résultats de l'étude, merci d'indiquer votre adresse e-mail à la fin du questionnaire. Pour toute question ou remarque, vous pouvez contacter Gaëlle Meert (gaelle.meert@uclouvain.be) ou Serge Dupont (s.dupont@uclouvain.be).

D'avance merci pour votre collaboration !

Gaëlle Meert
Serge Dupont

Nom :
Prénom :
Programme d'étude dans lequel vous êtes inscrit :

Indiquez ci-dessous votre âge en cochant une case dans la ligne des dizaines et une case dans la ligne des unités.

Age:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Dizaines	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Masculin	**Féminin**
Indiquez ici votre sexe :	☐	☐

	Oui	**Non**
Etes-vous inscrit dans plusieurs programmes d'étude ?	☐	☐

	Enseignant	**Assistant**	**Chercheur**
Votre promoteur est-il un :	☐	☐	☐

	Individuel	**Collectif**
Votre mémoire est-il ?	☐	☐

Indiquez ci-dessous le degré d'accord que vous avez pour les propositions en cochant une des cases. Si vous avez un promoteur et un co-promoteur, jugez les propositions en référence à la personne que vous rencontrez le plus fréquemment lors de la réalisation de votre mémoire.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1) Mon promoteur fait en sorte que je sois à l'aise pour poser des questions	☐	☐	☐	☐	☐
2) Mon promoteur me laisse beaucoup de liberté dans la réalisation de mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
3) Mon promoteur me fixe beaucoup d'échéances	☐	☐	☐	☐	☐
4) Mon promoteur me met beaucoup de pression pour bien réussir mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
5) Mon promoteur se montre très exigeant sur des détails	☐	☐	☐	☐	☐
6) Mon promoteur dirige beaucoup mon travail, sans vraiment me demander mon avis	☐	☐	☐	☐	☐
7) Je peux contacter mon promoteur facilement	☐	☐	☐	☐	☐
8) Je suis satisfait de l'encadrement de mon promoteur	☐	☐	☐	☐	☐
9) Mon promoteur m'aide à structurer mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
10) Mon promoteur me fournit des feed-back constructifs sur mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
11) Mon promoteur m'encourage dans mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
12) Mon promoteur s'intéresse vraiment à mon sujet de mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

13) De manière générale, j'ai une bonne relation avec mon promoteur	☐	☐	☐	☐	☐
14) J'ai peur de contacter mon promoteur	☐	☐	☐	☐	☐
15) Lorsque je rencontre mon promoteur, je me sens anxieux (se)	☐	☐	☐	☐	☐
16) J'ai peur du jugement que mon promoteur peut avoir de moi	☐	☐	☐	☐	☐
17) Mes études supérieures m'ont bien préparé au choix d'un sujet de mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
18) Dans mon programme d'étude, les consignes générales que les étudiants reçoivent pour réaliser un mémoire sont claires	☐	☐	☐	☐	☐
19) Mes études m'ont permis d'acquérir une méthodologie qui m'aide à réaliser mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
20) De manière générale, je pense que mes études m'ont bien préparé à réaliser mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
21) Cette année, il m'est difficile de concilier mes études avec les autres aspects de ma vie (travail, vie de couple, vie de famille, amis, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
22) Cette année, la réalisation de mon mémoire m'empêche de passer du temps avec mes proches	☐	☐	☐	☐	☐
23) Cette année, je ne parviens pas à dégager du temps pour travailler sur mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
24) Cette année, des obligations extérieures à mes études m'empêchent d'avancer dans mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
25) Je suis tellement préoccupé par des soucis personnels que je n'ai plus d'énergie à consacrer à mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
26) Je me sens soutenu par mes proches dans la réalisation de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
27) Mes proches sont disponibles pour discuter des difficultés que je rencontre dans mes études	☐	☐	☐	☐	☐
28) Je peux compter sur certains de mes proches pour m'aider à réaliser mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
29) Mes proches reconnaissent les difficultés que je rencontre dans mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
30) Je peux compter sur d'autres étudiants pour m'aider si j'ai des difficultés dans la réalisation de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
31) Dans l'auditoire, il y a des étudiants avec qui je partage mes opinions, mes idées	☐	☐	☐	☐	☐
32) Je me sens soutenu par les étudiants de mon année dans la réalisation de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
33) Dans l'auditoire, il y a des étudiants qui comprennent les difficultés que je rencontre dans la réalisation de mon mémoire.	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi vous investissez-vous dans votre mémoire ?	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
34) Pour le plaisir que je ressens à m'investir dans mon travail	☐	☐	☐	☐	☐
35) Parce que cela me permet d'apprendre de nouvelles choses	☐	☐	☐	☐	☐
36) Parce que c'est obligatoire pour obtenir un diplôme	☐	☐	☐	☐	☐
37) Parce que je m'en voudrais de ne pas le faire	☐	☐	☐	☐	☐
38) Pour éviter de rater mon année	☐	☐	☐	☐	☐

39) Parce que c'est important dans le cadre de mes études	☐	☐	☐	☐	☐
40) Parce que cela me permet de développer certaines compétences	☐	☐	☐	☐	☐
41) Parce que je veux prouver aux autres que j'en suis capable	☐	☐	☐	☐	☐
42) Parce que je suis passionné par mon sujet de mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
43) Pour faire plaisir à des gens de mon entourage	☐	☐	☐	☐	☐
44) Parce que c'est un travail valorisant	☐	☐	☐	☐	☐
45) Pour me prouver à moi-même que j'en suis capable	☐	☐	☐	☐	☐
46) Parce que je ne veux pas paraître incompétent aux yeux des autres	☐	☐	☐	☐	☐

Comment percevez-vous le mémoire ?	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
47) De manière générale, je trouve que le travail à fournir pour le mémoire est difficile	☐	☐	☐	☐	☐
48) J'aime bien travailler sur mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
49) Réaliser ce mémoire ne me sert à rien.	☐	☐	☐	☐	☐
50) Il est primordial pour moi de terminer mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
51) Je suis très intéressé par mon sujet de mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
52) Ce que j'apprends en réalisant mon mémoire me sera utile pour des emplois futurs.	☐	☐	☐	☐	☐
53) Le temps passé à travailler sur mon mémoire m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais faire.	☐	☐	☐	☐	☐
54) Je trouve important d'avoir de bons points pour mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
55) Le mémoire nécessite un investissement en temps et énergie important en comparaison à ce qu'il m'apporte	☐	☐	☐	☐	☐
56) Ce que j'apprends en réalisant mon mémoire me sera utile dans la vie de tous les jours	☐	☐	☐	☐	☐
57) Mon mémoire me fait découvrir des choses captivantes	☐	☐	☐	☐	☐
58) Il est important pour moi de montrer que je suis capable de réussir mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

Je me sens capable de :	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
59) Structurer le travail à effectuer pour mon mémoire en différentes étapes.	☐	☐	☐	☐	☐
60) Tenir les échéances que je me fixe.	☐	☐	☐	☐	☐
61) Récolter les informations nécessaires dans le cadre de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
62) Rédiger mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
63) Correspondre aux attentes de mon promoteur.	☐	☐	☐	☐	☐
64) Réussir mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

	Pour la session de juin	Pour la session de septembre	L'année prochaine	Je ne sais pas
65) Je projette de rendre mon mémoire	☐	☐	☐	☐

	Entre 10/20 et 12/20	Entre 12/20 et 14/20	Entre 14/20 et 16/20	Entre 16/20 et 18/20	18/20 ou plus
66) Quelle cote pensez-vous être capable d'obtenir pour votre mémoire ?	☐	☐	☐	☐	☐

Dans la réalisation de mon mémoire	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
67) Je gère efficacement les temps de travail et les temps de pauses	☐	☐	☐	☐	☐
68) Je me donne des objectifs précis	☐	☐	☐	☐	☐
69) Je vérifie si j'avance comme prévu	☐	☐	☐	☐	☐
70) Je veille à ne pas me laisser distraire lorsque je travaille sur mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
71) Je cède souvent à la tentation de faire autre chose quand je travaille sur mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
72) Je fais des liens entre mon mémoire et mes cours	☐	☐	☐	☐	☐
73) Je fais des liens entre mon mémoire et ma vie de tous les jours	☐	☐	☐	☐	☐
74) Je garde un regard critique sur ce que je lis concernant le sujet de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
75) Je cherche à nuancer toujours plus les idées que je développe dans mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
76) Je fais des liens entre les différentes parties de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

Dans la vie de tous les jours, en général, vous vous sentez ?	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
77) Irascible, irritable	☐	☐	☐	☐	☐
78) Hostile, agressif (ve)	☐	☐	☐	☐	☐
79) Alerte, vif (ve)	☐	☐	☐	☐	☐
80) Honteux (se)	☐	☐	☐	☐	☐
81) Inspiré (e), plein (e) d'inspiration	☐	☐	☐	☐	☐
82) Nerveux (se)	☐	☐	☐	☐	☐

83) Décidé(e), déterminé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
84) Attentif (ve), prévenant(e)	☐	☐	☐	☐	☐
85) Apeuré (e)	☐	☐	☐	☐	☐
86) Actif (ve)	☐	☐	☐	☐	☐

Dans la vie de tous les jours, en général,	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
87) Je m'énerve lorsque je fais une faute	☐	☐	☐	☐	☐
88) Si j'échoue partiellement lors d'une tâche, c'est comme si j'échouais complètement	☐	☐	☐	☐	☐
89) Si je ne fais pas aussi bien que les autres, cela signifie que je suis un être humain inférieur	☐	☐	☐	☐	☐
90) Je déteste être en dessous de ce que je considère être le meilleur	☐	☐	☐	☐	☐
91) Les gens me jugeraient d'une façon plus négative si je faisais une erreur	☐	☐	☐	☐	☐
92) Si j'échoue à l'université, je suis un échec en tant que personne	☐	☐	☐	☐	☐
93) Je me mets des objectifs plus élevés que la plupart des personnes	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
94) Afin d'atteindre un objectif, je suis très bon à concentrer toute mon énergie	☐	☐	☐	☐	☐
95) C'est important pour moi d'être compétent dans tout ce que je fais	☐	☐	☐	☐	☐
96) J'ai des objectifs très élevés	☐	☐	☐	☐	☐

	Ajourné	Satisfaction	Distinction	Grande distinction	Plus grande distinction
97) Quel grade avez-vous obtenu l'année dernière ?	☐	☐	☐	☐	☐

	Jamais	**Une fois**	**2 fois ou plus**
Durant vos études supérieures, avez-vous bissé	☐	☐	☐

Veuillez répondre aux questions 98 et 99 en utilisant la légende suivante :

A- Enseignement primaire
B- Enseignement secondaire inférieur (càd les 3 premières années du secondaire)
C- Enseignement secondaire supérieur (càd les 3 dernières années du secondaire)
D- Enseignement supérieur hors université

E- Enseignement universitaire
F- Sans diplôme
G- Je ne sais pas

	A	B	C	D	E	F	G
98) Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
99) Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A la maison, avez-vous?	**Oui**	**Non**
100) Des livres, des romans, des ouvrages scientifiques ?	☐	☐
101) Des livres de poésie ?	☐	☐
102) Des objets d'art (ex : peinture, sculpture) ?	☐	☐
103) Des instruments de musique ?	☐	☐

	De 0 à 25	**De 26 à 100**	**De 101 à 200**	**Plus de 200**
104) Chez vous, combien de livres y a-t-il ? Vous pouvez compter 40 livres par mètres d'étagères. Ne prenez pas en compte les magazines, revues, etc.	☐	☐	☐	☐

Lorsque vous réalisez le mémoire, vous vous sentez ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
105) attentif (ve), concentré(e), alerte	☐	☐	☐	☐	☐
106) amusé(e), joyeux (se), gai(e)	☐	☐	☐	☐	☐
107) triste, déprimé(e), cafardeux (se)	☐	☐	☐	☐	☐
108) en colère, irrité(e), révolté(e)	☐	☐	☐	☐	☐
109) apeuré(e), effrayé(e), terrifié(e)	☐	☐	☐	☐	☐
110) anxieux (se), tendu(e), nerveux (se)	☐	☐	☐	☐	☐
111) dégouté(e), écœuré(e), répugné(e)	☐	☐	☐	☐	☐
112) dédaigneux (se), méprisant(e)	☐	☐	☐	☐	☐
113) surpris(e), étonné(e), stupéfié(e)	☐	☐	☐	☐	☐
114) heureux (se), exalté(e), épanoui(e)	☐	☐	☐	☐	☐

Indiquez ci-dessous le degré d'accord que vous avez pour les propositions en cochant une des cases.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé	Plutôt d'accord	Tout à fait
115) J'ai déjà passé beaucoup de temps à travailler sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
116) J'ai déjà fourni beaucoup d'effort pour réaliser mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
117) Je travaille souvent sur mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
118) Le thème de mon mémoire/TFE est clairement défini	☐	☐	☐	☐	☐
119) Dans mes lectures concernant mon mémoire/TFE, j'ai fait le tour de la question	☐	☐	☐	☐	☐
120) J'ai récolté les informations nécessaires pour la réalisation de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
121) Je suis bien avancé dans la rédaction de mon mémoire/TFE	☐	☐	☐	☐	☐
122) Je m'investis beaucoup dans la réalisation de mon mémoire	☐	☐	☐	☐	☐

123) Avez-vous choisi le sujet de votre mémoire parmi un ensemble de sujets proposés par la faculté?	☐	☐	☐	☐	☐
124) Avez-vous développé vous-même votre sujet de mémoire ?	☐	☐	☐	☐	☐

Un grand merci de votre participation !!

Indiquez ci-dessous votre adresse e-mail si vous souhaitez un retour sur les résultats de l'étude

Annexe 3 : chapitre complet du rapport de recherche correspondant au chapitre 3 de la thèse

Dépôt différé du mémoire de fin d'étude

Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ?

Serge Dupont[1, 2]
Gaëlle Meert[1]
Benoît Galand[1]
Frédéric Nils[1, 2]
Université catholique de Louvain[1]
Facultés universitaires Saint-Louis[2]

Le présent article propose une étude d'un phénomène peu étudié dans la littérature jusqu'à présent : le dépôt différé du mémoire de fin d'études. À la première étape, nous tenterons de comprendre ce qu'est le mémoire ; plus précisément, nous répondrons aux questions suivantes : d'où vient-il ? Quels sont les objectifs pédagogiques sous-jacents d'un tel travail ? À la seconde étape, nous analyserons l'ampleur du dépôt différé du mémoire à travers des données récoltées par le service des études de l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve. Nous analyserons également l'effet des variables sociodémographiques sur ce phénomène. À la troisième étape, nous évaluerons, 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 proposerons des pistes d'intervention afin de diminuer l'ampleur de ce phénomène.

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'études. Cette focalisation est probablement due à l'ampleur de l'échec, entre 55 et 60 % des étudiants universitaires en Communauté française (Galand, Neuville, & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011), à l'issue de cette première année. 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 remettre 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-Uni, Garcia, Malott et Brethower (1998) ont démontré que 25 %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 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. À la première partie, 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. À la seconde étape, nous analysons l'ampleur du dépôt différé du mémoire à travers des données récoltées par le service des études 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'études, note au mémoire et données sociodémographiques. Nous analysons également les liens entres ces variables et le dépôt différé du mémoire. À la troisième étape, nous cherchons 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.

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 ? À quels objectifs de formation correspond-il ? Afin de répondre à ces différentes questions, nous avons examiné des recherches réalisées par des historiens de l'université.

Entre le XVII^{e} et le XVIII^{e} siècle, le mémoire était une communication scientifique qu'un savant présentait devant une académie scientifique. À 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 objectifs 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, 2004). À la fin des études, l'étudiant devait présenter une thèse et en discuter devant un jury qui ensuite lui octroyait le diplôme. L'historien des universités Ruegg (2004) affirme que cette thèse ne représentait que quelques pages imprimées et n'avait pas de réelle valeur scientifique. Il faut attendre le début du XIX^{e} 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 (1803/1979) : « 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 XIX^{e} siècle par

l'émergence de séminaires, de laboratoires, de revues scientifiques et d'échanges entre les professeurs et les universités (Charle, 2004).

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, 2004).

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, 2004). Par conséquent, l'étudiant doit avoir la possibilité de choisir 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, 2004). 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 ; Renaut, 2002). 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, 2004). Selon Schelling (1803/1979), 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, 2004). 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 cadre de celui-ci.

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 sociodémographiques. À cette fin, nous avons eu accès aux données récoltées par le service des études (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'études, 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 2.907 étudiants inscrits dans 47 programmes d'études différents. Le taux global de dépôt différé est de 17 %.

Liens avec les variables sociodémographiques

L'achèvement dans les délais du mémoire est lié significativement au genre des étudiants, χ^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).

L'achèvement du mémoire dans les temps impartis est également lié au niveau d'étude du père, χ^2 (4) = 1.109.05, p < .01, et de la mère, χ^2 (4) = 295.24, p < .01. Le nombre d'étudiants qui postposent la remise de leur mémoire est plus important quand le niveau d'études des parents est bas (voir figure 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 (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'études).

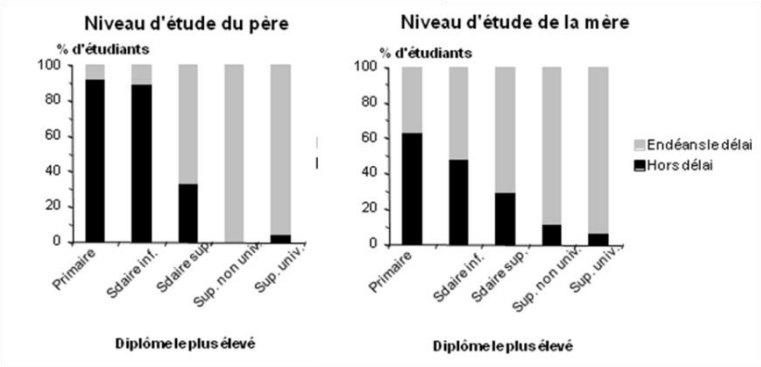


FIGURE 1. POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS AYANT REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DÉLAIS (EN GRIS) ET N'AYANT PAS REMIS LEUR MEMOIRE DANS LES DÉLAIS (EN NOIR) EN FONCTION DU NIVEAU D'ÉTUDES DU PÈRE (À GAUCHE) ET DE LA MÈRE (À DROITE).

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

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, χ^2 (1) = 49.55, p < .01, et que les étudiants provenant d'un autre pays européen, χ^2 (1) = 29.10, p < .01 (voir figure 2). La fréquence de dépôt différé du mémoire ne varie pas entre les étudiants belges et les étudiants provenant d'un autre pays européen, χ^2 (1) = 0.00, p > .10. Il est à noter que les étudiants non européens sont en 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 %), χ^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, χ^2 (1) = 5.71, p = .02, et les étudiants non européens, χ^2 (1) = 4.11, p = .04. Ces résultats devraient être davantage explorés en prenant en compte la situation

spécifique des adultes en reprise d'études en fonction de leur nationalité (occupation professionnelle, source de financement des études, etc.).

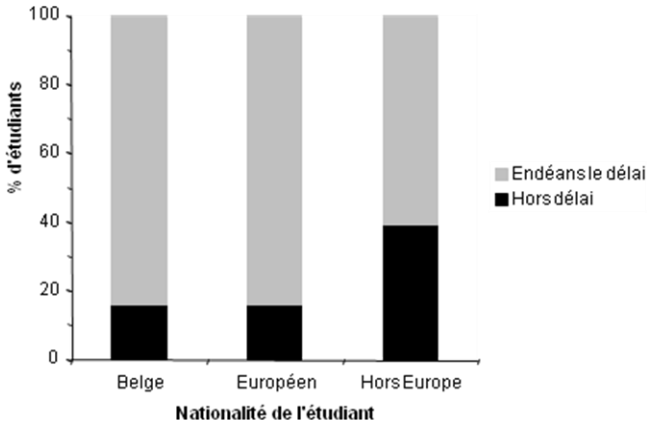


FIGURE 2. POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS AYANT REMIS LEUR MÉMOIRE DANS LES DÉLAIS (EN GRIS) ET N'AYANT PAS REMIS LEUR MÉMOIRE DANS LES DÉLAIS (EN NOIR) EN FONCTION DU LA NATIONALITÉ DE L'ÉTUDIANT.

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'études des parents (essentiellement du père) est faible et chez les étudiants de nationalité non européenne.

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'études et du programme d'études.

L'achèvement du mémoire dans les délais est significativement lié au secteur dans lequel le programme d'études de l'étudiant s'inscrit (sciences humaines, sciences et technologies et sciences de la santé). La fréquence du dépôt différé est plus importante dans le secteur des sciences humaines que dans le secteur des sciences de la santé, χ^2 (1) = 22.54, $p < .01$, et dans le secteur des sciences et technologies, χ^2 (1) = 11.47, $p < .01$ (voir figure 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 des sciences 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 pas, par contre, dans les secteurs des sciences la santé et des sciences et technologies, χ^2 (1) = 0.29, $p > .10$.

FIGURE 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'ÉTUDES.

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'études est moins importante dans les secteurs des sciences de la santé et des sciences et technologies. Dans le secteur des sciences 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 des 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), χ^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, χ^2 (2) = 2.91, $p > .10$.

Parmi les données relatives au contexte académique dont nous disposions, nous avons pu mettre en évidence l'importance du secteur d'études. La fréquence du dépôt différé du mémoire est plus importance dans le secteur des sciences humaines que dans les secteurs des sciences de la santé et des sciences et technologies ; ce phénomène serait lié à l'ampleur du travail de recherches nécessaire et que les thèses seraient aussi plus longues à finaliser en sciences humaines que dans les autres secteurs. Notons également l'importante variabilité de ce phénomène entre les différents programmes d'études au sein du secteur des sciences humaines, qui mériterait sans doute une étude plus approfondie.

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'études. En conséquence, il aurait plus de difficulté à clôturer le mémoire dans les délais fixés. De futures recherches sont nécessaires pour comprendre cette relation entre le diplôme du père et le dépôt différé du mémoire de fin d'études. Nous avons également vu que le taux de remise différée du mémoire variait en fonction du secteur d'études et des programmes d'études. Alors qu'à l'intérieur du secteur des sciences et technologies et du secteur des sciences 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'études en tenant compte du contexte de chaque programme plutôt qu'au niveau des secteurs.

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 impartis. Par exemple, Todd, Smith et Bannister (2006) ont analysé le ressenti des étudiants lorsqu'ils réalisent le mémoire de baccalauréat (le système anglais prévoit un mémoire en troisième année d'études 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. Silén (2003) a constaté que les étudiants, lorsqu'ils réalisent le mémoire, vivent des périodes de frustration et de stimulation, et s'ils ressentent de la solitude, 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. En effet, nous considérons que le dépôt différé du mémoire, tout comme la réussite en première année de l'enseignement supérieur (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, in press ; 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 (Ryan & Deci, 2000 ; Ryan & Deci, 2008). 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 de ces délais ?

Étude quantitative

Cadre conceptuel. La littérature concernant le dépôt différé du mémoire étant très restreinte, deux champs de recherches 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 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 socioculturel, à l'environnement académique, au support perçu, à la motivation à réaliser le mémoire et à l'engagement dans le mémoire sont étudiées ensemble.

Échantillon. Trois cent quarante et un 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'études (plus de 28 ans), assistant aux cours avec un horaire adapté.

Méthode. Des questionnaires autorapportés 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 testés. 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'études) : les croyances d'autoefficacité (Bandura, 1997), le soutien des pairs (Fass & 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, se sentent moins soutenus par les 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'études. 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'études) ont montré que les adultes en reprise d'études postposaient plus la remise de leur mémoire. Les études futures devraient explorer les raisons pour lesquelles les adultes en reprise d'études éprouvent plus de difficultés à remettre dans les délais impartis leur mémoire, en tenant compte de leurs caractéristiques spécifiques.

Étude 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 leur 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.

Échantillon. 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 plus approfondies en fonction des réponses des participants. Cette technique est particulièrement pertinente 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'ordres méthodologique et rédactionnel) 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 notes 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 feedback 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.

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 recherches. 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 et al., 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 adéquat. 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 l'incapacité à faire des efforts sur le mémoire dès le départ. En d'autres mots, est-ce que la procrastination, qui est un

trait de personnalité consistant à différer le début 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 lié à un trait de personnalité de l'étudiant mais bien à un manque d'engagement de sa part dans la rédaction de son mémoire.

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

On peut également se demander si le dépôt différé du mémoire de fin d'études n'est pas en relation étroite 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 la réalisation de celle-ci. En conséquence, il la réussira mieux (Bandura, 1997 ; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004 ; Schunk, Pintrich, & Meece, 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 fixés.

Une autre explication de cet échec pourrait être relative au faible intérêt ou encore à la perception négative que l'étudiant éprouve par rapport à cette tâche qu'est la rédaction du mémoire. De nombreuses recherches ont montré que la motivation intrinsèque – c'est-à-dire le fait pour une personne d'éprouver de l'intérêt personnel pour une tâche (Ryan & Deci, 2008) – et la valeur que l'on lui attribue (Eccles & Wigfield, 2002) sont associées à de la persistance, de l'effort et un meilleur niveau de performance vis-à-vis de cette tâche (Komarraju, Karau, & Scmeck 2009 ; Lane et al., 2004 ; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997). Cependant, les résultats de notre étude quantitative ne soutiennent pas cette proposition. En d'autres termes, avoir de l'intérêt pour le sujet du mémoire ou le percevoir comme étant important pour soi-même ne différencierait pas les étudiants qui en diffèrent la remise des 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 lors de la réalisation du mémoire qui s'étale sur une, 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 de leur mémoire. La relation au promoteur explique-t-elle pour autant le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? 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 de son mémoire (écriture, méthodologie, etc.) et lui donnant des feedback constructifs (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 ont l'impression de 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 al. (2002) l'ont souligné, 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.

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. À 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 feedback 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 feedback, 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 – rappelant les objectifs du mémoire, les acquis antérieurs qui peuvent être mobilisés pour sa réalisation et les ressources disponibles (humaines et matérielles) – diminuerait le stress engendré par la réalisation du mémoire et les persuaderait de leur capacité à réussir 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.

Conclusion

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'études. Au vu de l'importance du mémoire dans la formation, les chercheurs devraient d'autant plus s'intéresser aux raisons de l'échec des étudiants à le remettre dans les délais impartis. 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'autoefficacité 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'études. Il serait utile de tester l'effet de telles méthodes sur le dépôt différé du mémoire afin d'ouvrir des pistes permettant de diminuer l'ampleur du phénomène.