

LES DETERMINANTS DU DEPOT DIFFERE DU TRAVAIL DE FIN D'ETUDES SUPERIEURES

François Kerckhof*, Frédéric Nils*, Benoît Galand**

* FUSL

Facultés Universitaires Saint Louis
43, Boulevard du jardin botanique
1000 Bruxelles, Belgique
francois.kerckhof@uclouvain.be
nils@fusl.ac.be

** UCL

Université Catholique de Louvain-la-Neuve
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
10, place du Cardinal Mercier
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Benoît.galand@uclouvain.be

Mots-clés : travail de fin d'études, motivation, encadrement

Résumé. L'obtention du diplôme d'études supérieures est souvent conditionnée par la réalisation d'un travail de fin d'étude (TFE). La remise différée et la non remise du TFE sont des problèmes fréquents qui représentent un coût psychologique et financier pour la société, l'étudiant et la famille. L'ampleur du phénomène est bien documentée dans la littérature mais l'intérêt porté aux facteurs qui y sont liés est minime. Les recherches portent sur l'entrée et la réussite au début des études supérieures, nous voulons élargir ce champ jusqu'au diplôme. L'objectif de cette recherche consiste à quantifier le phénomène (pour dégager des tendances liées aux types d'enseignement, secteurs d'étude, programmes spécifiques et à des profils d'étudiant) et à identifier les facteurs individuels, institutionnels et sociaux qui y sont liés. Nos deux hypothèses, complémentaires, sont : (1) Au contraire du TFE, le reste du programme d'étude ne demande pas un haut niveau de motivation et d'engagement et est donc moins discriminatif que le TFE (2) Le TFE sollicite des ressources et enjeux spécifiques, partiellement distincts de ceux sollicités par le reste du programme. Nous sommes en train de collecter les données au sein de 247 programmes d'étude.

1. Problématique de la recherche

Dans beaucoup de programmes d'études supérieures, la réussite en dernière année – et partant l'octroi du diplôme – sont conditionnés par la réalisation d'un travail de fin d'études (TFE). À défaut du dépôt de ce TFE dans les délais fixés, l'étudiant est ajourné et doit s'inscrire à nouveau en dernière année. À notre connaissance, la non remise du TFE en fin de dernière année est loin d'être un phénomène marginal et peut concerner, dans certains programmes d'études, plus de la moitié des étudiants. De plus, un certain nombre d'entre eux, bien qu'ayant réussi leurs examens, ne remettent jamais leur TFE et n'obtiennent donc pas leur diplôme. Ce phénomène entraîne évidemment un surcoût financier important pour la société, auquel peut potentiellement s'ajouter un coût économique et psychologique pour les étudiants concernés et leur famille.

Si l'ampleur du problème est bien documentée dans la littérature internationale (Garcia, Malott & Brethower, 1988), le nombre d'études empiriques publiées à propos des facteurs liés à ce phénomène est étonnement faible (Muszynski & Akamatsu, 1991). Les publications existantes portent surtout sur le processus de supervision du TFE (Armstrong, 2004). Force est de constater

que jusqu'ici, l'essentiel des recherches en pédagogie universitaire a porté sur l'entrée dans les études et la réussite en début de cursus. Ces recherches ont d'ailleurs permis le développement de dispositifs d'aide aux étudiants qui ont déjà prouvé leur efficacité. Partant de ce constat, il nous semble crucial d'élargir la perspective et de s'intéresser à l'ensemble du parcours, et ce, jusqu'à l'obtention du diplôme.

2. Objectifs de la recherche

Le présent projet de recherche vise à étudier le phénomène de dépôt différé du travail de fin d'études selon un double objectif : (1) quantifier ce phénomène et (2) identifier les facteurs sociaux, institutionnels et individuels qui y sont associés, afin de dégager des recommandations pratiques.

2.1 Quantification du phénomène du dépôt différé du travail de fin d'études supérieures

Même si les différentes institutions d'enseignement supérieur possèdent des données chiffrées relatives aux délais de remise des TFE, il n'existe actuellement, à notre connaissance, aucune information globale et intégrée à ce sujet. Or, posséder une telle information représente un enjeu important. Cela permettrait de dégager des tendances liées (a) aux types d'enseignement, (b) aux secteurs d'études, (c) aux programmes spécifiques, (d) à des profils caractéristiques d'étudiants (par ex. étudiants de première génération vs. adultes en reprise d'étude) et (e) à des éventuels phénomènes de cohorte.

Dans le cadre de ce projet, une telle récolte de données a été réalisée au sein des quatre institutions universitaires de l'Académie Louvain (Belgique) et dans l'ensemble des Hautes Ecoles (établissements d'enseignement supérieur non-universitaires) associées au Pôle Louvain, pour tous les programmes dans lesquels un travail de fin d'études est imposé et qui ont accordé leur autorisation. La récolte de données a porté sur les trois à cinq dernières années précédant le démarrage du projet.

2.2 Facteurs associés au dépôt différé du travail de fin d'études supérieures

2.2.1 Hypothèses

La non remise du TFE pose une question théorique intéressante au regard des modèles dominants de la motivation (Galand & Bourgeois, 2006) : pourquoi des étudiants qui accomplissent avec succès un programme de formation qu'ils ont choisi, dans lequel ils ont investi beaucoup de temps, et sur le point de pouvoir obtenir un diplôme, en postposent-ils l'aboutissement ou ne vont-ils pas jusqu'au bout ? Au moins deux grandes catégories d'hypothèses peuvent être avancées à cet égard.

(a) Jusqu'à la réalisation du TFE, les programmes d'études ne demandent pas un niveau très élevé de motivation et d'engagement et ne sont donc pas très discriminatifs à cet égard (Galand & Frenay, 2005). Par contre, le TFE demanderait un niveau plus élevé de motivation et d'engagement, et son aboutissement serait par conséquent davantage lié au niveau de motivation et d'engagement de l'étudiant.

(b) De par sa nature (travail autonome, durée, ampleur...), le TFE sollicite des ressources et des enjeux spécifiques, partiellement distincts de ce qui est sollicité dans le reste du programme d'étude, tels que par exemple la gestion du temps, la régulation des émotions, le soutien social, la guidance cognitive, la perspective temporelle future positive, etc. (Chamorro-Premuzic, 2006).

Nous pensons que ces deux types d'hypothèses sont complémentaires, la motivation et l'engagement médiatisant en partie l'effet de la disponibilité de certaines ressources (Todd, Bannister & Clegg, 2004). Il nous est également apparu comme pertinent de tenir compte des variables désormais classiques en matière de compréhension de la performance académique (sexe

et origines socio-économiques des étudiants, parcours dans l'enseignement secondaire, notamment la filière et le nombre de redoublements...).

3. Méthode

Nous avons récolté des données relatives au dépôt du travail de fin d'étude auprès des staffs administratifs et des services d'étude des établissements d'enseignement supérieur susmentionnés, le but étant d'étudier ce phénomène en vue de le quantifier, de le comprendre et d'identifier ses déterminants. En tout, 247 programmes différents imposent la réalisation d'un TFE. Parmi ceux-ci, 47 concernent des adultes en reprise d'études. Nous avons également opéré une distinction entre les programmes en trois ans (baccalauréats professionnalisant) (106 programmes), les programmes de deuxième cycle en deux ans (90 programmes) et les programmes de deuxième cycle en un an (51 programmes).

La variable dépendante principale de notre recherche est la remise ou non du TFE à temps. Les différentes modalités de cette variable sont : (1) à temps (durant la dernière année d'étude), (2) avec un retard modéré (une année de retard au plus), (3) avec un retard marqué (deux à trois ans de retard), (4) non remise du TFE.

Les variables prédictives qui ont été mesurées à l'aide des données récoltées sont explicitées ci-dessous :

- L'âge et le sexe de l'étudiant.
- Situation socio-économique et culturelle de l'étudiant (il a été montré à maintes reprises que le contexte social, économique et culturel dans lequel l'étudiant a baigné durant sa socialisation primaire et secondaire est un déterminant de sa réussite dans l'enseignement supérieur (pour une revue, voir Galdiolo, 2008)) : diplômes obtenus par les parents de l'étudiant, profession des parents, langue parlée à la maison.
- Situation économique personnelle de l'étudiant : autonomie par rapport aux parents, obligation de travailler.
- Lieu de résidence de l'étudiant : domicile parental ou logement sur le site de l'établissement d'enseignement supérieur.
- Parcours scolaire durant les études secondaires de l'étudiant : nombre de redoublement, filières, options choisies.
- Parcours académique antérieur de l'étudiant : nombre de redoublement, notes obtenues, réorientations, grades obtenus.

4. Résultats

A ce jour, nous ne disposons pas de l'intégralité des données. Néanmoins, des analyses préliminaires nous ont déjà permis d'observer des différences significatives de certaines de nos variables prédictives sur le dépôt différé du TFE. Il s'agit notamment du niveau d'étude du père (plus celui-ci est élevé, plus grande sera la probabilité que l'étudiant rendent son TFE dans les temps et plus grande sera la probabilité qu'il obtienne une bonne note pour son TFE), du niveau d'étude de la mère (idem). Étonnamment, le sexe des étudiants n'a pas d'influence (alors que les femmes sont connues pour avoir de meilleures notes durant les scolarisations primaire et secondaire, elles ne remettent pas leur TFE plus à temps et n'obtiennent pas de meilleures cotes pour celui-ci, comparativement aux garçons).

Dans les mois qui viennent, nous aurons récolté l'ensemble des données et serons en mesure d'effectuer les analyses sur l'ensemble des programmes échantillonnés.

5. Discussion

Comme indiqué précédemment, il existe un corpus important de recherches tentant d'identifier les facteurs de réussite durant les premières années dans l'enseignement supérieur. Ainsi, concernant les déterminants énoncés précédemment, et en particulier ceux relatifs au parcours scolaire et

professionnel antérieur, on sait que les étudiants n'ayant pas doublé durant l'enseignement secondaire ont plus de chance de réussir à l'université (Degrave & Martou, 1996; Galand, Frenay, et al., 2004) ou encore qu'il existe un lien entre la fréquentation de l'enseignement secondaire de type général et la réussite (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2006). On sait également que les options choisies durant le parcours dans le secondaire seraient liées à la réussite en début des études supérieures (Droesbeke et al., 2001 ; Galdiolo, 2008 ; Leclercq, 2003) et que les étudiants qui obtiennent de bons résultats à des tests d'intelligence ou de performance standardisés ont également de meilleures chances de réussite, tout en tenant compte du parcours scolaire (Farsides & Woodfield, 2003; Klomegah, 2007; Robbins, et al., 2004; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007).

Si ces données présentent un réel intérêt, elles ne concernent que l'entrée à l'université et les premières années. La littérature s'intéressant à la fin des études est très restreinte alors que l'enjeu est également important et que des liens pourraient probablement être établis entre ces mêmes variables prédictrices de la performance en début de cursus et un phénomène tel que le dépôt tardif du travail de fin d'études. En effet, l'identification de ses déterminants devrait permettre, au moins en partie, d'y remédier, ce qui en diminuerait les conséquences délétères sur le plan économique en général, et sur le plan personnel dans le cas des étudiants concernés en particulier.

6. Prolongements

Dans le cadre de cette recherche, nous projetons également d'entreprendre une seconde étude auprès d'une cohorte d'étudiants en dernière année de leur programme. Ces étudiants seront invités à répondre à un questionnaire avant la première échéance de remise de leur TFE. Une fois encore, la variable dépendante principale sera la remise à temps ou non du TFE. Des entretiens a posteriori seront également menés auprès d'étudiants ayant remis leur TFE à différentes périodes, principalement pour comprendre comment eux-mêmes rendent compte du moment de l'aboutissement de leur TFE. Les variables prédictives qui seront mesurées dans le questionnaire sont détaillées ci-dessous.

Engagement dans le TFE. L'engagement académique est un concept multidimensionnel impliquant quatre registres de mobilisation (Pirot & De Ketele, 2000) : les registres affectif, comportemental, cognitif et méta-cognitif. Le niveau d'engagement réfère à l'intensité de la mobilisation dans ces registres et s'avère être un prédicteur proximal important de la réussite académique (Connell, 1990 ; Hughes et al., 2008). À ce jour cependant, aucune recherche n'a porté sur le lien spécifique entre l'intensité de l'engagement et le dépôt du TFE.

Motivation vis-à-vis du TFE. Les processus motivationnels sont bien entendu un des principaux déterminants de l'engagement (Pintrich et al., 2002). Dans ce projet, nous nous focaliserons sur le sentiment d'efficacité vis-à-vis de la réalisation du TFE (Bandura, 1997) ainsi que sur la valeur perçue du TFE et la valeur perçue du diplôme (Wigfield & Eccles, 2000). Sentiment d'efficacité et valeur de la tâche sont deux notions centrales dans les conceptions actuelles de la motivation, dont les liens avec l'engagement et la performance ont été amplement démontrés (Gore, 2006 ; Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Perspective temporelle et identitaire. Sous cette appellation, nous regroupons une série de variables relatives au rapport temporel et identitaire de l'étudiant avec son TFE, dont nous pensons qu'elles sont associées à sa motivation et son engagement. Il s'agit du parcours scolaire et professionnel antérieur déjà mentionné précédemment (Duru-Bellat, 2002), de la tendance à la procrastination (Charlebois, 2007), de la clarté du projet professionnel (Lens, Simons & Dewitte, 2003), de l'identification au rôle d'étudiant (Walker, Greene & Mansell, 2006), et de l'anxiété par rapport au monde du travail (Boudrenghien et al., à paraître).

Environnement institutionnel. On peut également penser que la motivation et l'engagement par rapport au TFE sont influencés par les perceptions de l'étudiant à propos de l'environnement

institutionnel dans lequel il est amené à réaliser son travail (Krieshok et al., 2000). Trois aspects nous semblent intéressants à examiner : la mesure dans laquelle l'étudiant estime que son programme l'a préparé à la réalisation d'un TFE (fondements théoriques, outils méthodologiques, recherche documentaire, formation à la rédaction scientifique, réalisation de collectes d'information, etc.), la qualité perçue de l'encadrement (liberté de choix du thème, clarté des consignes, disponibilité du staff, soutien du promoteur, fréquence des rencontres, etc.), l'accès perçu à des ressources matérielles (salles informatiques, logiciels, bibliothèques, bases de données...). Si elles s'avèrent significatives, ces variables sont cruciales pour élaborer des recommandations et des pistes d'interventions.

Environnement économique et social. Ce titre reprend les variables prédictives explicitées précédemment dans le cadre de la première étude. Il s'agit de : « la situation socio-économique et culturelle » et de « la situation économique personnelle de l'étudiant ». Enfin, la perception du soutien social offert par les proches et par les pairs, tant au niveau émotionnel qu'au niveau informationnel, peut également influencer la motivation et l'engagement académique (Furrer & Skinner, 2003).

7. Références

- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 599-616.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY US: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination*. ProQuest Information & Learning, US.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Galand, B., & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Garcia, M. E., Malott, R. W., & Brethower, D. (1988). A system of thesis and dissertation supervision: Helping graduate students succeed. *Teaching of Psychology*, 15, 186-191.
- Gore, P. A., Jr. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41, 407-415.
- Krieshok, T. S., Lopez, S. J., Somberg, D. R., & Cantrell, P. J. (2000). Dissertation while on internship: Obstacles and predictors of progress. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 327-331.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 119-137.
- Muszynski, S. Y., & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22, 119-123.
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation*. (pp. 249-284). San Diego, CA US: Academic Press.

- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 367-394.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Davis, D., Davis, H. L., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- 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.
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 335-355.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215, 132-151.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.