

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS  
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCE  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATION AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF FONDAMENTAL  
EDUCATION

**PROCRASTINATION ET NIVEAUX DE MOTIVATION : UNE  
ETUDE APPLIQUEE AUX ETUDIANTS DE MASTER DE LA  
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE  
L'UNIVERSITE DE DOUALA**

*Thèse rédigée et présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat Phd en  
Enseignements Fondamentaux en Education  
Spécialité : Psychologie de l'Education*

Par

**Jeanne EPOTO IBON NDOME**

19B6734

*Licence en histoire*

*Master en Psychopédagogie*

Jurys

Président : MAINGARI Daouda, Pr ;  
Rapporteur : MBEDE Raymond, Pr ;  
Membres : NKELZOK KOMTSINDI, Valère, Pr ;  
MVESSOMBA Édouard Adrien, Pr ;  
MGBWA Vandelin, Pr ;

Université de Yaoundé I ;  
Université de Yaoundé I ;  
Université de Douala ;  
Université de Yaoundé I ;  
Université de Yaoundé I ;



**Juillet 2022**

## SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES FIGURES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RESUME .....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L’ETUDE .....	8
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	10
CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE.....	120
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	157
CHAPITRE 3 : METHODE DE LA RECHERCHE.....	159
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	192
CONCLUSION GENERALE.....	298
BIBLIOGRAPHIE.....	304
TABLE DES MATIÈRES .....	318
INDEX DES NOTIONS ET DES CONCEPTS .....	324
INDEX DES AUTEURS .....	333
ANNEXES.....	342

À mes parents

MARTINE ETONDI TOKO (épouse) IBON et JEAN-CLAUDE IBON IBON

## REMERCIEMENTS

Nous tenons de prime abord à remercier notre directeur de thèse le Professeur Raymond MBEDE pour sa disponibilité son intérêt et ses nombreux conseils dont il a su faire montre pour que ce travail soit achevé. Plus qu'un directeur, il a été pour nous un parent et un guide. Que ce Maître accepte l'expression de notre inestimable reconnaissance.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de l'université de Yaoundé I à travers son Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines et Educatives, pour les réformes mises en œuvre en vue de faciliter notre insertion académique dans cette auguste institution et promouvoir la recherche en Psychologie de l'Education.

Nous remercions tous nos informateurs notamment le Chef de la Cellule Informatique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala Jacques ETINDELE pour la disponibilité, ainsi que les documents qu'ils ont mis à notre disposition.

Notre reconnaissance à nos enseignants de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Douala, spécialement au Professeur CAMILLE EKOMO ENGOLO de regrettée mémoire par qui cette ambition a été possible. Au Docteur Raphaël Germain BELIBI EFOUA parce qu'il a su nous encourager dans la production intellectuelle et a nourri en nous la passion d'être utile.

Que les Docteurs Raphael AKA'A , Jean Pierre MBAME, et Bertrand IGUIGUI soient remerciés ici pour leur prévenance.

Nos remerciements vont à l'endroit de Marc GWODOG, Elise TJOMB, Gaël EBO'O, Cyrostelle AZEMFACK, Bertrand NGA, Jean Mérimée NTAMACK, Marie Josiane TSAYEM et Franck APATTO dont les interactions ont constitué une source de motivation durant nos années d'études doctorales.

Nos remerciements s'adressent aussi à Anastasie ISOVA Epse ASHU ESSEME pour nous avoir orientée dans la poursuite de nos études universitaires.

Qu'il nous soit permis de renouveler notre gratitude à Etienne Collins ZIBI ZIBI, dont le soutien de tout bord a stimulé notre acharnement dans la recherche. Qu'il trouve ici l'expression de notre constante considération.

Nos pensées vont également à l'endroit du Professeur Jean-Marie Bienvenu NDJAKA, Agnès ESSOUNGOU IBON et Marius Trésor MOUYEMA MOUYEMA, pour leur accompagnement multiforme pendant cette recherche.

Nos sincères remerciements à Gabriel Jouvin NDJAKA NDJAKA, et Honorine Tatiana MANDONNE pour la résilience développée du fait de la chaleur maternelle qui leur a souvent manquée pendant la rédaction de cette thèse.

Notre incommensurable et éternelle gratitude à Jean Paul Samson NDJAKA qui n'a ménagé aucun effort pour nos études.

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

**APC** : Approche par les Compétences

**CONFEMEN** : Conférence des ministres des pays Africains et Malgaches d'Expression française

**ENSET** : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique

**ENSPD** : Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Douala

**EPT** : Education Pour Tous

**ESSEC** : Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales

**FLSH** : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

**HG** : Hypothèse générale

**HR** : Hypothèse de recherche

**IUT** : Institut Universitaire de Technologie

**LMD** : Licence-Master-Doctorat

**MINESUP** : Ministère de l'Enseignement Supérieur

**NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique

**O.I.F** : Organisation Internationale de la Francophonie

**OMD** : Objectifs du millénaire pour le développement

**PAESEC** : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

**SPSS** : Statistical Package in Socials Sciences

**UFD** : Unité de Formation Doctorale

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Synopsis de la recherche .....	7
Figure 2 : Estime de soi et procrastination : un cercle vicieux (2006).....	25
Figure 3 : Interaction Estime de soi-Procrastination scolaire.....	26
Figure 4 : Modèle motivationnel de Connell et Wellborn (1991).....	60
Figure 5 : Modèle proposé Nadeau, Senecal et Guay (2003).....	62
Figure 6 : Le modèle de l'engagement proposé par Connell et Wellborn (1991).....	45
Figure 7 : Le Modèle de l'engagement adapté d'Appleton et al. ....	46
Figure 8 : Impact d'un modèle de motivation sur la procrastination .....	93
Figure 9 : Comparaison des avantages/inconvénients entre report et passage à l'action. ....	94
Figure 10 : Les dimensions de l'estime de soi .....	120
Figure 11 : Un modèle général de la théorie des attentes.....	1
Figure 12 : synopsis de la méthodologie de recherche.....	190
Figure 13: Répartition du sexe des étudiants durant l'année académique 2018-2019	194
Figure 14 : Répartition du sexe des étudiants selon les filières année académique 2018-2019 .....	195
Figure 15 : Répartition de l'âge durant l'année académique 2018-2019 .....	197
Figure 16 : Répartition de l'âge des étudiants selon les filières année académique 2018-2019 .....	197
Figure 17 : Répartition de l'appartenance régionale des étudiants durant l'année académique 2018-2019.....	198

Figure 18 : Répartition de l'appartenance régionale des étudiants selon les filières année académique 2018-2019. ....	199
Figure 19: Répartition de l'appartenance régionale des étudiants durant l'année académique 2018-2019.....	200
Figure 20: Répartition du statut professionnel des parents selon les filières année académique 2018-2019.....	200
Figure 21: Répartition de l'appartenance régionale des étudiants selon les filières année académique 2018-2019 .....	201
Figure 22: Répartition du type de famille des étudiants selon les filières.....	202
Figure 23: Les facteurs de la motivation académique en contexte de procrastination	276
Figure 24: Les perspectives professionnelles de l'étude .....	289
Figure 25: Arbre décisionnel de prise en charge .....	292

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau comparatif des composantes des méthodes d'intervention .....	89
Tableau 2: synthèse des théories de l'étude .....	118
Tableau 3: tableau synoptique des variables .....	155
Tableau 4: Présentation du type et du devis de recherche choisis.....	163
Tableau 5: Départements de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'UDla	166
Tableau 6 : Répartition des étudiants inscrits en Master 1 et 2 par filière .....	169
Tableau 7: Présentation de l'échantillon de l'étude .....	171
Tableau 8: Parties du questionnaire.....	177
Tableau 9: Récapitulatif de tous les étudiants ayant subi l'entretien .....	181
Tableau 10: Les balises d'interprétation de Cohen .....	184
Tableau 11: Grille d'analyse des données d'observation .....	186
Tableau 12: Répartition du genre des étudiants par filières .....	196
Tableau 14: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux valeurs durant les études .....	203
Tableau 15: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leurs belles qualités .....	204
Tableau 16: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur échec	204
Tableau 17: Répartition des sujets selon leur capacité à faire les choses aussi bien que la majorité .....	205
Tableau 18: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au fait d'être fière de sa personne .....	205
Tableau 19: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à une attitude positive de sa personne .....	206
Tableau 20: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la satisfaction .....	206
Tableau 21: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au respect de soi.....	207
Tableau 22: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur utilité	207

Tableau 23: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur importance .....	208
Tableau 24: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux valeurs et aux qualités .....	209
Tableau 25: Tableau croisé sur l'opinion des participants relative aux valeurs, aux qualités et à la fierté.....	210
Tableau 26: Tableau croisé sur l'opinion des participants relative à leur inutilité et la fierté dans la réalisation des tâches académiques.....	211
Tableau 27: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux devoirs fait à la maison.....	212
Tableau 28: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au but de la réalisation de la tâche académique .....	213
Tableau 29: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au but du travail .....	214
Tableau 30: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation pour la réalisation de la tâche académique.....	214
Tableau 31: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au perfectionnisme .....	215
Tableau 32: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'importance de la réalisation de la tâche académique .....	215
Tableau 33: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux raisons du perfectionnisme .....	216
Tableau 34: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'évitement de l'échec.....	217
Tableau 35: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur image face à l'échec .....	218
Tableau 36: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux obligations dans la réalisation d'une tâche académique.....	218
Tableau 37: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans la réalisation de la tâche.....	219

Tableau 38: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans l'évitement de l'échec.....	220
Tableau 39: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans le perfectionnisme moteur .....	220
Tableau 40: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la perte de temps dans la réalisation de tâche académique.....	221
Tableau 41: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la réalisation de tâche académique comme stratégie d'évitement de l'échec .....	222
Tableau 42: Tableau croisé sur l'opinion des participants à propos de leur qualité et l'expectation de l'échec. ....	223
Tableau 43: Tableau croisé sur l'opinion des participants de l'importance de la réalisation de la tâche académique et l'expectation de l'échec. ....	224
Tableau 44: Tableau croisé sur l'opinion des participants sur la volonté à faire mieux que les pairs et l'expectation de l'échec. ....	225
Tableau 45: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la résolution des difficultés.....	226
Tableau 46: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la satisfaction de ses besoins .....	226
Tableau 47: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur objectif pour réaliser les buts.....	227
Tableau 48: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux actions face aux évènements inattendus .....	227
Tableau 49: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à faire face aux évènements imprévus.....	228
Tableau 50: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur investissement dans la réalisation des tâches .....	228
Tableau 51: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur habilité pour résoudre les problèmes.....	229
Tableau 52: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à trouver des solutions face aux problèmes.....	230

Tableau 53: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur comportement face à un blocage .....	230
Tableau 54: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur comportement face aux épreuves .....	231
Tableau 55: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à réaliser toutes choses .....	231
Tableau 56: Tableau croisé entre le statut des étudiants et leur capacité à réaliser des tâches académiques.....	232
Tableau 57: Tableau croisé entre l'opinion des étudiants sur la capacité à gérer efficacement les imprévus et le SEP .....	233
Tableau 58: Tableau croisé entre l'opinion des étudiants sur la capacité à résoudre les problèmes par l'investissement personnel et le SEP .....	234
Tableau 59: Tableau croisé entre l'estime de soi et le niveau de motivation des étudiants.....	235
Tableau 60: Tableau croisé entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation des étudiants .....	236
Tableau 61: Tableau croisé entre le SEP et le niveau de motivation des étudiants ...	236
Tableau 62 : Tableau croisé l'estime de soi et le sexe des étudiants.....	237
Tableau 63: Tableau croisé sur l'expectation de l'échec et le sexe des étudiants.....	238
Tableau 64: Tableau croisé le SEP et le sexe des étudiants .....	238
Tableau 65: Tableau croisé sur l'estime de soi et l'âge des étudiants.....	239
Tableau 66 : Tableau croisé sur l'expectation de l'échec et l'âge des étudiants.....	240
Tableau 67: Tableau croisé du SEP et l'âge des étudiants .....	240
Tableau 68: Tableau croisé sur l'estime de soi et la filière des étudiants .....	241
Tableau 69: Tableau croisé expectation de l'échec et filière des étudiants.....	242
Tableau 70 : Tableau croisé du SEP et filières des étudiants .....	242
Tableau 71: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation selon leur défi personnel .....	244
Tableau 72: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation comme facteur de progrès .....	244

Tableau 73: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation comme facteur de développement de nouvelles solutions .....	245
Tableau 74 : Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'apport de la motivation pour les études .....	246
Tableau 75: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'intérêt pour les études .....	246
Tableau 76: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au caractère captivant des études .....	247
Tableau 77: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au plaisir pour les études .....	247
Tableau 78: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux finalités des études .....	248
Tableau 79: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux études comme stratégies pour éviter les regrets .....	248
Tableau 80: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation selon leur capacité .....	250
Tableau 81: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention de l'emploi après les études .....	250
Tableau 82: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention d'un salaire confortable après les études .....	251
Tableau 83: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention d'un salaire confortable après les études .....	251
Tableau 84: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur position sociale .....	252
Tableau 85: Corrélation de Pearson entre l'estime de soi et le niveau de motivation académique .....	253
Tableau 86: Corrélation de Pearson entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation .....	255
Tableau 87 : Corrélation de Pearson entre le sentiment d'efficacité personnel et le niveau de motivation .....	256
Tableau 88: Synthèse des résultats des tests.....	257

Tableau 89: Analyse de la variance du modèle de régression niveau de motivation, source de la procrastination académique .....	258
Tableau 90: Récapitulatif du modèle de régression linéaire .....	259
Tableau 91: Les paramètres du modèle .....	260
Tableau 92: Dimensions de la procrastination dans l'optique d'une prise en charge .	291
Tableau 93 : Récapitulatif des actions à mener pour lutter contre la procrastination .	296

## RÉSUMÉ

Ce travail de thèse s'intitule « *Procrastination et niveaux de motivation : une étude appliquée aux étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala* ». Nous sommes partis du fait que la recherche de la qualité dans l'éducation supérieure est de plus en plus préoccupante aujourd'hui puisqu'elle constitue une gageure pour la réussite des étudiants et pour l'apprentissage en milieu universitaire. Or cette qualité de la formation passe par l'amélioration permanente du vouloir et savoir apprendre des étudiants. C'est en cela qu'une analyse de la procrastination universitaire est intéressante en raison de son intérêt catalyseur pour la motivation des étudiants dans la réalisation des tâches liées à la rédaction du mémoire de Master. Nous voulons précisément découvrir si la procrastination serait un indicateur puissant permettant de rendre compte du niveau de motivation des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. A partir de l'exploitation des travaux et des théories qui tournent autour de la procrastination universitaire, trois dimensions ont été identifiées : l'estime de soi, l'expectation de l'échec, le sentiment d'efficacité personnel. Dans ces linéaments, l'exigence de la congruence a permis de statuer sur les objectifs, de questionner les composantes opératoires et de formuler les hypothèses. Menant une recherche mixte, l'administration de la preuve a porté sur 201 sujets-apprenants, choisis à partir de la technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée et répartis dans quatre filières des sciences sociales à savoir la Psychologie, la Philosophie, l'Histoire et la Sociologie. Ces sujets ont été abordés systématiquement à partir d'un questionnaire d'autoévaluation et quatre (4) d'entre eux ont subi des entretiens semi-directifs. L'indice statistique de Pearson ( $r$ ) a permis de confronter les hypothèses à l'épreuve des faits et cela a été renforcé par une analyse de contenu. Les résultats obtenus ont révélé une corrélation significative entre les déterminants psychologiques de la procrastination et le niveau de motivation des étudiants à la rédaction du travail de mémoire. Ces résultats ont été discutés sur la base des théories postulant que le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit et de ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés. Ainsi, le développement d'outils favorisant l'accompagnement éclairé et constructif des étudiants de Master peut être envisagé pour prévenir leurs comportements et optimiser leurs performances académiques.

**Mots clés** : *procrastination / motivation / estime de soi / expectation de l'échec / sentiment d'efficacité personnel*

## ABSTRACT

This thesis is entitled "Procrastination and levels of motivation: a study applied to Master's students in the Faculty of Arts and Humanities of the University of Douala". We started from the fact that the search for quality in higher education is more and more preoccupying today since it constitutes a challenge for the success of students and for learning in the university environment. This quality of training depends on the continuous improvement of students' willingness and ability to learn. This is why an analysis of academic procrastination is interesting because of its catalytic interest in the motivation of students to complete tasks related to the Master's thesis. Specifically, we want to find out whether procrastination is a powerful indicator of the level of motivation of Master's students in the Faculty of Humanities of the University of Douala. From the exploitation of the works and theories that revolve around academic procrastination, three dimensions were identified: self-esteem, expectation of failure, sense of personal efficacy. Within these lineaments, the requirement of congruence allowed us to decide on the objectives, to question the operative components and to formulate the hypotheses. Conducting a mixed research, the administration of evidence involved 201 subject-learners, selected from the stratified random sampling technique and distributed in four social science streams namely Psychology, Philosophy, History and Sociology. These topics were systematically addressed through a self-report questionnaire and four (4) of them were interviewed semi-statically. The Pearson statistical index ( $r$ ) was used to test the hypotheses against the facts and this was reinforced by a content analysis. The results revealed a significant correlation between the psychological determinants of procrastination and the students' level of motivation to write the dissertation. These results were discussed on the basis of theories postulating that behaviour is determined by the subjective value of the goals that the individual pursues and his or her expectations that his or her behaviour will produce the desired results. Thus, the development of tools for the informed and constructive guidance of Master's students can be considered to prevent their behaviour and optimise their academic performance.

**Key words** : *procrastination / motivation / self-esteem / expectation of failure / sense of self-efficacy*

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'Université peut être assimilée à une organisation éducative. Il s'agit d'un domaine qui nécessite de façon constante et permanente la recherche d'une plus grande qualité de produits et services (enseignement et gestion universitaire), bien qu'il s'agisse d'un domaine non-marchand ou non-commercial. Or, si nous comparons l'organisation éducative à un être vivant, nous constaterons qu'elle ne peut remplir ses fonctions que si elle est en bonne santé. Malheureusement il lui arrive d'être malade, et le développement de cette maladie dépend d'un virus particulièrement insidieux que l'on pourrait qualifier de « non – qualité » et dont les conséquences sont actuellement très graves pour l'organisation. Cependant, de peur que celle-ci se referme sur elle-même et sur ses dysfonctionnements en oubliant sa vocation première qui est de satisfaire les besoins de ses clients, cette maladie doit être traitée de manière globale.

La qualité de l'éducation constitue donc un enjeu pour tous et plusieurs organisations internationales œuvrent dans ce sens. C'est le cas par exemple de la Conférence des Ministres des Pays Africains et Malgaches d'Expression Française (CONFEMEN) qui tint en 2010 au Sénégal, sa 54e session ministérielle au cours de laquelle l'occasion avait été donnée de faire le point sur la prise en compte des divers facteurs de qualité, tels que définis dans les politiques éducatives et faire un suivi des contributions de l'institution sur cette question. La CONFEMEN a contribué à l'approfondissement de la réflexion sur les facteurs essentiels de la qualité. En effet depuis 2006, elle a organisé, en collaboration avec des partenaires parmi lesquels figure l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), des réunions-débats sur ces aspects favorisant l'échange entre divers acteurs des systèmes éducatifs. Plus particulièrement sur les facteurs pédagogiques, elle a organisé : la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation à Bujumbura en 2008, la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire à Dakar en 2009 et les assises sur les réformes curriculaires à Brazzaville en 2010. Toutes ces réunions de concertation ont fait l'objet d'un cadre d'action adopté par la suite par les ministres.

Cependant, qu'entend-on par qualité de l'éducation ? Pour beaucoup de personnes, la qualité se réfère aux résultats obtenus, c'est-à-dire à un niveau satisfaisant d'acquisition des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, à de faibles disparités des acquis entre les apprenants et à des taux d'achèvement du cycle élevé. D'autres, accordent une importance aux moyens mobilisés. Selon les fervents défenseurs de cette définition, plus les moyens sont élevés, plus le système éducatif est de qualité. Ces moyens favorisent certes l'obtention des résultats escomptés, mais certaines études dont celles du Programme d'Analyse des Systèmes

Educatifs (PASEC) de la COFEMEN, démontrent qu'ils ne sont pas toujours synonymes de qualité.

Les décideurs politiques doivent s'intéresser à la qualité de l'éducation, non seulement dans le contexte d'acquisition de connaissances et de développement de compétences, mais également dans le souci d'une concordance avec le développement durable. Ce qui signifie qu'il faut amener l'élève à devenir un citoyen instruit, réfléchi, responsable et actif, capable d'exercer ses habiletés intellectuelles de création, d'analyse et de jugement, tout en lui permettant de s'épanouir, d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité. Cette éducation de qualité doit lui permettre de s'insérer véritablement dans son milieu et de contribuer au développement de la société dans laquelle il vit dans toutes ses dimensions. Voilà pourquoi Mbede (1987, p 12) pense que :

La gestion du moi que propose l'école est le prototype même des sociétés à commandes (industrielles). Car du cycle primaire de l'enseignement, en passant par le cycle secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur, le moi est toujours confronté à ses responsabilités individuelles. C'est qu'à tout instant, il est amené à répondre de ses possibilités personnelles : examens, concours, diplômes.

Dans le contexte actuel de mondialisation et d'accélération des diverses technologies, la définition de la qualité de l'éducation doit être élargie pour prendre en compte les attentes d'une société en perpétuelle évolution. Outre les aspects relatifs aux savoirs, pour la CONFEMEN, une école dite de qualité devrait tenir compte, dans les orientations et les curricula, du développement de savoir-être et de savoir-faire permanents, dont les compétences citoyennes, l'autonomisation de l'individu ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ces conditions, l'éducation devrait être en mesure de doter chaque individu de compétences lui permettant de participer activement au développement de sa société, et ce, de façon durable.

Par ailleurs, la CONFEMEN reconnaît que l'Éducation au développement durable, au sens des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), se trouve au cœur de la stratégie du développement d'une éducation de qualité, capable de faire émerger des systèmes éducatifs de plus en plus performants et susceptibles de pousser les jeunes à des niveaux de compétences plus élevés. Cette vision est d'autant plus pertinente qu'elle est en

phase avec les objectifs poursuivis par l'Education Pour Tous (EPT) pour le millénium. De plus, l'impact de l'éducation sur le développement durable est tributaire de l'accès à une éducation de qualité pour tous.

Ces conditions et objectifs exigent le développement d'un système éducatif, géré et administré en vue de promouvoir la qualité. C'est peut-être ce que visait Bloom (1968) dans sa théorie du *Mastery Learning* appelée aussi « pédagogie de la maîtrise », « pédagogie du succès » ou « apprentissage assuré ». Il s'agit d'une approche pédagogique utilisable en contexte de groupe-classe dans laquelle il fit l'hypothèse que « la plupart des élèves diffèrent très peu les uns des autres en ce qui concerne la capacité d'apprendre, le rythme d'apprentissage et le désir de poursuivre leurs apprentissages, lorsqu'ils jouissent de conditions d'apprentissage favorables ». Il fut cependant devancé par Carrol (1963) qui arriva à la conclusion que le « temps d'apprentissage » est déterminé par trois facteurs : l'aptitude de l'apprenant pour le sujet étudié, la qualité de l'enseignement et l'habileté de l'apprenant à comprendre cet enseignement.

Tout compte fait, nous pouvons affirmer sans ambages que l'amélioration de la qualité et du rendement de la formation universitaire passe d'abord et avant tout par l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, ce qui implique non seulement une augmentation du rendement scolaire immédiat, caractérisée par une augmentation des notes et de la fréquence de réussite aux examens, mais surtout une amélioration de la qualité des apprentissages, c'est-à-dire la rétention à long terme des connaissances et la capacité à les utiliser dans un contexte professionnel (Ramsden, 1994).

Traditionnellement, la plupart des programmes visant l'aide à l'apprentissage et le développement des habiletés d'étude des étudiants ont mis l'accent sur les habiletés de base comme la lecture, la communication, le calcul, les méthodes d'étude et les attitudes envers le travail universitaire. Mais il existe aussi une autre compétence nécessaire à un apprentissage de qualité dont on reconnaît de plus en plus la nécessité : la compétence à réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage et à l'ajuster en fonction de contextes variés (Zimmerman, 2000).

Trois constats découlent des recherches récentes sur l'apprentissage des étudiants :

➤ La métacognition et l'autorégulation de l'apprentissage sont liées positivement au rendement scolaire ;

➤ La connaissance des facteurs susceptibles d'affecter l'efficacité cognitive et la maîtrise d'un répertoire personnel de stratégies d'apprentissage augmentent le contrôle des étudiants sur leurs études ;

➤ L'une et l'autre des deux premières catégories peuvent faire l'objet d'un entraînement spécifique.

D'un autre côté, les recherches récentes sur l'efficacité des différents programmes d'entraînement mis en place et expérimentés indiquent que ceux de longue durée englobant dans leurs objectifs les dimensions affectives et motivationnelles de l'apprentissage, fondés sur le développement de la métacognition et l'entraînement à l'autorégulation de l'apprentissage sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats (Kaldewey & Korthagen, 1995 ; Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Ceci est peut-être vrai, mais le phénomène de mondialisation avec l'accélération de nouvelles technologies vient biaiser ces résultats. Il semble donc nécessaire pour tout apprenant, voire indispensable, de réfléchir sur ses niveaux de motivation qui sont habituellement tributaires des pertes de temps inutiles et du report d'un ensemble d'activités d'apprentissage devant garantir leur réussite. Ces pertes de temps inutiles et ce report d'activités d'apprentissage sont habituellement connus sous le vocable de procrastination.

Par procrastination, nous entendons l'aptitude à différer, ajourner, reculer perpétuellement des activités prioritaires (Knaus, 2000). Elles peuvent être inutilement ajournées voire reportées alors qu'elles revêtent un caractère prioritaire. Leurs conséquences sont néfastes pour son auteur. Il s'agit pour cet auteur d'un choix et d'une décision de différer quelque chose. Cette décision continue indéfiniment en dépit de nombreuses opportunités qui pourraient y mettre un terme définitif.

Nous voyons bien dans cette définition que, de prime abord, la procrastination peut être perçue comme étant le résultat de l'incapacité à gérer le temps. Cependant, elle doit être pensée plutôt comme un « symptôme » qui exprime des difficultés d'un autre ordre. Un des premiers déterminants à mettre en lien avec le comportement de procrastination est la motivation. Solomon et Rothblum (1984) ont réalisé une étude dans laquelle ils ont interrogé 342 étudiants des universités aux États-Unis sur des échelles de procrastination afin d'identifier les causes possibles de ce comportement. Les résultats indiquent que la peur de l'échec ou « faible estime de soi » expliquait environ 50 % de la variance. Le second facteur qui expliquait le mieux ce comportement était l'aversion vis-à-vis de la tâche (18 % de variance expliquée). Ce lien a pu être étudié plus finement grâce à la construction d'une

échelle de motivation en éducation, validée auprès d'étudiants québécois (Vallerand, 1989) et construite sur la base de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; 2000).

C'est dans ces linéaments que se situe notre travail. Cette théorie de l'autodétermination suggère l'existence de deux grandes formes de motivation, une motivation autonome que l'on peut rapprocher à la notion de motivation intrinsèque, interne au sujet, et une motivation contrôlée que l'on peut rapprocher à la notion de motivation extrinsèque, dépendant de l'environnement. La motivation intrinsèque signifie que l'individu agit en ayant le sentiment d'un choix libre, alors qu'à l'opposé, la motivation extrinsèque implique que l'individu se comporte sous l'influence de pressions perçues comme extérieures. Une telle idée nous a amenée à intituler notre sujet comme il suit : ***Procrastination et niveaux de motivation : une étude appliquée aux étudiants de Masters de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala.***

Ce travail vise à favoriser au maximum la réussite académique des étudiants, et d'améliorer la formation académique au Cameroun au-delà de tout. Ainsi cette problématique repose sur une question principale déclinée en question secondaire.

Tout ce développement résume, à notre regard, le problème théorique de cette étude ; son énoncé en terme de niveaux de motivation comme effet induit de la procrastination nous invite à formuler la question de recherche comme il suit :

Quel est le lien entre la procrastination et le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ? Autrement dit, la procrastination serait-elle un indicateur puissant permettant de rendre compte du niveau de motivation des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ?

Cette question principale de notre recherche peut être examinée sous plusieurs angles :

- L'estime de soi des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;
- L'expectation d'échec chez les étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;
- Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;

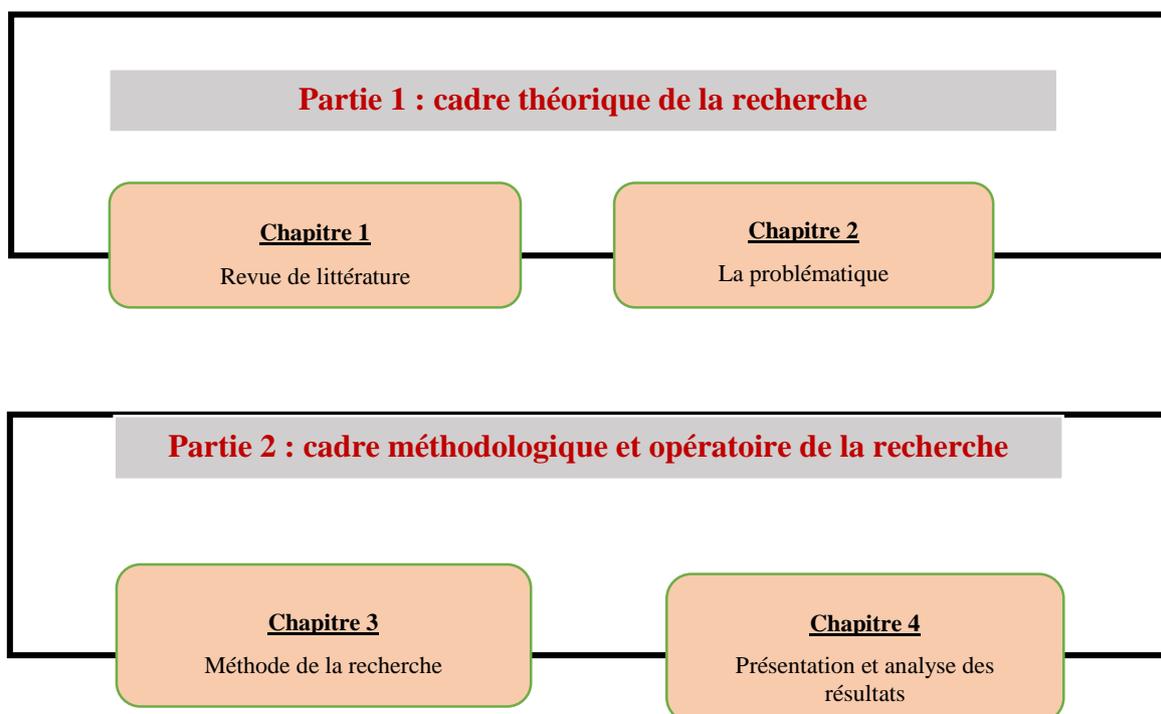
C'est autour de ces trois angles d'approche que nous avons pu formuler le problème de cette recherche en termes de diagnostic et de soutien aux apprentissages des étudiants en

contexte de rédaction des mémoires de master. Ainsi, nous voulons non seulement, formuler une compréhension du système enseignement/apprentissage en termes de prise de conscience et de réduction de la charge cognitive, mais aussi, pointer du doigt un élément essentiel du processus de transfert de connaissances : la motivation de l'apprenant. Ceci revient encore à dire que la réussite d'un apprenant inscrit en cycle recherche nous intéresse à deux niveaux de compétence : compétence à réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage et compétence à gérer son temps dans l'accomplissement des activités d'apprentissage.

Afin de rendre compte des résultats qu'elle a pu produire, cette recherche s'est déployée en deux principales articulations qui s'intercalent entre une introduction et une conclusion générale.

La première articulation définit la première partie du travail et s'intitule : cadre théorique de la recherche. Elle tourne autour de deux chapitres à savoir la revue de la littérature et le cadre théorique de la recherche (chapitre 1) et la problématique de l'étude (chapitre 2).

La seconde articulation portera sur le cadre méthodologique et opératoire de la recherche. Elle fait état de la méthodologie envisagée (chapitre 3) ainsi que de la présentation et de la discussion des résultats (chapitre 4).



**Source :** Epoto (2019)

**Figure 1 : Synopsis de la recherche**

**PREMIERE PARTIE :  
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

La procrastination académique est un phénomène complexe souvent abordé par de nombreux spécialistes en Sciences Humaines et Sociales dont les Psychologues et les spécialistes en Sciences de l'Education en particulier les Psychopédagogues. Elle reste liée au niveau de motivation des étudiants notamment ceux inscrits en cycles de recherche. Dans les universités camerounaises en l'occurrence à l'Université de Douala, une réflexion sur la procrastination permet de rouvrir le débat de la question des politiques de développement de l'enseignement supérieur à travers l'encadrement des activités de recherche. Cette partie qui porte sur le cadre théorique de l'étude se penchera essentiellement sur l'état de la question concernant les travaux produits en rapport avec la procrastination et les niveaux de motivation à travers une revue de littérature analytique (chapitre 1) qui permettra de mieux poser la problématique de ce sujet (chapitre 2).

**CHAPITRE 1 :  
REVUE DE LA LITTERATURE**

Le présent chapitre présente la revue de la littérature ainsi que le cadre théorique de cette recherche. La littérature convoquée fait état d'un ensemble de travaux relatifs à la relation que nous postulons entre la procrastination et la motivation. Nous partons des constatations fortes intéressantes que relèvent plusieurs penseurs et spécialistes de l'éducation. Les premières portent sur l'abondance des plaintes formulées par les acteurs des systèmes éducatifs et les secondes font références à la notion d'aptitude.

En effet, Frenkel (2014) constate une augmentation des demandes de consultation pour des difficultés d'apprentissage liées à la façon d'apprendre. Elle estime alors que dans la majorité des situations d'apprentissage, il faut émettre l'hypothèse que l'élève n'exploite pas pleinement ses capacités. C'est-à-dire qu'il ne développe pas un niveau suffisant de connaissances sur lui (ses points forts, ses points faibles, son style d'apprentissage, etc.) ni ses stratégies de haut niveau (anticipation, planification et contrôle). À cela, elle ajoute que des aspects psychoaffectifs entravant (faible estime de soi, manque de décentration, difficulté de gestion de la frustration, démobilité scolaire, etc.) sont fréquemment observés. Ce constat nous amène à dire que ces élèves présentent un « *potentiel dormant* » qui traduit une moindre efficacité intellectuelle et l'approche motivationnelle se trouve alors être une réponse adaptée.

Par ailleurs, Dallaire (1987) questionnait déjà les conditions d'apprentissage qui semblaient négliger le concept d'aptitude. Elle constatait que ce concept d'aptitude relève en fait de la présence ou de l'absence de préalables par rapport à une discipline ou une matière donnée. Elle trouvait donc essentiel de fixer au point de départ de l'enseignement ces « préalables » et, d'en vérifier l'acquisition chez les étudiants qui entrent en classe. Mais cela n'était pas suffisant car, la question des préalables étant réglée, il fallait amorcer une planification systématique du cours en termes d'objectifs terminaux et intermédiaires pour chaque unité ou module d'un cours. Ce qui permettrait de développer avec la plus grande fidélité, la plus grande validité possible, les tests d'évaluations sommatives et formatives qui ponctueraient l'enseignement.

Ce double constat nous permet d'organiser notre exploration conceptuelle autour de deux axes :

- Procrastination et motivation : les préalables ;
- Procrastination et motivation : les moyens d'intervention.

Pour ce qui est du cadre théorique, ce chapitre fait état de ces systèmes explicatifs en termes de théories ou de modèles théoriques. Signalons d'emblée que l'ordre de présentation n'obéit à aucune règle précise. Le choix de présentation est donc aléatoire parce que tous ces systèmes sont d'une valeur inextricable pour cette étude. Ainsi, aurons-nous tour à tour, la théorie de la prise de conscience de Piaget et un ensemble de théories de la motivation.

## **1.1.CADRE CONCEPTUEL ET TERMINOLOGIES ASSOCIEES AUX CONCEPTS DE PROCRASTINATION ET DE MOTIVATION**

Le cadre conceptuel est une partie essentielle dans une recherche dans la mesure où il permet de mieux comprendre les concepts piliers et secondaires de la recherche. La clarification des concepts est primordiale, car elle permet au chercheur de mieux expliciter ce qu'il entreprend dans la suite de son travail. Alors elle est une étape préalable et indispensable à toute recherche scientifique. En effet, la définition des concepts nous apprend à délimiter le champ d'investigation. Il s'agit de borner la réflexion afin de tracer les frontières entre ce qui convient d'être étudié et ce qui ne l'est pas.

Dans cette section du chapitre, nous tentons d'analyser les concepts de procrastination et de motivation en y associant un ensemble de termes connexes qui président à leur meilleure appréhension.

### **1.1.1. Analyse conceptuelle de la procrastination académique**

La compréhension et l'analyse de la procrastination académique, de ses déterminants spécifiques et de ses conséquences, notamment sur la performance des étudiants et la motivation académique, sont essentielles à sa prise en charge, tant sur les plans individuels qu'universitaires.

#### **1.1.1.1. Approche définitionnelle de la procrastination**

Le mot « procrastination » vient de deux racines latines : « pro » qui signifie « en avant » et « crastinus » qui veut dire « du lendemain ». Il désigne un comportement qui consiste à remettre à plus tard, de manière intentionnelle, ce qui pourrait et/ou devrait être fait le jour même, cela même si l'ajournement de l'action peut être à l'origine de conséquences préjudiciables. Ce comportement n'est pas nouveau puisque, Cicéron, homme politique et philosophe de la Rome Antique, affirmait déjà que « dans la conduite de quasiment toutes les affaires, la lenteur et la procrastination sont haïssables » (Steel, 2007 : 66).

Aujourd'hui, la procrastination semble être un comportement très fréquent qui a fait l'objet de nombreuses études depuis plus de trente ans et qui peut concerner de multiples domaines. D'ailleurs, une Journée Mondiale de la procrastination, fixée au 25 mars a même été décrétée en 2010. La procrastination est un comportement relativement naturel, et quiconque affirmerait ne jamais procrastiner mentirait (Sénécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Dans la vie de tous les jours, il est fréquent de reporter un rendez-vous chez le médecin ou avec une personne à charge d'un dossier administratif nous concernant. Ces comportements peuvent induire un sentiment subjectif de déconfort lorsqu'ils deviennent trop familiers (Solomon & Rothblum, 1984).

On dit qu'un individu fait de la procrastination lorsqu'il diffère, ajourne, recule perpétuellement des activités prioritaires (Knaus, 2000). Il s'agit donc selon cet auteur, d'un choix et d'une décision de différer quelque chose. Cette décision continue indéfiniment en dépit de nombreuses opportunités qui pourraient y mettre un terme définitif.

Steel (2007), au travers d'une analyse de différents textes historiques, montre que la procrastination a toujours existé au travers des âges mais qu'elle n'a acquis véritablement une connotation négative qu'avec la révolution industrielle. Sous son aspect négatif, voire pathologique, la procrastination doit être entendue comme quelque chose de déraisonnable, où la mauvaise gestion temporelle est quelque chose d'irrationnel. La procrastination est donc un ajournement volontaire de l'action, et ce, bien que l'individu s'attende à ce que ce délai empire les choses.

Les individus qui font de la procrastination remettent indéfiniment ce qu'ils ne veulent pas faire (Knauss, 2000). La procrastination est le résultat d'un processus interactif de dysfonctionnements à la fois cognitif et comportemental qui comprend plusieurs dimensions, à savoir un désir d'éviter l'activité, une décision de la reporter, une promesse de réaliser plus tard, un engagement dans des activités substitutives qui font diversion, des excuses non fondées qui ont pour but de justifier le délai et d'éviter les blâmes.

Les procrastinateurs sont généralement absorbés dans ce processus, qu'ils limitent eux-mêmes la construction d'une compétence à planifier, réguler et diriger correctement l'activité en vue d'atteindre leur résultat. Différents mécanismes psychologiques peuvent opérer indépendamment. La procrastination peut être connotée à un problème d'habitude, un mécanisme de défense, une peur de l'échec perfectionniste, un symptôme dépressif, un déficit de l'attention, de faible capacité d'organisation, un manque de confiance en soi, une faible

frustration à la tolérance, un malaise anxieux. Elle peut aussi être un moyen d'obtenir des bénéfices secondaires comme de l'attention. Knaus (2000) parle d'une panoplie de motivations d'évitement associées à la procrastination. Elles sont médiatisées par divers mécanismes comme le manque de confiance en soi, la faible tolérance à la frustration, l'agressivité passive, la rébellion, la peur de l'échec, l'indifférence, la paresse, l'ennui, la difficulté à se contrôler. Bien qu'ils aient généralement une mauvaise opinion d'eux-mêmes, les individus qui font de la procrastination recherchent l'assentiment de ceux qui les entourent. Pour éviter les punitions, ils mettent en place des stratégies qui vont dévier les blâmes comme décaler la responsabilité, jouer le jeu (de faire comme si), rationaliser, dénier, faire des excuses ou encore créer une distorsion de la réalité.

Pour Steel (2007), il semble que la procrastination soit associée à une faible estime de soi et un sentiment d'efficacité personnel extrêmement faible. Ces individus souffrent de croyances motivationnelles irrationnelles, qui mettent en doute leur capacité à réaliser l'action (faible sentiment d'efficacité personnel) et parallèlement, estiment que le moindre échec ne fait que confirmer leurs faiblesses (faible estime de soi). Les sujets procrastinateurs estiment que leurs actions ne vont pas changer leur situation, ce qui fait qu'ils se concentrent plutôt sur la gestion de leurs émotions en réaction à la situation qu'ils ont eux-mêmes créée. Ils ont ainsi plutôt tendance à utiliser des stratégies de gestion des émotions plutôt que des stratégies de gestion de l'activité.

Tous les auteurs reconnaissent que la procrastination peut également avoir un versant positif bien que ce dernier fasse généralement l'objet d'une faible attention de la part des chercheurs. Ils proposent de faire la distinction entre la procrastination passive et active (Chu & Choi, 2005). Les procrastinateurs actifs seraient capables de gérer leurs prises de décision. En fait, ils suspendraient délibérément leurs actions afin de focaliser leur attention sur d'autres activités plus importantes et quand la dernière limite approche, là où les procrastinateurs passifs voient avec pessimisme leurs performances, les procrastinateurs actifs se mettent à travailler car ils adorent travailler sous pression. Au lieu d'être démotivés, ils perçoivent le délai comme un défi, se montrent persistants et tout à fait capables de terminer dans les temps.

Un tel concept a des variantes multiples, du fait de son caractère holistique. Essayons à présent d'en appréhender la teneur.

### 1.1.1.2. Les variantes de la procrastination

Avant d'aborder en profondeur les variantes de la procrastination, il incombe d'abord de se poser une question fondamentale : la procrastination est-elle un phénomène rationnel ou dysfonctionnel ?

En effet, différentes nuances peuvent se dessiner concernant la procrastination. Selon Koeltz (2006), médecin et thérapeute comportementaliste, celle-ci peut en effet être avisée, c'est-à-dire que la personne fait des choix raisonnés et mesurés de reports d'actions présentant un degré d'importance moindre ou qui peuvent attendre : l'ajournement de l'action est contrôlé. En revanche, la procrastination devient problématique lorsqu'elle engendre un report récurrent d'actions importantes au profit des tâches plus accessoires, accompagné d'un sentiment d'absence de maîtrise de son propre comportement. Cela peut être le cas d'un étudiant bien décidé à se lancer dans la rédaction d'une dissertation à rendre pour le lendemain qui finalement opte d'abord pour le rangement de son bureau ou la mise à jour de ses mails avant de se mettre à travailler. Le temps passé au rangement ou sur sa messagerie réduit celui disponible pour la dissertation au point que celle-ci est rédigée dans l'urgence ou... pas faite du tout. Dans ce genre de cas, la personne, la plupart du temps consciente de son comportement de procrastination mais ne parvenant pas à le contrôler, peut ressentir de la culpabilité, de la frustration, un certain découragement, du stress voire de la colère et être amenée à se dévaloriser. Ferrari et Mc Cown (cités dans Koeltz, 2006) définissent la procrastination dysfonctionnelle comme « une attente au-delà du moment optimal pour la réalisation d'une tâche importante et incontournable qui n'implique pas d'efforts personnels déraisonnablement coûteux pour être réalisée ».

Se pose alors la question de la frontière entre procrastination avisée et dysfonctionnelle. Un paramètre majeur à prendre en compte est la perception qu'en a l'étudiant : considère-t-il ce comportement comme problématique ? Ou est-ce que finalement, ce comportement serait principalement reproché par l'entourage (parents par exemple) et que l'étudiant quant à lui s'en accommoderait ? Souhaite-t-il le modifier ? Estime-t-il que les coûts liés au report de l'action dépassent les bénéfices ? Si les réponses sont positives, d'autres critères peuvent être pris en compte, à savoir la fréquence du comportement, les caractéristiques des actions reportées (type et importance des tâches), les conséquences du report et le contexte dans lequel ce report apparaît.

Cet éclairage nous amène à distinguer les mécanismes mis en jeu dans la procrastination. Ceux-ci mettent en exergue deux variantes de la procrastination se traduisant par des approches particulières : approche situationnelle et approche dispositionnelle.

En effet, certaines personnes vont avoir tendance à procrastiner sur des tâches particulières : il s'agit alors de procrastination « situationnelle », liée au contexte dans lequel la personne évolue, tandis que d'autres au contraire auront ce comportement de report dans la plupart des sphères de leur vie : on parle dans ce cas de procrastination « dispositionnelle », c'est-à-dire liée entre autres aux traits de la personnalité. Ces deux approches ne sont pas forcément indépendantes et peuvent être entremêlées selon les cas, afin d'expliquer un comportement procrastinateur dans sa globalité.

### **1.1.1.3. Les facteurs favorisant la procrastination**

La procrastination se construit à partir de plusieurs facteurs à savoir les caractéristiques des tâches reportées, la situation d'évaluation, le paramètre temps, l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux, le perfectionnisme, la résistance aux autres, etc.

- **Caractéristiques des tâches reportées**

Il semble sans surprise que plus une tâche apparaît difficile, déplaisante, ennuyante ou manquant d'intérêt, plus la tendance à la procrastination sera grande. De manière générale, les lycéens/étudiants sont d'autant plus susceptibles de se retrouver face à ces cas de figure que le nombre de tâches académiques est important et diversifié. Ce paramètre influençant la procrastination est éminemment subjectivé et peut être relié à celui de la motivation.

- **Situation d'évaluation**

Martin (1999), dans son étude prospective de la procrastination académique, mentionne plusieurs études ayant établi que les étudiants avaient tendance à faire davantage de procrastination vis-à-vis de tâches prévues d'être évaluées comparativement à d'autres qui ne le seraient pas, ce qui peut être associé à une peur du jugement.

- **Paramètre temps**

Selon Koeltz (2006), la perception erronée du temps n'est pas une cause en tant que telle de la procrastination mais plutôt un facteur amplificateur (dans le sens où l'on ne peut se contenter d'expliquer la procrastination à partir de ce seul paramètre), à travers deux aspects :

- La tendance pour la plupart des procrastinateurs à la sous-estimation du temps nécessaire à la réalisation d'une tâche donnée,
- La surestimation du nombre de tâches réalisables dans un temps donné, ce qui conduit à la procrastination.

Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'il s'agit là de tendances qui ne peuvent être représentatives de l'ensemble des lycéens/étudiants sujets à la procrastination. Les personnes sujettes à la procrastination peuvent avoir tendance à céder à la tentation des plaisirs immédiats. Prenons l'exemple d'un lycéen en Terminale qui décide de travailler régulièrement ses cours de façon à maximiser ses chances de réussite au Baccalauréat. La récompense qu'il tirera de son travail régulier est la réussite à son examen, qui aura lieu dans quelques mois ou en tout cas l'augmentation de ses chances de réussite : la récompense est donc différée dans le temps. Au moment de se mettre au travail, il est tenté de surfer sur Facebook, ce qui lui procurera une sensation de plaisir qui dans ce cas sera instantanée. De nombreux comportements procrastinateurs sont constatés dans ce genre de situations où s'affrontent une récompense importante mais différée et une satisfaction plus réduite mais immédiate.

Les témoignages recueillis vont dans ce sens : plusieurs étudiants soulignent le fait de reporter une tâche académique par une activité qu'ils « apprécient plus ». Il semblerait que plus une récompense est éloignée dans le temps, plus sa valeur, son poids seraient diminués. A l'inverse, plus elle est proche dans le temps, plus elle aura de poids et donc d'effet sur le comportement de procrastination.

Cela peut paraître paradoxal au premier abord, dans le cas précité, l'avantage à moyen terme étant plus important que celui à très court terme, comme l'indique le tableau ci-après :

		<i>CONSEQUENCES</i>	
		<i>Immédiates</i>	<i>A +/- long terme</i>
<i>COMPOTEMENT</i>	<i>REVISER</i>	Subir une contrainte + renoncer à une activité plaisante = faire face à une frustration <i>(Inconvénient faible)</i>	Augmenter ses chances de réussite à un examen <i>(Avantage fort)</i>
	<i>REPORTER</i>	Echapper à une contrainte + accéder à une activité plaisante = échapper à une frustration <i>(Avantage mineur)</i>	Réduire ses chances de réussite à un examen <i>(Inconvénient majeur)</i>

Source : Koeltz, 2006, partie 2, chap. 2

**Figure 2 : Comparaison des avantages/inconvénients entre report et passage à l'action.**

Le paramètre temps est plus ou moins inconsciemment intégré par l'étudiant procrastinateur pourtant lucide quant aux conséquences positives et négatives à court et moyen terme du report de l'action. Il tend à privilégier l'immédiateté par rapport aux perspectives à plus ou moins long terme.

Par ailleurs, Koeltz (2006) explique qu'un comportement, en l'occurrence le report d'une tâche, a des conséquences positives (comme se consacrer à une action plus agréable), il a tendance à se reproduire, d'où un phénomène de renforcement. La procrastination apparaît alors comme la résultante de facteurs déclenchant mais également de facteurs de maintien.

- **Utilisation d'Internet et des réseaux sociaux**

Aujourd'hui, l'omniprésence d'internet dans notre société n'est plus à démontrer. Au niveau académique, le recours à internet pour l'apprentissage et la recherche d'informations est devenu incontournable et largement favorisé par un accès facile et rapide via smartphones, tablettes et ordinateurs. L'utilisation d'Internet est d'ailleurs la plus élevée chez les 16-24 ans (Öztürk et al., 2007 cités dans Odaci 2011).

Là encore, différentes études menées sur la base d'enquêtes statistiques (Lavoie & Pychyl, 2001) ont mis en évidence le lien entre l'utilisation d'internet et la procrastination. En effet, lorsqu'un lycéen/étudiant décide de se mettre au travail, il peut accéder en quelques

clics à de multiples sources de distraction via internet qui en apparence ne sont pas forcément chronophages : vérifier ses courriels ou son compte Facebook peut ne prendre que quelques minutes, ce qui lui permet de justifier aisément ce détournement de l'action initiale. Le risque est qu'il se retrouve à surfer sur le web sans se rendre compte du temps qui passe et qu'il soit de ce fait amené à reporter la tâche qu'il avait prévue initialement de faire, faute de temps. Plusieurs étudiants mettent en évidence cette attractivité des réseaux sociaux qui sont pour eux une importante source de distraction au quotidien.

De manière générale, l'hyperconnexion et l'accès à des informations et sollicitations surabondantes à travers les mails, les réseaux sociaux ou autres médias constituent des sources de distraction omniprésentes favorisant les comportements procrastinateurs chez les lycéens et étudiants d'aujourd'hui.

- **Perfectionnisme**

Les diverses études menées sur le lien éventuel entre perfectionnisme et procrastination académique présentent des résultats divergents. Certaines considèrent en effet que le perfectionnisme peut être particulièrement moteur et que les étudiants dans ce cas sont en mesure de développer maints efforts pour atteindre un objectif ambitieux qu'ils se fixent et n'ont par conséquent pas tendance à reporter les tâches à effectuer.

D'autres au contraire estiment que la poursuite de standards de performance particulièrement élevés peut générer des doutes quant à la capacité à les atteindre et ainsi favoriser un comportement de procrastination. Dans ce cas, le perfectionnisme serait lié à la procrastination académique. Cependant, les étudiants perfectionnistes n'ont pas tous tendance à procrastiner, ce qui s'expliquerait par le degré de perfectionnisme dont fait preuve l'étudiant.

Todorov et Bazinet (1996), psychiatres ayant travaillé sur le concept de perfectionnisme, insistent sur la distinction entre un perfectionnisme normal, potentiellement moteur, et un perfectionnisme pathologique, pouvant être inhibant, sur la base de plusieurs critères. Ainsi, les individus faisant preuve d'un perfectionnisme pathologique suivraient la philosophie du « tout ou rien » selon laquelle si un travail n'est pas parfait, il est inutile. Ils auraient notamment :

- Un degré d'exigence difficile voire impossible à atteindre ;
- Des difficultés à accepter leurs propres limites ;

- Des doutes presque obsessionnels sur la qualité ;
- Une tendance à se dévaluer de manière significative face aux erreurs vécues comme des échecs.

Les études suggérant un lien positif entre le perfectionnisme et la procrastination soulignent le fait qu'un perfectionnisme excessif peut le plus souvent conduire l'étudiant à chercher à répondre à des exigences qui seraient comme dictées par les autres à travers les « il faut » ou « je dois ». Ce serait par exemple le cas de l'étudiant qui reporterait la définition du sujet d'un mémoire à rendre et donc la rédaction de ce dernier, car à la recherche du thème qui lui permettrait de réaliser un rapport quasi irréprochable. L'étudiant faisant preuve d'un perfectionnisme pathologique peut également préférer repousser le travail à effectuer pour ne pas risquer l'échec.

Cependant, il est important de souligner qu'entre un étudiant faisant preuve d'un perfectionnisme moteur et un autre pour lequel ce dernier peut être inhibant, tous les intermédiaires sont possibles : il convient d'être vigilant à ne pas restreindre le perfectionnisme à deux catégories (« normal » et « pathologique »).

- **Résistance aux autres**

La procrastination peut également être le reflet d'une résistance aux autres, face à un surplus d'obligations jalonnant le quotidien. Au niveau académique, la multitude de tâches à effectuer quotidiennement peut conduire le lycéen/étudiant à un rejet des contraintes et des injonctions émises par les enseignants. Le fait de reporter une tâche à effectuer et de continuer à reporter ce qui l'a été jusqu'à parfois ne pas réaliser le travail attendu peut s'apparenter à une forme de résistance à l'autorité.

- **Autres facteurs (degré de maximation, recherche d'une stimulation)**

Les facteurs cités précédemment et susceptibles d'avoir un impact sur le comportement de procrastination ne sont pas exhaustifs. Les recherches sur ce thème sont nombreuses et de récentes études s'intéressent à d'autres causes telles que le degré de maximation (Osiurak et al., 2015 : 22) : face à une situation de choix, certains étudiants viseraient la meilleure option (= solution maximale) impliquant un coût cognitif et temporel important afin de déterminer activement la décision la plus rationnelle (comme lire bon nombre d'ouvrages avant de déterminer un sujet de mémoire). Au contraire, d'autres se

tourneraient plutôt vers la solution apparaissant la plus satisfaisante (= solution optimale), moins coûteuse en temps et cognition (comme parcourir un ou deux livres pour déterminer un sujet de mémoire si l'on reprend l'exemple précédent). Les élèves ayant une tendance à « maximiser » pourraient avoir plus de difficultés à démarrer un travail académique et donc procrastiner.

En outre, plusieurs travaux ont pointé que les individus, en situation de choix, ne prennent pas nécessairement des décisions rationnelles basées sur un classement des différentes opportunités disponibles selon leur préférence, leur valeur ou leur utilité (Kahneman & Tversky, 1979 ; Tversky & Kahneman, 1981). La recherche d'informations pour prendre des décisions purement rationnelles de choix, les individus ne chercheraient pas forcément à atteindre la meilleure option (option maximale) mais plutôt l'option la plus satisfaisante (option optimale), le coût cognitif ou temporel pour recueillir des informations sur l'ensemble des options étant moins élevé (Simon, 1955).

Des différences interindividuelles existeraient néanmoins quant à la manière de se comporter face à une situation de choix. À l'aide d'une échelle mesurant le degré de maximisation, Schwartz et al. (2002) (voir aussi Schwartz, 2004) ont rapporté que certains individus pouvaient se tourner très rapidement vers des options optimales lorsqu'ils sont confrontés à une situation de choix (optimiseurs ; ex. : ne faire qu'un magasin pour choisir une paire de chaussures). À l'inverse, d'autres individus tentent d'élaborer une décision plus rationnelle et également plus coûteuse en essayant de rassembler les informations nécessaires pour déterminer l'option maximale (maximiseurs ; ex. : faire plusieurs magasins, voire naviguer sur Internet en comparant les prix, la qualité, etc. pour choisir une paire de chaussures). De façon paradoxale, les individus maximiseurs sont bien souvent moins satisfaits de leur choix. Cette relation peut s'expliquer par le fait que l'option choisie est jugée bien souvent comme insatisfaisante à cause du coût imputé à la recherche d'informations ou à la crainte de n'avoir pas réalisé le bon choix.

Jusqu'à lors, aucune étude n'a examiné la relation entre procrastination académique et degré de maximisation. Cela semble toutefois être un facteur pertinent, notamment parce que le degré de maximisation s'est avéré être un construit relativement utile pour comprendre les comportements de consommation (Dar-Nimrod, Rawn, Lehman, & Schwartz, 2009). Cependant, suivre un cursus universitaire peut conduire à un certain nombre de situations de choix, comme par exemple, savoir s'il est mieux de prendre ses notes avec un ordinateur, un support papier-crayon, ou à l'aide du diaporama fourni par l'enseignant, savoir s'il est

nécessaire d'aller lire un, deux, trois ou aucun livre sur un thème, et lesquels, savoir si c'est mieux de rester chez soi pour travailler ou d'aller à la bibliothèque universitaire avec ou sans ses camarades, etc. Envisager ces différentes options peut conduire l'étudiant à les expérimenter à tour de rôle pour examiner leur bénéfice. Il peut alors se trouver en difficulté pour déterminer l'option maximale, ce qui peut retarder son entrée dans le travail universitaire à proprement parler. Cette problématique rejoint en quelque sorte le facteur indécision mis en avant par Beswick et al. (1988). Cependant, l'échelle utilisée par ces auteurs renvoyait davantage à une mesure de procrastination de décision (*décision procrastination scale*) correspondant, soit au besoin de remettre à plus tard des décisions importantes, soit à un questionnement sur les raisons expliquant le choix d'un cursus plutôt qu'un autre. L'intérêt essentiel de l'échelle de maximation de Schwartz et al. (2002) est qu'elle permet de mesurer plutôt la propension des individus à chercher activement une option maximale.

Mais ce paramètre n'est-il pas à relier finalement avec le perfectionnisme ? Ou à l'indécision (procrastination décisionnelle), l'étudiant cherchant à avoir un degré d'informations et de certitudes élevé avant de se décider ?

Par ailleurs, pour certains, le fait de reporter au dernier moment la réalisation d'une tâche académique peut être animée par la recherche de sensations fortes, d'une stimulation, donnant l'impression d'une meilleure efficacité en étant sous pression, au pied du mur. Ce comportement qui amène à travailler dans l'urgence, bien qu'énergivore, ne tend-t-il pas d'ailleurs à être valorisé socialement ? N'est-il pas bien vu d'apparaître débordé et donc potentiellement important ?

Cependant, face à ces éléments de contexte susceptibles de conduire à la procrastination, tous les lycéens/étudiants ne vont pas pour autant adopter un comportement procrastinateur. D'autres facteurs peuvent en effet être liés à la personne.

#### **1.1.1.4. Les déterminants de la procrastination académique**

L'analyse de la littérature met en relief la grande variété des mécanismes corrélés et/ou explicatifs des tendances individuelles à la procrastination en contexte universitaire. Dans cette recherche, nous nous attarderons sur trois principales à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnelle.

##### **1.1.1.4.1. Estime de soi**

Etymologiquement, le verbe estimer dérive du latin "estimare" qui signifie "évaluer" dans le double sens de « déterminer la valeur de » et d'« avoir une opinion sur ». Pour Rosenberg (1987), l'estime de soi est une attitude positive ou négative envers le soi. Une haute estime de soi exprime le sentiment qu'on est « suffisamment bien ». C'est aussi un déterminant psychologique de la procrastination propre à l'étudiant qui renvoie un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction à l'égard du soi, impliquant le respect de soi-même. L'estime de soi est donc :

*La conscience de sa valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines.*

C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui permettent de faire face au monde. Elle suppose une conscience de ses forces, de ses difficultés et de ses limites personnelles. Elle représente une valeur positive ou négative qu'on se reconnaît globalement en tant qu'individu et dans chacun des domaines importants de la vie. Ce regard appréciateur porté sur soi-même est tout à fait subjectif et reflète les valeurs et les compétences qu'une personne pense avoir indépendamment de ses qualités réelles. Cet ensemble d'attitudes et de sentiments que l'on éprouve à l'égard de soi-même guident ses réactions spontanées ou ses conduites réfléchies, organisées, planifiées.

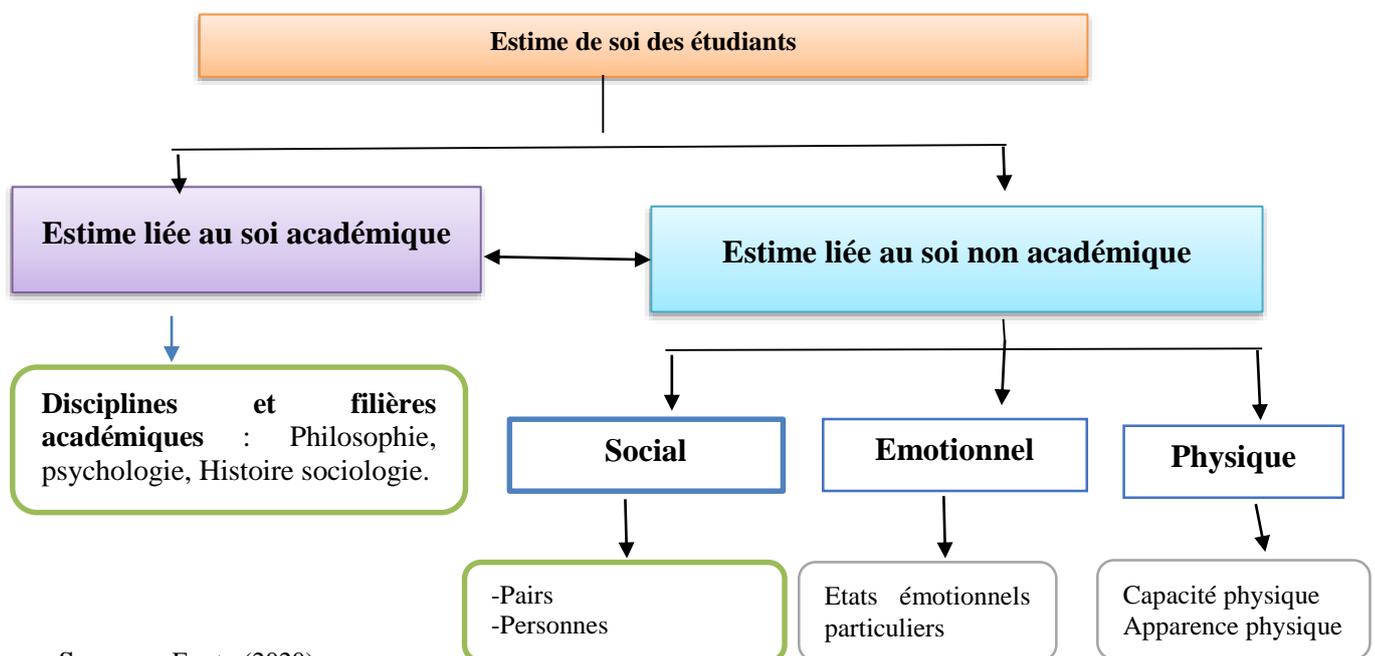
*(Bawa, 2016)*

L'estime de soi est alors un déterminant psychologique de la procrastination qui répond à une nécessité de compétence et de reconnaissance. Il s'agit de façon précise d'une construction de la personnalité fondée sur des expériences vécues durant la petite enfance, la qualité de la relation entre le parent et le rapport à la performance académique, ainsi que la comparaison à autrui ou l'acceptation sociale. En outre l'estime de soi pourrait s'expliquer à partir des facteurs liés à la situation familiale, sociétale et au contexte culturel. L'estime de soi se manifesterait par la « fierté d'être soi-même ». Ce concept est à différencier de la notion de « confiance en soi », qui correspondrait au sentiment de sécurité engendré par la confiance d'un individu en sa capacité à faire face à une situation.

L'estime de soi pourrait donc regrouper deux dimensions : il s'agit de l'estime de soi académique et l'estime de soi non académique.

- **L'estime de soi non académique** comprend le concept de soi physique, le concept de soi émotionnel et le concept de soi social. Le concept d'estime de soi social comprend deux sous-domaines : pairs et autrui significatifs. Le concept d'estime de soi émotionnel comprend un sous-domaine : état émotionnel particulier. Le concept d'estime de soi physique comprend deux sous-dimensions : habileté physique et apparence physique.

- **L'estime de soi académique** comprend quatre sous-domaines liés au rapport avec les disciplines scientifiques. Il est fondé sur la réalisation d'une tâche académique propre à une discipline.



**Source :** Epoto (2020)

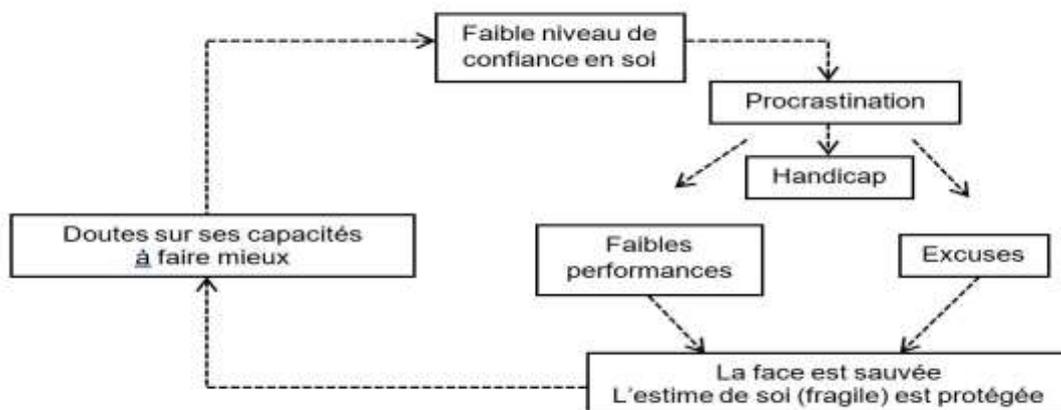
**Figure 3 : Les dimensions de l'estime de soi**

L'estime de soi est une des dimensions construites de la motivation les plus étudiées en psychologie (Dupras, 2012). Elle implique un jugement de sa valeur personnelle par le sujet qui en fait l'expérience (Duclos et al., 2002). Elle renvoie à l'ensemble des évaluations positives ou négatives des individus sur leurs propres personnes (Rosenberg, 1965). Rosenberg repris par Vallieres et Vallerand (1990) pense que l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard du sujet qui en fait l'expérience, tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection. De plus, un sentiment d'estime de soi élevée implique le respect pour soi-même. Pendant longtemps, elle a été appréhendée comme un construit multidimensionnel de l'évaluation du soi sur la base d'analyses factorielles (Coopersmith, 1967). Aujourd'hui, elle est appréhendée par des théories faisant d'elle, le résultat d'une construction sociale et multidimensionnelle (Bawa,

2019 ; Harter, 1985 ; Humbert, 1992). Selon Bawa (2011), les principaux facteurs qui influencent l'estime de soi sont l'âge, la perception des compétences propres au sujet, les interactions sociales, les environnements familial et scolaire.

En milieu scolaire, de nombreuses études à travers la littérature ont montré que l'estime de soi est un facteur important dans l'amélioration des performances académiques (Körük, 2017 ; Bawa, 2019). Wang (2012), Zuffiano et al. (2013) révèlent un lien étroit entre l'estime de soi et la réussite académique. Arshad et al. (2005) trouvent également respectivement une corrélation positive ( $r = 0,879$ ,  $p < 0,01$ ) et ( $r = 0,551$ ,  $p < 0,02$ ) entre l'estime de soi et le rendement académique. En conclusion, les étudiants qui possèdent une meilleure estime d'eux-mêmes ont des taux de réussite plus élevés que ceux ayant une estime de soi inférieure.

Par ailleurs, plusieurs études dont celle d'Osiurak et al., (2015 : 30-31) ont en effet mis en évidence le fait qu'une faible estime de soi peut avoir un impact sur la procrastination. En effet, un lycéen/étudiant présentant une faible estime de soi peut craindre de se retrouver confronté à un échec qui serait synonyme pour lui de remise en cause de sa valeur personnelle. Reporter constamment ses révisions pour un examen jusqu'à la dernière minute pourra, en cas de mauvais résultats, lui fournir une excuse (c'est parce que je m'y suis pris trop tard, je n'ai pas eu le temps de réviser correctement !) lui évitant de remettre en cause ses compétences. Cette stratégie d'auto handicap lui permettra peut-être de protéger une estime de soi fragile mais ne l'amènera probablement pas à augmenter ses compétences et donc l'estime de lui-même. La relation estime de soi / procrastination peut ainsi conduire à un cercle vicieux, comme le montre le schéma suivant :

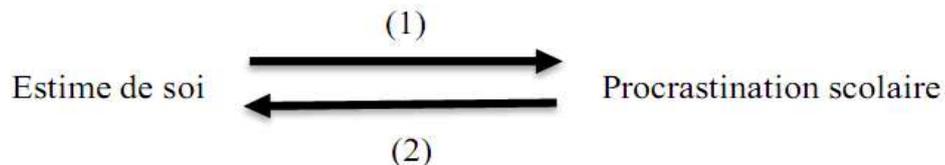


**Source :** Koeltz, 2006, partie 2, chap. 3

**Figure 4 : Estime de soi et procrastination : un cercle vicieux (2006).**

L'estime de soi peut également être fragilisée par le fait que les lycéens ou étudiants peuvent s'auto-punir : « *Je ne peux pas me permettre de sortir ce week-end, je n'ai pas travaillé* » (Entretien réalisé le 14 Novembre 2020). Cela accentue leur culpabilité et peut renforcer le cercle vicieux évoqué.

En outre, l'ensemble des travaux sur l'estime de soi et la procrastination peuvent s'illustrer par le schéma suivant :



**Figure 5 : Interaction Estime de soi-Procrastination scolaire**

Cette figure n°5 montre le double sens de l'influence entre la procrastination et l'estime de soi. En effet, certaines études ont trouvé une relation inverse (1) significative entre la procrastination auto-déclarée et l'estime de soi. Pour les auteurs, les procrastinateurs souffrent d'une faible estime de soi. Moins l'estime de soi est élevée, plus la procrastination est grande. C'est le cas de Beck et al. (2000), Ferrari (2000), Klassen et al. (2008) et Solomon et Rothblum (1984). Dans le sens (2), d'autres travaux décrivent la procrastination scolaire comme une stratégie d'autoprotection qui masque une fragile estime de soi (Beswick et al., 1988 ; Tuckman & Sexton, 1990). Tuckman et Sexton (1990) précisent que les étudiants procrastinateurs c'est-à-dire gaspilleurs de temps se décrivent comme des personnes qui avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes puisqu'ils doutaient de leur propre capacité à performer.

On sait aujourd'hui à travers la littérature, le rôle que jouent l'estime de soi, l'autodétermination et le sentiment d'efficacité personnel dans l'accomplissement d'une tâche, dans la persévérance à accomplir une tâche, et le maintien de la motivation dans l'accomplissement d'une tâche. Il en ressort donc le rôle de l'auto-détermination dans la compréhension du phénomène de la procrastination. Mais une interrogation subsiste encore sur les causes d'une faible estime de soi de l'étudiant et le lien que l'on peut établir entre ces causes et la procrastination académique. L'estime de soi apparaîtrait comme une variable possible pour expliquer un comportement de procrastination même si l'importance de ce facteur est discutée selon les études menées.

Au terme de cette analyse nous pouvons dire qu'il existe une relation entre l'estime de soi des étudiants et la procrastination académique. En effet, le manque d'engagement

comportemental ou le peu de temps attribué au travail procrastiné représenteraient des excuses dont l'acceptabilité pour l'individu serait supérieure à celle d'une incompétence éventuelle. Une performance perçue comme positive à une tâche académique augmente le niveau d'auto-évaluation des domaines et des sous-domaines qui y sont associés. Ce renforcement influence positivement le niveau d'estime de soi générale.

#### 1.1.1.4.2. Expectation de l'échec

L'expectation de l'échec est le deuxième déterminant psychologique de la procrastination académique. Ce déterminant renvoie généralement à la peur de l'échec construit à partir de deux dimensions auto-orientées (Beck, 1976, cité par Seidah et al., 2002). Le perfectionnisme serait cependant responsable d'un accroissement de la probabilité d'échec, altérant l'estime de soi conditionnelle et auto-entretenant le processus par l'augmentation de l'appréhension ressentie au regard des tâches futures. Une corrélation négative entre le perfectionnisme négatif et la satisfaction de vie aurait ainsi été isolée.

- **Le perfectionnisme négatif** : le perfectionnisme pourrait être défini comme la recherche de la perfection par l'établissement d'exigences de performance excessivement élevées, associées à une autoévaluation négative et à une autocritique récurrente.
- **L'auto-évaluation** : elle serait associée aux comportements de report dans la population étudiante, et serait même considérée comme le facteur explicatif le plus puissant de ceux-ci. Elle concernerait également une partie au moins des étudiants non procrastinateurs. La dimension structurelle de personnalité relative à cette crainte pathologique de la contre-performance n'aurait, a contrario, aucun lien avec les comportements dilatoires.

La peur de l'échec entraînerait la mise en place des comportements de report de la tâche académique. Ainsi les croyances personnelles associées à la présentation d'un mémoire de master pourraient d'autre part entraîner le report de celle-ci.

#### 1.1.1.4.3. Sentiment d'efficacité personnel (SEP)

Etymologiquement le SEP vient de deux mots latin « *sentire* », qui signifie sentir, percevoir par les sens ou par l'intelligence, et du latin « *efficacitas* » qui renvoie à la force, à la vertu. Elle produit un effet de réussite. Ainsi, Barbieux (2018, p.48) définit le SEP comme étant :

Le caractère de ce qui est efficace, c'est-à-dire la capacité d'obtenir le résultat souhaité ou attendu, d'atteindre l'objectif fixé qui peut se décliner en délai, quantités, coûts, qualité : rentabilité. Bref, Le sentiment d'efficacité personnelle est une notion bidimensionnelle qui se compose d'attentes et des croyances. Les attentes renvoient au sentiment d'efficacité générale, c'est-à-dire à la conviction que l'apprentissage peut avoir un impact sur la réussite scolaire d'un élève par ricochet sur son adaptation sociale.

Selon les travaux de Bandura (1986), le SEP est un concept très lié à la réalisation d'une tâche académique. Il renvoie principalement au jugement que porte un apprenant ou un étudiant sur ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions requises pour l'atteinte d'un objectif ou d'une performance. Dans sa construction chez les étudiants, le SEP est influencé par la croyance en sa compétence de pouvoir contrôler des actions menant à une réussite et la condition majeure pour un élève d'agir efficacement à l'école. Il en résulte deux postures ou deux attitudes de l'étudiant face à la tâche académique à savoir l'attitude positive et l'attitude négative. Bandura (1986) va distinguer quatre catégories de sources liées à la construction du SEP chez les étudiants : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion sociale et les états physiologiques et émotifs.

#### - **Les expériences de maîtrise**

Les expériences de maîtrise résultent de deux postulats de base liés aux impacts du succès et de l'échec. Si l'échec favorise la mise en place d'une croyance dans ses compétences, les échecs quant à eux entament cette croyance. Barbieux (2018) démontre que l'acquisition des outils cognitifs, comportementaux et d'autorégulation nécessaires à l'exécution des tâches académiques sont liée à la réussite de l'étudiant. La série des difficultés dont fait face l'étudiant lui permet d'acquérir des compétences afin de mieux affronter de nouvelles situations.

#### - **Les expériences vicariantes**

Pour Barbieux (2018, p.51), les expériences vicariantes se rapportent à la relation entre l'effort soutenu pour réussir et les propres capacités de réussite. Ainsi :

Les croyances dans sa propre compétence sont fortement influencées par la ressemblance perçue avec le modèle dont on s'inspire. Puisque nous avons tendance à nous inspirer des modèles qui présentent les compétences auxquelles nous aspirons, nous apprenons de ces modèles, par l'intermédiaire de l'écoute et de l'observation des

comportements, des façons explicites de penser, des attitudes, des habiletés et des stratégies adaptatives. (*Barbieux, 2018, p. 51*),

- **La persuasion sociale**

La réussite académique est liée également à la persuasion sociale dans la mesure où elle permet de soutenir les efforts des étudiants dans la réalisation des tâches académiques. C'est une forme de motivation intrinsèque qui permet à l'étudiant de se sentir compétent à partir des persuasions découlant de la société. Barbieux (2018, p.51), démontre que :

Posséder une compétence ne garantit pas toujours une conviction qu'on possède cette compétence. On peut être compétent sans en avoir le sentiment, comme on peut ne pas être compétent et avoir le sentiment de l'être. Le sentiment d'être compétent est reflété dans le regard des autres et dans leur interprétation de son comportement comme exprimant la compétence.

- **Les états physiologiques et émotifs**

L'humeur, les réactions de stress et la forte émotivité sont perçues comme des signes de vulnérabilité psychologique, prédicteurs de performances moindres. L'intensité des sentiments et des émotions importe peu. Ce qui est important, c'est la façon dont l'individu perçoit et interprète ces sentiments et émotions. Ces éléments sont liés à l'estime de soi de l'étudiant qui pourrait influencer son SEP.

Bandura (2003) démontre par la suite que le SEP demeure un élément majeur de la connaissance de soi. Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information : les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission des compétences et la comparaison de ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement. Ainsi,

Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches qu'elles perçoivent comme difficiles et menaçantes. Leur niveau d'aspiration est faible et elles s'impliquent moins ou faiblement par rapport aux buts qu'elles se définissent. En face de difficultés, ces personnes butent sur leurs déficiences personnelles et les conséquences négatives de leurs actes, plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles abdiquent très vite. Le moindre échec entame leur foi et leurs capacités, elles mettent du temps à retrouver leur sens de l'efficacité après un

échec. Elles sont particulièrement exposées au stress et à la dépression (*Barbieux, 2018, p. 53*).

#### **1.1.1.4.4. Les déterminants de la procrastination liée aux travaux de Master**

La rédaction des mémoires de master est l'une des principales tâches académiques qui sanctionne la formation académique des étudiants du second cycle dans les universités. La tâche académique liée à la rédaction d'un mémoire de master favoriserait les comportements de report. De même, une tâche présentant des échéances à court terme ou un projet de longue haleine sans échéance spécifique faciliterait les tendances individuelles à la procrastination. Plusieurs sources de procrastination peuvent être identifiées en ce qui concerne la rédaction des mémoires de master dans les universités. Il s'agit de :

La qualité et la quantité des tâches académiques liées à la rédaction d'un mémoire de master : il s'agit du caractère long et fastidieux de recherche dans certaines disciplines qui sont souvent à l'origine des comportements de procrastination et du faible niveau de motivation des étudiants. Cependant la qualité du sujet, la qualité du travail de mémoire et son implication dans le projet professionnel, favoriseraient le travail.

La relation conflictuelle ou amicale entre l'étudiant et son directeur de mémoire : La relation entre l'étudiant et son directeur de mémoire impacterait de façon majeure les comportements de report. Les éléments signifiants de cette relation seraient les difficultés de communication et plus particulièrement la crainte associée à l'initiative de celle-ci, les sentiments de solitude, le manque de repères structurant le travail, et les défauts d'orientation et d'accompagnement dans la compréhension des attentes inhérentes au travail à effectuer.

Cette exploration que nous venons d'exposer nous montre un lien de corrélation assez important entre la procrastination et la motivation. Mais qu'est-ce que la motivation ?

### **1.1.2. Analyse conceptuelle de la motivation académique**

Le concept de motivation constitue le deuxième point de marque de notre réflexion. Il importe alors de le saisir dans tous ses contours.

#### **1.1.2.1. Approche définitionnelle de la motivation**

Tout comportement est porté par une intention, il n'est pas le fruit du hasard. Lorsque nous avons faim, par exemple, nous cherchons à manger et si nous avons soif nous cherchons à prendre une boisson. Voilà pourquoi l'on pourrait définir la motivation comme un ensemble de conditions et de processus responsables du déclenchement, de la direction, de l'intensité et

de la persistance d'un comportement orienté vers un but. C'est la raison pour laquelle une personne accomplit certaines activités. On l'explique habituellement en termes de besoins psychologiques et sociaux. Ils pensent à cet effet qu'il s'agit d'un processus qui fait partie d'une hélice sans fin. D'après Pierre Levasseur, on entend par motivation l'état d'une personne qui choisit de fournir un effort en vue d'accomplir une tâche et enfin choisir de maintenir cet effort pendant un certain temps.

Sillamy (1999) considère la motivation comme un « ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, c'est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est elle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension. Selon Spencer (1991), les motivations sont définies comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but ». Ce sont des états hypothétiques parce que les motivations ne sont pas perçues et mesurées directement, comme de nombreux autres concepts psychologiques, elles sont déduites du comportement. Les psychologues présument que le comportement ne se produit pas au hasard et qu'il est provoqué ; le comportement des organismes est censé être en grande partie engendré par des motivations. Les besoins, les tendances, et les incitateurs sont des concepts étroitement liés. Viau (1993) a une approche différente. Pour lui, la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cette dernière dimension intègre l'individu en tant que tel, dans la perception qu'il a de contrôler certains paramètres qui lui sont propres. Selon Vallerand et Thill (cité dans Fenouillet, 2001), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

### **1.1.2.2. Processus de base et perspectives explicatives de la motivation**

Avant d'expliquer le processus de base de la motivation relevons d'abord que les mobiles motivationnels sont de plusieurs ordres et diffèrent selon leurs origines. En effet, la motivation peut trouver son origine à l'intérieur de l'être humain, on parle alors de sources intrinsèques (besoins, valeurs, croyances, etc.). Elle peut aussi prendre ses sources à l'extérieur de l'individu, habituellement dans son milieu : celles-ci sont dites extrinsèques et sont davantage liées au cautionnement du travail, aux règles et aux normes présentes dans une organisation.

Revenons à présent au processus de base de la motivation pour dire qu'il se comprend de la manière qu'il suit : un besoin se fait sentir et une action s'enclenche afin de régler ce dernier. L'action ayant atteint son but, le besoin est satisfait et la tension est réduite.

Ce processus de base de la motivation a amené plusieurs auteurs à expliquer différemment cette notion. Nous explorons à présent les sept approches explicatives de la motivation que nous proposent Santrock et Halonen (1999) ; il s'agit des approches évolutionniste, réductionniste des conduites, humaniste, cognitive, béhavioriste, psychanalytique et socioculturelle.

- **Perspective évolutionniste**

Les comportements innés et les instincts ont joué un rôle important dans l'explication évolutionniste de la motivation. A ce niveau l'on arrive à rendre compte de la motivation de deux manières : d'un côté nous avons la théorie de l'instinct et de l'autre l'éthologie.

- **La théorie de l'instinct**

Au début du siècle passé, de nombreux psychologues ont fondé leurs explications de la motivation sur l'instinct que l'on est arrivé à définir comme un déterminant naturel et biologique du comportement. Influencé par le « darwinisme », Mc Dougall (1908) démontra que tout comportement est déterminé par les instincts. Il disait à cet effet que nous avons des instincts pour la curiosité, la réussite, l'estime de soi, les querelles, etc. plusieurs psychologues ont longtemps abordé dans ce sens et certains sont allés même jusqu'à dresser toute une liste d'instincts. Il reste cependant à préciser que la théorie des instincts n'a en réalité rien expliqué puisqu'un instinct se réfère toujours et de façon invariable au comportement qu'il a à expliquer. Par exemple, si une personne est agressive, cela signifie qu'elle a un instinct pour l'agression. De même, si une autre est sociable, cela signifie qu'elle a un instinct pour la sociabilité. Mais s'il est vrai que la théorie de l'instinct attire l'attention sur l'idée que certaines de nos motivations sont innées et renferment des facteurs physiologiques et que cette idée est importante dans notre compréhension de la motivation aujourd'hui, il n'en demeure pas moins vrai que la théorie elle-même est tombée il y a plusieurs années dans les « poubelles » de la psychologie.

- **L'éthologie**

Bien que des psychologues aient rejeté le concept biologique de l'instinct, la biologie joue toujours un rôle important dans la motivation. L'éthologie est l'étude des bases

biologiques du comportement. On l'assimile souvent à la théorie moderne de l'instinct, bien que Lorenz Konrad et d'autres éthologistes avouent ne pas aimer ce terme (instinct) à cause de sa mauvaise réputation dans l'histoire de la Psychologie. L'éthologie a connu une émergence considérable grâce à certains zoologistes européens comme Lorenz (1930) qui a montré le rôle important des expériences environnementales sur la motivation. Comme les behavioristes, les éthologistes sont des observateurs de comportement à la seule différence qu'ils ne le font pas dans de laboratoires, mais dans le milieu nature. Cette théorie nous amène à penser à nos origines biologiques et révèle que nous sommes plus motivés par notre être biologique plutôt que par nos expériences biologiques. Santrock et Halonen (1999) nous le font d'ailleurs remarquer en ces termes: «*are we motivated to hurt someone else because we were born that way or because of our interactions with people who hit and yell?* ».

En outre, s'il est vrai que la théorie classique de l'instinct n'a pas perduré, il n'en demeure pas moins vrai que son but a demeuré ; ce but qui consistait à dire si la motivation était innée ou acquise et si elle avait des bases psychologiques ou si elle se fondait tout simplement sur l'expérience.

- **Perspective « réductionniste » des conduites**

Si nous n'avons pas d'instinct pour le sexe, nous avons tout de même un besoin et une conduite sexuelle. Une conduite est une étape psychologique suscitée par un besoin. Et le besoin est une privation qui stimule une conduite consistant à éliminer ou à réduire la privation. Nous avons des besoins pour la nourriture, l'eau ou le sexe. Le besoin pour la nourriture par exemple suscite une conduite consistant à la recherche de la nourriture. Ce qui motive à faire quelque chose dans ce sens – chercher à faire un bol de tapioca par exemple - afin de réduire la conduite et de satisfaire le besoin. Lorsqu'une conduite devient persistante, nous sommes motivés à la réduire. Cette explication est connue sous l'appellation de « théorie réductionniste des conduites ». Le but de cette théorie est l'homéostasie que l'on peut définir comme une tendance de l'organisme ou du corps à maintenir un certain équilibre ou un état fixe.

- **Perspective psychanalytique**

Mc Dougall dans son appui pour la théorie de l'instinct a trouvé un véritable allié en la personne de Sigmund Freud qui proposait des bases instinctives au comportement. Freud (1917) croyait que le sexe et l'agression étaient particulièrement puissants dans un comportement motivé et il fonda cette théorie sur le développement de la personnalité dans

cette construction motivationnelle. L'un des grands legs de la théorie freudienne de la motivation réside dans l'idée que nous ne pouvons pas véritablement rendre compte de la façon dont nous nous conduisons ou comportons même si de nos jours plusieurs théories psychanalytiques montrent que beaucoup d'entre nous savent pourquoi ils mangent beaucoup, pourquoi ils sont amoureux, pourquoi ils sont agressifs ou pourquoi ils sont timides. Cependant, bien que la perspective freudienne ne fût pas longtemps considérée comme un véritable paradigme comme elle l'était autrefois, de nombreux psychologues continuent à débattre sur le rôle de la conscience et de l'inconscient dans la motivation.

- **Perspective behavioriste**

Dans cette perspective, certains facteurs externes comme les stimulants jouent un rôle important dans la détermination de la motivation d'une personne. Les motivations sont des stimuli négatifs ou positifs ou des événements qui justifient le comportement d'un individu. La réussite à un examen est par exemple un stimulant positif pour continuer ses études. Cependant, l'échec constitue un stimulant négatif. L'identification de ce concept a amené les psychologues à intégrer dans l'explication du comportement la notion de facteurs internes (besoins physiologiques et conduites psychologiques) et celle des facteurs externes (stimulant). En somme, les behavioristes croient fermement à l'influence des facteurs externes et des concepts environnementaux dans la motivation d'une personne.

- **Perspective cognitive**

Considérons à ce niveau la motivation à bien agir. La confiance qu'un étudiant porte par exemple en sa capacité à bien faire et son attente de la réussite peuvent l'aider à être détendu, mieux concentré et à mieux étudier effectivement. En revanche, un sentiment pessimiste en classe et une crainte de l'échec le rendront anxieux et moins performant. La capacité que l'on a à contrôler consciemment son comportement ou sa conduite améliore les objectifs établis. L'une des plus récentes et importantes tendances dans la motivation est l'intérêt accru dans la conscience de l'auto-génération des buts. La croyance étant que ces buts influencent la pensée, le comportement et les réactions émotionnelles venant d'une personne. Bandura (1997) croit pour sa part que des facteurs cognitifs tels que les projets et l'auto-efficacité jouent des rôles poignants dans la motivation. (Croyance selon laquelle l'on peut maîtriser une situation et produire un résultat positif.) Santrock et Halonen (1999: 333) précisent que: “ *if individuals have low self-efficacy, they might not even try to pursue a goal*”. En d'autres termes, une faible auto-efficacité ne peut pas permettre d'atteindre un but

recherché. En outre, un projet peut motiver le comportement d'un individu pendant des jours, des semaines, des mois, voire des années.

- **Perspective humaniste**

Demandons-nous d'abord s'il existe un élément plus important que la nourriture ? Ensuite si la personne de nos rêves vient à nous dire que nous sommes merveilleux, irons-nous jusqu'à nous jeter au-devant d'une voiture pour sa sécurité ? D'après l'humaniste Maslow (1954), nos besoins de base doivent être satisfaits avant nos besoins supérieurs. Sa hiérarchie de besoins stipule que tous les individus ont des besoins spécifiques qui doivent être satisfaits suivant cet ordre croissant : (1) besoins physiologiques, (2) besoins de sécurité, (3) besoins d'amour (de rapports sociaux, d'affection, d'appartenance à un groupe), (4) besoins d'estime (de reconnaissance), (5) besoins de réalisation de soi ou d'actualisation de soi (de progresser, de se développer, de s'épanouir). Cependant, reconnaissons déjà à ce niveau que l'idée selon laquelle les besoins humains sont hiérarchiquement arrangés est assez impressionnante et même émouvante dans la mesure où la théorie de Maslow nous amène à reconnaître l'ordre des besoins en chacune de nos vies ; même si évidemment cet ordre est parfois subjectif, puisque certaines personnes cherchent la grandeur dans leur carrière dans le but de la recherche de l'estime de soi, sans toutefois passer par les besoins d'amour et d'appartenance.

- **Perspective socioculturelle**

Les influences environnementales et socioculturelles jouent un rôle déterminant dans la motivation. Prenons par exemple la hiérarchie des besoins de Maslow qui semble être une explication compréhensive et une organisation de besoins qui influencent le comportement. Cette théorie s'évertue à mieux expliquer les motivations dans les cultures occidentales, mais qu'en est-il des autres cultures ? Une priorité différente de besoins apparaît clairement en travaillant dans la culture chinoise. En effet, contrairement à la 'réalisation de soi occidentale' dans laquelle les individus cherchent à réaliser leurs propres potentiels, la 'réalisation de soi chinoise' se caractérise par l'obligation de servir la société. Cette comparaison démontre que nous devons toujours prendre des précautions quant à l'application des théories occidentales à des cultures non occidentales.

### 1.1.2.3. Croyances et motivation

La motivation peut aussi mieux s'appréhender à partir du concept de croyance. Qu'en est-il ?

#### 1.1.2.3.1. Croyances et sentiment d'efficacité personnelle

Les croyances motivationnelles trouvent un lien d'application dans le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu. C'est la croyance d'efficacité personnelle. Il s'agit pour l'individu de croire qu'il est capable de réaliser une tâche. En outre, c'est la croyance de l'individu portant sur ses capacités personnelles et ses prédispositions à réaliser une tâche complexe. Bandura (1997) a élaboré un modèle de motivation qui s'axe autour de l'influence des croyances d'efficacité personnelle des apprenants sur leurs actions d'apprentissage. C'est le modèle sociocognitif de la motivation. Les croyances d'efficacité personnelle désignent 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 (Bandura, 1997). Selon lui, ces croyances sont un important prédicteur des actions des apprenants. La nature et l'intensité des croyances d'efficacité personnelle varient d'un apprenant à l'autre. 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 ou encore, certains se sentiront capables face à des tâches complexes en termes de volume de travail et de charge cognitive alors que d'autres le seront seulement face à des tâches faciles.

Il existe un lien entre les attentes de succès et la croyance d'efficacité personnelle. Alors que les attentes de succès désignent la croyance que certains comportements donneront tels résultats et sont donc orientées sur les résultats, les croyances d'efficacité relèvent elles de la croyance qu'on est capable de réaliser la tâche (Bandura, 1997) et sont basées sur les capacités. Le lien serait donc d'avoir des attentes de réussite, basées sur le résultat des comportements à entreprendre pour une action, et qui seraient eux-aussi fonction de la croyance de l'individu sur ses capacités. C'est dire que les croyances de l'individu sur ses capacités conditionnent son comportement envers une tâche, conduit la représentation de la difficulté d'une tâche, qui peut être positive ou négative, dont les attentes de réussite envers cette tâche ne seront que conséquence. La réussite d'un étudiant à une tâche dépendrait donc de l'agrégat de ces deux facteurs, à savoir les croyances sur les capacités du sujet et les croyances sur les attentes de réussite.

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 des études

universitaires. Les résultats montrent que les étudiants qui ont confiance dans leur capacité à réussir les tâches universitaires persistent, persévèrent davantage, et surtout procrastinent moins. En outre, ceux-ci ressentent plus d'émotions positives et utilisent plus de stratégies d'études profondes et d'autorégulation, conduites opposées au phénomène de procrastination. Ils obtiennent ainsi des performances plus élevées (Bandura, 1991 ; Robbins et al., 2004). 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).

#### **1.1.2.3.2. Croyances motivationnelles et buts d'apprentissage**

Il est important de noter que, durant leur parcours universitaire, les étudiants poursuivent différents buts, et c'est en fonction de ceux-ci que toute l'énergie déployée pour atteindre un résultat se fera et que la motivation fera tendre l'individu. (Lieury, 2006). Un but est une représentation cognitive du futur, c'est aussi une opération d'anticipation et d'imagination (Rimé, 2005). Ces représentations peuvent être liées aux raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent dans une activité ou aux référents personnels qu'ils utilisent pour évaluer la possibilité d'atteindre leur but (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2006). Pour ces auteurs, ces buts sont primordiaux chez l'être humain car, 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. Dweck et Elliot (1983) constatent que, certains d'entre eux étaient stimulés par la difficulté car ils la percevaient comme des défis à atteindre, ils restaient concentrés sur la tâche et essayaient de fournir des efforts afin d'avoir une maîtrise complète du problème. D'autre, au contraire, la fuyaient la percevant comme un indicateur de leur incompétence. Ils s'engageaient donc dans d'autres activités ou abandonnaient tout simplement l'activité en cours. L'interprétation de Dweck (1986) a été que ces réactions de stimulation ou de fuite étaient la conséquence des buts de l'individu, qui sont de qualité différente et que les élèves poursuivaient. Ceux-ci ont été classifiés en fonction de leur orientation vers la performance ou l'apprentissage (Ames, 1992). En effet, les individus qui poursuivent des buts de performance tentent de démontrer et d'affirmer leur capacité, d'obtenir de la reconnaissance, et de protéger leur ego, bref, d'être supérieurs aux autres (Pintrich, 2003). Ils cherchent de ce fait des indices dans leur environnement afin de valider cette appréciation positive qu'ils se

font de leurs capacités. Pour eux, les buts se posent en termes de question telles que : « Est-ce que je vais paraître intelligent en surpassant cette difficulté ? Est-ce que je suis meilleur que les autres ? » Par contre, ceux qui poursuivent des buts d'apprentissage visent à s'améliorer par rapport à des référents personnels et à apprendre et maîtriser de nouvelles tâches. Ils sont orientés sur les tâches en tant que telle, au contraire des étudiants qui visent la performance (Ames, 1992 ; Eccles & Wigfield, 2002).

Les recherches ont montré que les buts de maîtrise de la tâche et du problème étaient associés à des comportements, des cognitions et des émotions plus adaptatifs en terme d'apprentissage (Dweck & Leggett, 1988) et à la réussite des études à l'université ( $r = .10$ ), alors que les buts de performance ont donné des résultats inconstants, prédisant tantôt la réussite, tantôt une performance plus faible (Eccles & Wigfield, 2002). Dans d'autres recherches, des chercheurs ont proposé une distinction supplémentaire à l'intérieur même des buts de performance : l'approche et l'évitement (Elliott & Church, 1997). Le comportement d'approche lié aux buts de performance traduit 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). Par contre, le comportement d'évitement lié aux buts de performance consiste à vouloir éviter de paraître incompetent aux yeux des autres lorsqu'on réalise une tâche. Selon la méta-analyse de Richardson et ses collègues, ces buts conduisent à une performance plus faible ( $r = -.14$ ). Elliot (1999), dans cette logique, a proposé de distinguer les buts de maîtrise sous ce même axe d'approche-évitement. Les étudiants qui adoptent des buts d'évitement de maîtrise éviteraient donc la possibilité de ne pas atteindre leurs référents personnels (définis par exemple sur la base de leurs résultats antérieurs). Cependant, les résultats concernant le possible lien entre les buts d'évitement de maîtrise et la réussite des études à l'université sont encore inconsistants. Il est donc question d'aborder le volet de l'autodétermination comme résultat des croyances motivationnelles.

#### **1.1.2.3.3. Croyances motivationnelles et autodétermination**

La théorie de l'autodétermination est celle de Deci et Ryan (1985). En effet, cette théorie tend à expliquer la motivation des sujets par deux types de motivation. Les motivations intrinsèque et extrinsèque. Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, ils s'engagent dans des activités par apport à l'intérêt qu'ils ont pour celle-ci. Lorsqu'ils sont extrinsèquement motivés, ils s'engagent dans les activités pour des raisons instrumentales,

c'est-à-dire des raisons autres que l'amour propre qu'ils pouvaient avoir pour cette activité. C'est par exemple le fait de s'engager dans la réalisation d'une tâche pour les bénéfices escomptés en l'accomplissant (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. Skinner et Pitzer (2012) pensent que les êtres humains ont un amour naturel pour apprendre et un désir d'intérioriser les connaissances, de faire siennes les coutumes et les valeurs qui les entourent. Si cet amour n'existe pas, c'est que l'environnement l'étouffe. Le deuxième postulat pose que les êtres humains ont des besoins basiques d'autonomie, de compétence et d'intégration ; ceux-ci seraient physiologiques et issus de l'évolution (Deci & Ryan, 2000). Ils sont considérés comme étant la source de différents types de motivation. S'ils sont tous satisfaits, ils donneront lieu à une motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque fait référence au concept de la source de l'intérêt qui a été introduit ci-dessus. Cependant, elle ajoute à la source d'intérêt la perception qu'a le sujet ou l'étudiant puisqu'il s'agit de lui, d'être autonome (Pintrich, 2003). Cette composante en est la plus importante. Cependant, Si seulement les besoins de compétence et d'intégration sont satisfaits, ils conduiront à une motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2008).

La compétence en milieu académique reflète le besoin qu'ont les étudiants de vivre des expériences où ils se sentent compétents et effectifs dans les échanges avec leur environnement social et physique (Elliot & Dweck, 2005 ; Harter, 1978). A l'inverse, lorsque les individus ont peu d'opportunités d'être effectifs au sein de leur environnement, ils ont la croyance d'être peu efficaces (ils reçoivent des indices négatifs de leur compétence), leurs actions sont donc plus difficilement accomplies. La compétence des étudiants dans ce sillage correspondrait donc aux croyances d'efficacité personnelle des étudiants (Bandura, 1997). Or, nous avons déjà mentionné plus haut que ces croyances étaient des prédicteurs importants de la réussite.

L'autonomie quant à elle reflète le besoin qu'ont les individus de vivre des expériences où leur moi authentique s'exprime et est la source des actions qu'ils réalisent (Deci & Ryan, 2000). Un étudiant dont le besoin d'autonomie sera satisfait s'engagera dans une tâche parce qu'elle le passionne, pour l'intérêt et l'amour qu'il a pour celle-ci. A l'inverse, lorsque le besoin d'autonomie n'est pas satisfait, l'étudiant réalisera des tâches par obligation ou pour des raisons instrumentales comme le fait d'obtenir une récompense à la fin de cette activité.

Le besoin d'être intégré quant à lui reflète le besoin qu'ont les individus d'être connectés aux autres personnes de leur environnement direct et le besoin de son appartenance à cet environnement. Ce besoin a été initialement mis en évidence par les théories de l'attachement (Bowlby, 1973). Il a été envisagé dans la littérature sous le concept de « besoin d'appartenance » (Baumeister & 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, le traitement en profondeur de l'information (Déci & Ryan, 2000) afférente à l'activité en cours ainsi qu'à leur réussite à l'université ( $r = .17$  ; Richardson et al., 2012).

En résumé, les croyances motivationnelles soutiennent et dynamisent l'activité des étudiants (Pintrich, 2003), et elles apparaissent clairement comme des prédicteurs proximaux de la réussite des étudiants à l'université.

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 des facteurs liés aux croyances motivationnelles associées à la réussite académique des étudiants. Richardson et al. (2012), Robbins et al., (2004) concluent que parmi tous les facteurs des croyances motivationnelles, ce sont les croyances d'efficacité personnelle qui ont les corrélations les plus importantes avec la réussite. Elles le sont du fait que l'individu qui a un sentiment d'efficacité personnel positif entrevoit la tâche académique positivement, a des attentes positives sur les résultats des tâches académiques et donc s'y livre sans retenue, volontairement car il en développe une motivation intrinsèque. Il en va en réalité de son engagement.

#### **1.1.2.4. Engagement universitaire et ses modèles théoriques**

##### **1.1.2.4.1. Engagement universitaire**

Depuis longtemps, l'université se préoccupe du manque d'investissement de certains étudiants. Un bref regard sur les discours des responsables d'université atteste cette inquiétude. Ladeuze (1912) alors recteur d'une université consacre une partie importante de son discours à la « fainéantise » des étudiants Celui-ci interprète donc l'échec des étudiants comme un déficit moral. Pour lui, les étudiants n'ont pas assez de rigueur ni de volonté et d'engagement pour réussir leurs études. 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 parmi lesquels figure en bonne place l'engagement. L'ensemble des travaux recensés ici ont pour socle d'appui l'engagement des étudiants en ceci que le concept

d'engagement est directement lié à la motivation de ces derniers et au phénomène de procrastination.

Les Psychologues de l'éducation ont proposé le concept de l'engagement pour étudier de la meilleure façon 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). C'est, par exemple pour le cas échéant de notre recherche, l'étudiant de dernière année master qui, en réalisant son mémoire, s'efforce d'avancer, adopte une attitude critique par rapport aux auteurs qu'il lit et éprouve de l'intérêt dans la tâche qu'il a à accomplir. L'engagement est la concrétisation des croyances motivationnelles en action, 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 étudiants. 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.

Le concept d'engagement naît du constat selon lequel dans les classes scolaires, certains élèves s'ennuient, sont fatigués ou ne montrent aucun intérêt pour la matière enseignée. Au niveau de l'université, les attitudes observées sont souvent des étudiants qui bâillent lors des cours, pianotent sur le téléphone portable, regardent par la fenêtre, discutent avec les voisins, soupirent, etc. L'idée de la conceptualisation de l'engagement est qu'il faut considérer, outre la quantité d'investissement (en temps), la qualité de celui-ci, car, permettant de rendre compte des phénomènes tels que l'abandon de l'école, l'échec ou encore certains comportements antisociaux (Reschly & Christenson, 2012). Dans cette perspective, c'est seulement lorsque les élèves participent à la fois avec leur corps et leur esprit, que le temps passé en classe résultera en connaissances et performances. Dans ce contexte, Pirot et De Ketele (2000) considèrent que la réussite à l'université dépend également de l'engagement des étudiants. Cette définition se rapproche de celle de Connell et Wellborn (1991) dans le contexte scolaire.

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

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

C'est à partir de ces trois dimensions que l'on peut évaluer l'engagement des étudiants. Cette approche tridimensionnelle de l'engagement fait l'objet au sein de la communauté scientifique d'un consensus plus ou moins relatif. Certains débats autour de ce concept perdurent. Eccles et Wang (2012) considèrent que l'engagement émotionnel est un antécédent ou une conséquence des engagements comportemental et cognitif et non une dimension en tant que telle. Reeve (2012), en s'inspirant des théories sociocognitives de Bandura (1997) qui conçoivent l'être humain comme un agent actif, ajoute une quatrième dimension : agency. Cette dimension reflète l'attitude proactive de l'individu qui s'approprie, personnalise et enrichit le contenu des matières enseignées au moment de son apprentissage. D'autres auteurs soulignent que les termes motivation et engagement sont ambigus entre eux. 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 & Skinner, 2003) alors que d'autres estiment qu'il est un indicateur de l'engagement émotionnel (Finn et al., 1995).

Dans l'optique de clarifier le concept d'engagement, Sinclair et ses collègues (2003) ainsi que Skinner et les siens (2008), ont proposé une distinction entre les indicateurs et les facilitateurs de l'engagement. Les premiers, c'est-à-dire les indicateurs 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. Les deuxièmes sont les facteurs qui influencent le construit en question. Cette distinction de Sinclair (2008) affine le construit de l'engagement et marque clairement la séparation d'avec la motivation (Skinner & Pitzer, 2012). Dans ce travail, nous considérons l'engagement dans la perspective de Fredricks (2004) et de Skinner et Pitzer (2012), l'engagement étant entendu comme un construit tridimensionnel. L'étudiant engagé émotionnellement est celui qui éprouve des émotions positives lors de ses études. L'étudiant engagé comportementalement est celui qui fait des efforts et passe du temps pour réussir ses études et réaliser les tâches qui

y affèrent. L'étudiant engagé cognitivement traite de manière approfondie les informations et utilise des stratégies d'autorégulation.

#### **1.1.2.4.2. Les modèles de l'engagement**

De nombreux modèles de l'engagement existent dans la littérature scientifique, mais ils s'inspirent tous principalement des théories de Connell et Wellborn (1991). (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Eccles & Wang, 2012 ; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012 ; Skinner et al., 2008).

A l'origine, ces auteurs ont élaboré, sur la base des différentes théories cognitives, dynamiques et motivationnelles, un modèle de l'engagement qui s'articule autour de quatre propositions :

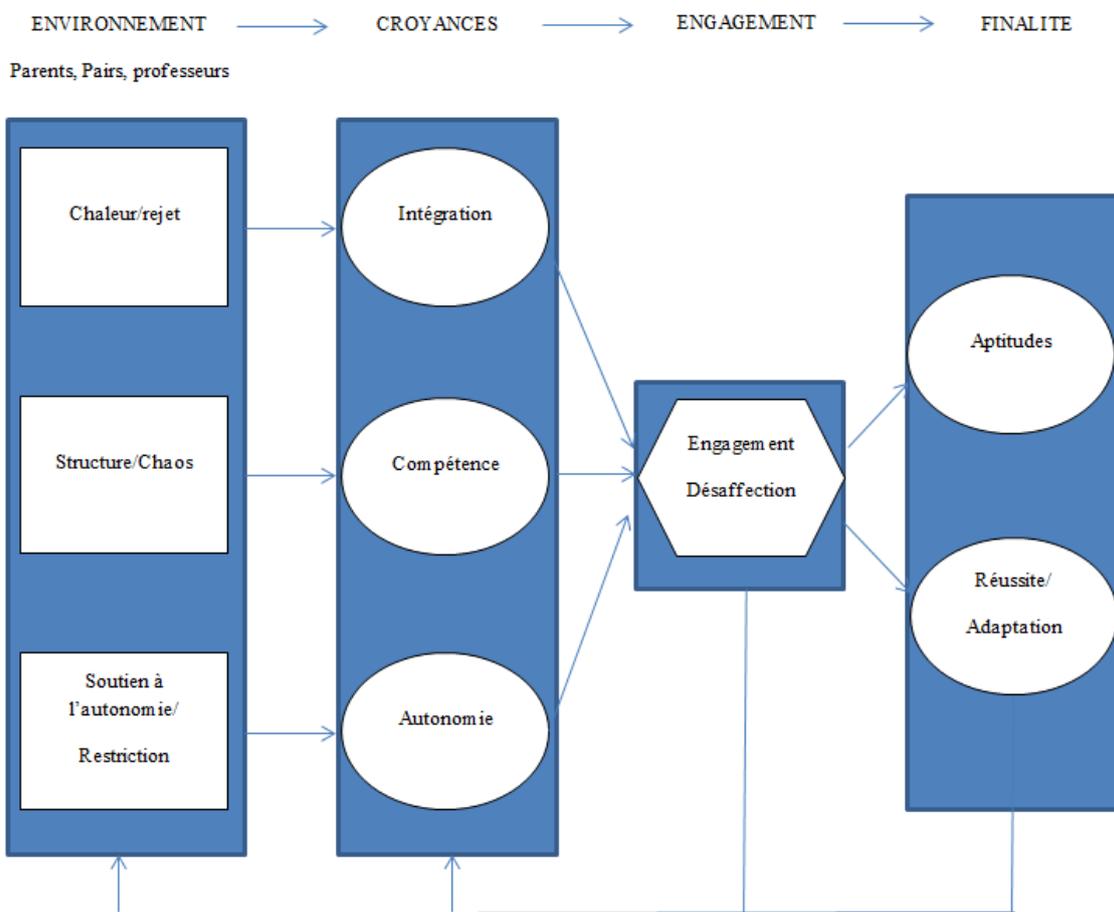
- Les individus ont des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'intégration ;
- Les croyances motivationnelles naissent des interactions entre les relations sociales qu'entretiennent les individus à l'intérieur d'une structure culturelle (l'école, l'université, le travail) et leurs besoins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

Ce modèle s'applique à différents domaines de l'existence d'un individu (école, université, équipe sportive, travail, famille, etc.). Elle s'appuie en partie, sur la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (1985). Cette théorie démontre que les principes béhavioristes (Skinner, 1974) de récompenses et de pressions ne sont pas efficaces pour améliorer le processus d'apprentissage. Au contraire, pour augmenter la persistance et la motivation des apprenants et par conséquent l'engagement des étudiants, la meilleure stratégie consistait à favoriser l'autonomie de sorte qu'ils intériorisent les tâches et les considèrent comme émanant d'eux-mêmes (Déci, 1971). Leurs recherches ont montré que, les apprenants qui étaient motivés à travers des incitants extérieurs, se sentaient contrôlés, ressentaient de la pression et par conséquent, perdaient l'intérêt et le plaisir lors de la réalisation de ces tâches (Déci, 1971).

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

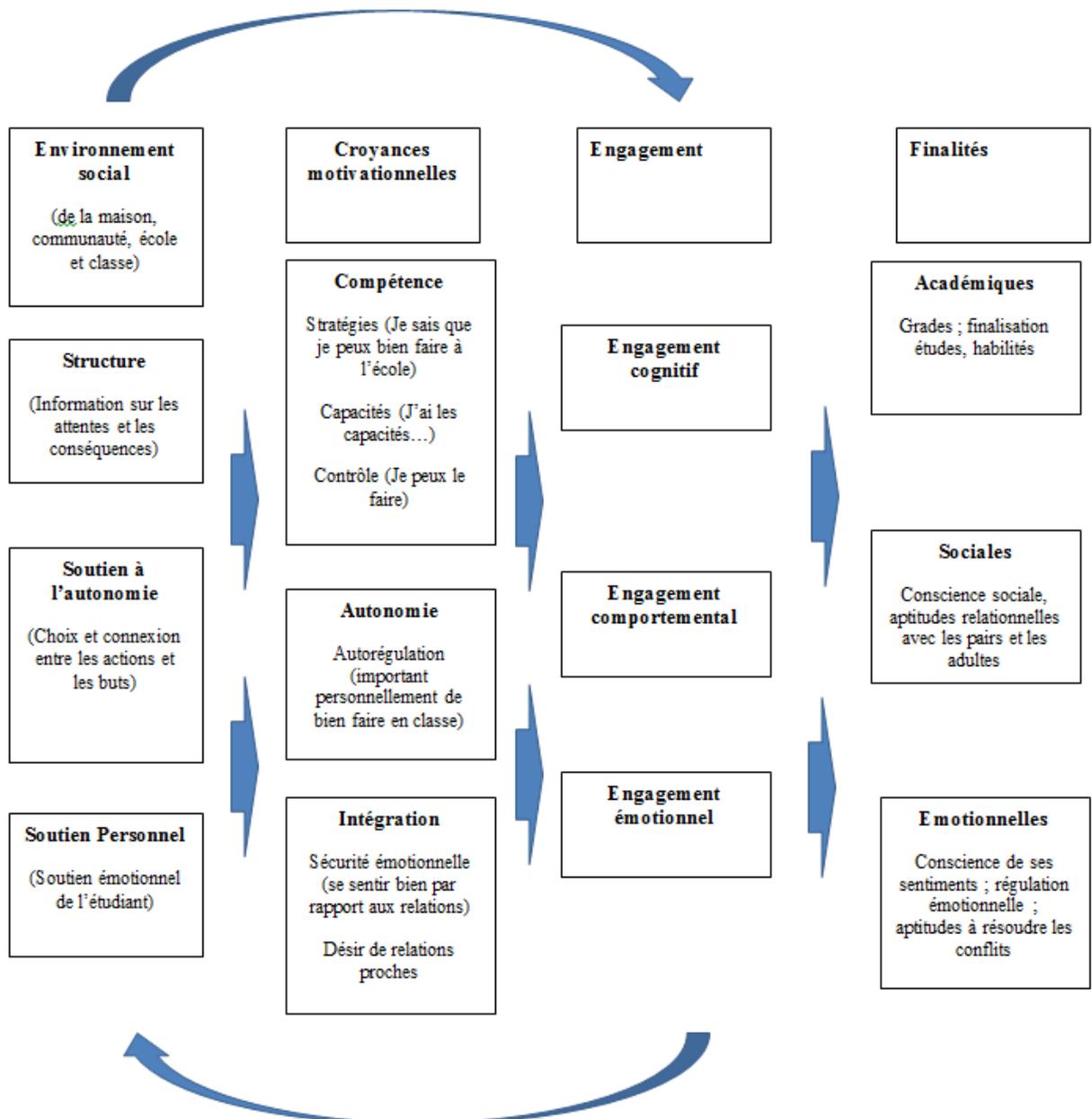
Le premier ensemble se réfère à l’environnement social. Lorsque l’environnement apporte aux apprenants du soutien à l’autonomie, du soutien personnel et de la structure, il facilite leur engagement. D’autres auteurs considèrent que l’environnement social stimule également la curiosité (Lam et al., 2012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

Le deuxième ensemble comprend les croyances motivationnelles qui désignent les perceptions et les représentations qu’ont les individus d’être autonomes, compétents et intégrés lors de la réalisation d’une tâche. Fredricks et ses collègues (2004) ajoutent à ces croyances les buts de maîtrise, de performance, les croyances d’efficacité personnelle et les attributions causales. Nous présentons deux modèles de l’engagement : le premier est celui de Connell et Wellborn (1991) et le second est celui d’Appleton et ses collègues (2008).



**Figure 6 : Le modèle de l'engagement proposé par Connell et Wellborn (1991)**

Selon ce modèle, l'engagement de l'individu pour une tâche dépend de trois principaux facteurs. Ceux-ci sont la chaleur de l'environnement, la structure favorisant la motivation et le soutien à l'autonomie. Ces facteurs agissent sur l'engagement à travers l'intégration, la compétence et l'autonomie. Ces faits sont respectivement conséquents aux trois facteurs sus mentionnés et de cet engagement découle la réussite et les aptitudes des sujets.



### **Figure 7 : Le Modèle de l'engagement adapté d'Appleton et al.**

Ces deux modèles ont ceci en commun qu'ils proposent une chaîne causale qui va de l'environnement social à la réussite en passant par les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Plus précisément, l'environnement social influence les croyances motivationnelles qui par la suite prédisent 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 un pont qui relie la motivation à la réussite. En conclusion, selon ces modèles, le lien entre la motivation et la réussite est médiatisé par l'engagement.

Ces deux modèles proposent également des rétroactions entre l'engagement des individus, leurs croyances motivationnelles et l'environnement social. Dans le cas échéant, plus l'étudiant s'engage, plus les acteurs de l'environnement social réagissent positivement (en les soutenant davantage) et mieux il développe des croyances motivationnelles adaptées.

Selon Appleton (2008), Connell et Wellborn (1991) et Skinner (2008), les perceptions qu'ont les individus de leur autonomie, de leur intégration au milieu social et de leur compétence se développent à la suite d'interactions sociales avec l'environnement au sein duquel ils réalisent une tâche, qui satisfait ou inhibe leurs besoins fondamentaux. Il les satisfait en comblant leurs besoins, en leur apportant un soutien personnel, de la structure et du soutien à l'autonomie. Mais au contraire, il les inhibe lorsqu'il manque de soutien personnel ou rejet, manque de structure ou chaos et manque d'autonomie ou de restriction. Chacun de ces éléments de l'environnement social et son corolaire négatif influence la perception de soi correspondante, à savoir respectivement d'intégration, de compétence et d'autonomie. Un encadreur qui encourage son étudiant va influencer sa perception d'être autonome ce qui facilitera par exemple la réalisation de son mémoire.

Les études qui ont testé ces propositions ont été réalisées dans un contexte scolaire, en majeure partie aux Etats-Unis. Elles se sont principalement concentrées sur le rôle joué par le professeur dans le développement des perceptions de soi en rapport avec l'autonomie (Furrer & Skinner, 2003). Voici la description de trois profils de professeurs qui selon ces études induisent des croyances positives spécifiques et qui à leur tour, stimulent l'engagement de façon spécifique :

- Les professeurs qui soutiennent l'autonomie des élèves et leur laissent la possibilité de faire des choix ou de prendre des décisions. Ils évitent pour leur part de contrôler les

actions de leurs étudiants, d'utiliser des éléments extrinsèques tels que des bons points ou des récompenses pour les motiver. De nombreuses études ont montré que la perception d'autonomie des élèves était positivement associée au soutien de tels professeurs à (Ryan & Grolnick, 1986), et à l'échelle universitaire, cette hypothèse est vérifiée par les travaux de Williams et 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 positive et son 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, Reeve (2004) a également montré que des professeurs formés à promouvoir et soutenir l'autonomie de leurs élèves augmentent l'engagement de ces derniers, mieux que des professeurs qui n'avaient pas reçu cette formation. Vansteenkiste et ses collègues (2004), dans une étude expérimentale menée en Belgique, ont montré que le soutien à l'autonomie augurait la perception d'être autonome de la part des étudiants, ce qui développait alors chez eux l'esprit critique lors de la réalisation de tâches à l'intérieur du laboratoire.

- Les professeurs qui apportent de la structure aux apprenants et qui leur communiquent clairement ce qu'ils attendent d'eux, leur donnent les informations claires et pertinentes sur la tâche à réaliser. En outre, ils favorisent des retours constructifs et dans les temps sur le travail à effectuer (Skinner & Belmont, 1993). Un tel apport est associé à la perception de compétence qu'auraient les étudiants (Grolnick & Ryan, 1989 ; Skinner et al., 2008) qui, à son tour, est associée à l'engagement des étudiants (Tucker et al., 2002). Lam et ses collègues (2012) ont mené une étude en Chine et ont révélé qu'un professeur qui aide les élèves et se préoccupe de savoir s'ils ont compris les tâches scolaires, avait une influence sur leur engagement comportemental et cognitif 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 en leur manifestant de l'intérêt et de l'empathie (Wentzel, 1997). Ils leur consacrent du temps et de l'énergie (Reeve, 2002). De nombreuses études ont montré que lorsque les élèves perçoivent leurs professeurs comme leur manifestant de l'intérêt, ils se perçoivent eux comme étant plus intégrés à leur environnement scolaire (Birch & Ladd, 1997). Aussi, un professeur qui est perçu comme étant sympathique est associé à la perception qu'ont les élèves d'être intégrés à

leur environnement, ce qui à son tour est associée aux émotions positives ressenties par ceux-ci lors de la réalisation d'une tâche (Lam et al., 2012). En revanche, Taylor et Ntoumanis (2007) ont montré que le soutien personnel du professeur est associé non seulement aux perceptions qu'avaient les élèves de leur intégration dans leur environnement, mais aussi aux perceptions d'être autonomes et compétents. Skinner et Belmont (1993) ont des résultats d'études similaires. Patrick, Ryan et Kaplan (2007) ont trouvé que le soutien personnel du professeur accordé aux élèves était associé à leur intérêt et à leur désir d'apprendre, ce qui, avait une incidence sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation ainsi qu'à leur participation en classe (par exemple : ils répondent aux questions activement).

Ces résultats laissent entendre que les postulats des modèles de l'engagement sont, en partie, erronés. En réalité, comme présentés plus haut, les modèles d'engagement ne postulent pas de relation croisée entre les différentes composantes de chaque modèle. Or des recherches montrent que le soutien du professeur à l'élève a une incidence sur l'intérêt et le désir (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). 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.

La limite des études donnant lieu aux modèles mentionnés ci-dessus est qu'ils n'entrevoient pas de relation entre les différentes dimensions de l'environnement ; elles analysent 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 de ces 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 démontré les liens entre les apports de structure et le soutien à l'autonomie (tels qu'ils sont perçus par les élèves) de la part du professeur. Les résultats ont montré qu'ils 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 disparaît. C'est à dessein de l'importance du test de ces trois dimensions conjointement si l'on se situe dans une approche holistique et que l'on veut comprendre quels sont les effets directs et indépendants de celles-ci sur les croyances motivationnelles et l'engagement.

D'autre part, le professeur n'est pas le seul élément générateur de croyances motivationnelles. Les parents et les pairs sont aussi des sources importantes des croyances motivationnelles (Wentzel, 1998). Plusieurs études ont montré que le soutien des pairs (étant envisagé ici comme un facteur unidimensionnel) est un facteur important de la motivation des élèves (Berndt, 2004).

Une étude longitudinale (Wentzel, Mc Namara-Barry & Caldwell, 2004) a montré que les amis des élèves les amenaient à avoir plus de comportements altruistes et ressentaient moins de détresse émotionnelle que ceux qui n'en avaient pas. Ces relations s'expliquent par les croyances motivationnelles. A l'inverse, le contraire est tout aussi vrai. 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'étude (selon les évaluations des professeurs), développe plus de comportements individualistes et est exposé à plus de détresse émotionnelle. Wentzel (2009), conclut que les conflits et l'hostilité entre élèves sont associés négativement à la motivation de ceux-ci. Connell et Wellborn, (1991), Reynolds et Clements (2005) confirment ces résultats au niveau familial. Car en effet, des parents qui soutiennent leurs enfants dans leur parcours scolaire sont une source de motivation, d'intérêt et d'enthousiasme lors des tâches scolaires ainsi qu'à leur réussite finale. Ces effets ont été observés à plusieurs reprises dans le temps. Ces étudiants procrastinent donc moins du fait de l'influence de leurs parents sur leurs croyances motivationnelles. 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.

#### **1.1.2.5. Croyances motivationnelles, Engagement de l'Étudiant et Procrastination**

Les perceptions de soi reposent sur les évaluations que font les individus sur le niveau d'adéquation en termes de satisfaction qui existe entre leurs besoins d'autonomie, de compétence et celui d'être intégrés (étant des besoins fondamentaux) et l'environnement social au sein duquel ils évoluent (Connell & Wellborn, 1991). Connell et Wellborn (1991), pensent que les individus sont actifs dans la construction de leur image car ils ont besoin de vivre des expériences qui comblent leurs besoins. En effet, ce sont des priorités de l'organisme qui poussent les individus dans une direction qui les comblera. Le besoin de construction de l'image devrait donc être entendu comme un besoin fondamental, un besoin primaire. Un étudiant qui par exemple, avant de commencer son mémoire, se rend compte

des difficultés qu'il rencontrera avec son promoteur évitera à l'avenir d'être supervisé par lui. Cependant, il privilégiera un promoteur qui lui permettra de développer son autonomie dans la réalisation de son mémoire ; c'est son besoin fondamental d'autonomie qui l'incite à faire cette démarche.

Les modèles de l'engagement dont 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 (université, école, famille), l'engagement se manifesterà à travers sa modalité cognitive, émotionnelle et comportementale. Par contre, si ces besoins ne sont pas comblés à la vue du contexte, l'individu se désengagera des activités qu'il réalise.

La perception d'autonomie du sujet reflète les besoins qu'ont les étudiants d'entreprendre des actions provenant d'eux-mêmes, où ils sentent l'expression de leur moi authentique. Suivant la théorie de l'autodétermination présentée plus haut dans le cadre de l'émergence des croyances motivationnelles, ce besoin est médiatisé à travers un intérêt personnel pour ces actions et le sentiment de s'autodéterminer lors de l'exécution de celles-ci (Deci & Ryan, 1985). De nombreuses études au Canada et aux Etats-Unis ont montré que la perception d'autonomie couplée au sentiment d'autonomie de l'étudiant peut être associée à l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental et ainsi influencer la procrastination de l'étudiant dans des tâches académiques (Vallerand, et al., 1997). Une étude expérimentale de Vansteenkiste (2004), menée en Belgique, a montré que l'induction d'autonomie d'une tâche particulière pour des tâches générales en laboratoire permettait de prévoir plus d'usage de stratégies de traitement en profondeur, et d'efforts qui sont en outre des indicateurs d'absence de procrastination de la part des étudiants que lorsque la même tâche était réalisée dans une condition neutre.

La perception et la représentation de compétence de l'individu quant à elle correspond aux besoins qu'ont les individus de se sentir compétents lorsqu'ils sont en interaction avec leur environnement (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). De nombreuses études, en contextes universitaire et scolaire, montrent également que cette perception est un important prédicteur des différentes formes d'engagement de l'étudiant (Bandura, 1991 ; Phan, 2007 ; Pintrich & De Groot, 1990). Et 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 selon Baumeister, Tweenge et Nuss (2002).

Selon des études menées au Canada et aux États-Unis, les trois besoins sus mentionnés n'entrent pas en conflit les uns avec les autres. Au contraire, ils sont complémentaires et fortement corrélés entre eux (Hodgins, Koestner, & Duncan, 1996). En plus, chacun de ces besoins prédit de manière indépendante et directe la performance, le bien-être psychologique et le type de comportement des étudiants, parmi lesquels la procrastination obtient un faible score (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Toutefois, ces effets uniques et directs, ces relations directes des trois besoins sur les trois dimensions de l'engagement n'ont pas été confirmées. Par exemple, Furrer et Skinner (2003) arrivent à la conclusion dans leurs recherches que la perception d'être intégré est un prédicteur unique des engagements émotionnel et comportemental de l'étudiant. Dans leurs analyses, ils ont contrôlé l'impact de la perception de compétence sur les dimensions émotionnelles et comportementales de l'engagement. Mais ils n'ont pas contrôlé celui de la perception d'autonomie. Dans leur conclusion on pourrait dire au regard de ce détail qu'elle est prématurée. D'ailleurs, peu de recherches incluent dans leurs analyses visant à prédire les trois dimensions de l'engagement, les trois perceptions de soi dans des modèles de régressions.

Par ailleurs, Skinner et al. (2008) posent les perceptions de soi comme considérées par les modèles de l'engagement, comme des médiateurs de la relation entre l'environnement social et les dimensions de l'engagement. En d'autres termes, la perception de soi est le médiateur de l'influence de l'environnement social sur l'engagement des étudiants ; l'environnement social n'influence pas directement l'engagement, il le fait à travers les perceptions de soi. Le peu d'études empiriques qui existent dans la littérature et qui ont testé les médiations confirment les postulats originaux de Connell et Wellborn (1991). Parmi celles-ci, deux études longitudinales ont montré que les croyances motivationnelles étaient des médiateurs et des médiateurs significatifs de la relation entre le soutien du professeur et l'engagement des élèves en classe (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995 ; Skinner et al., 2008). Ces deux études ont pris en compte les modalités émotionnelles et comportementales de l'engagement. Autrement dit, un professeur soutenant ses élèves suscite chez eux des efforts et de la joie lors de leurs activités scolaires parce que ceux-ci se sentent intégrés, autonomes et compétents.

Toutefois, 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 assure la médiation entre d'une part l'environnement social et les croyances

motivationnelles et d'autre part des finalités telles que la réussite et l'apprentissage. Or, dans cette recherche, la réussite des études universitaires est envisagée et nous l'avons précisé au niveau de la problématique, par un ensemble de pratiques et de conduites de l'étudiant qui la favorisent et la conditionnent. Ces conduites marquent non seulement le niveau de motivation de l'étudiant quotidiennement à l'université, mais aussi et surtout l'engagement de ceux-ci dans leurs études à travers le niveau de d'énergie qu'ils mettent, car la réussite à ses études universitaires passe un niveau de motivation suffisant, dont l'engagement en est le socle. Cet engagement et cette motivation de la part de l'étudiant suppose de celui-ci qu'il effectue ses tâches académiques à temps, c'est-à-dire dans les délais impartis, et que sur le plan de la gestion du temps et de la charge de travail il puisse faire preuve d'organisation. En revanche, toutes ces conduites que nous décrivons sont en étroite opposition avec le comportement de procrastination. De ce fait, l'engagement, on pourrait le dire, assure la médiation entre l'environnement social, les croyances motivationnelles, et l'absence de procrastination qui est le prédicteur de la réussite des études universitaires tel qu'entrevu dans ce travail.

Plus précisément, l'engagement a un impact à court terme sur les étudiants : leur réussite à un niveau d'étude de l'université, leurs grades obtenus, 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 la rédaction de leur mémoire par-dessus tout, étant entendu que l'élève qui a une estime positive de lui et de la tâche qu'il a à accomplir ne procrastine point (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). Blumenfeld (2005) ajoute même que l'engagement est une condition importante du passage de l'enfance à l'âge adulte.

Le rôle médiateur des dimensions de l'engagement a été analysé par Reeve et ses collègues (Reeve et al., 2008). Ces auteurs américains ont trouvé que les dimensions cognitives, émotionnelles et comportementales étaient des médiateurs partiels de la relation entre les croyances motivationnelles et la réussite par le fait qu'elles influencent directement la réussite mais aussi indirectement, à travers les trois dimensions de l'engagement. Cependant, lorsqu'on ajoute une quatrième dimension à l'engagement (l'agency), l'engagement global (en tant que variable recouvrant les quatre dimensions) devient 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 conduit et façonne les expériences quotidiennes des élèves à l'école, à la fois aux niveaux psychologique et social (Appleton et al., 2008). Lorsqu'un étudiant est engagé dans des activités académiques, il a une meilleure représentation de sa compétence, plus positive, et il répond donc au besoin d'intégration à son environnement. Il est par la même, plus résistant au stress. Au futur, de tels étudiants développent des capacités d'autonomie et d'apprentissage par eux-mêmes cherchant à acquérir la maîtrise des matières enseignées. En outre, si cela est vrai, il est aussi vrai que, les professeurs voyant un étudiant s'engager dans les activités académiques, 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 d'engagement postulent donc des cycles d'engagement où les étudiants les plus engagés reçoivent plus de soutien et développent des croyances positives par rapport aux étudiants 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 étudiants et permettent de les singulariser pour pouvoir mieux les différencier.

Quelques études empiriques ont analysé ces hypothèses. Une étude longitudinale de Skinner et Belmont (1993) a démontré 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. En outre, Furrer et Skinner (2009) ont montré que les étudiants qui faisaient le plus d'efforts au début de l'année étaient davantage soutenus durant le reste de l'année par le professeur. De même, les étudiants qui éprouvaient du plaisir à réaliser les tâches scolaires au début de l'année voyaient se manifester envers eux 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 étudiants engagés essayaient d'intégrer des réseaux de pairs qui étaient similaires à eux de manière à soutenir davantage leur veine d'engagement.

Cette partie nous a permis de relever un ensemble de travaux portant sur l'engagement, du fait qu'elle est le socle de la motivation des étudiants. Toutefois, l'une d'elle porte sur la remédiation du phénomène de procrastination. Nous entendons l'aborder également dans ce chapitre du fait de la relation qu'elle entretient avec la motivation. Nous voulons dire que, le fait de s'être penché sur les moyens de remédiation du phénomène de

procrastination amène également à se pencher sur les moyens d'augmenter la motivation des sujets. Du fait du lien que nous postulons entre la procrastination et les niveaux de motivation, nous pensons que pour agir sur la procrastination, il faut agir sur la motivation des sujets.

## **1.2. LES TRAVAUX SUR LA PROCRASTINATION ET LA MOTIVATION ACADÉMIQUE**

Deci et Ryan (2000) dans leur étude sur la motivation démontrent qu'il existe un continuum d'orientation motivationnelle classant les activités pour lesquelles la régulation est externe et contrôlée vers une motivation interne et autonome, reflétant ainsi le centre de régulation de l'action. Il propose ainsi une théorie de l'auto-détermination qui distingue trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et amotivation, classés selon leur degré d'auto-détermination. Selon eux, la motivation autodéterminée joue un rôle important dans le processus de procrastination dans la mesure où les étudiants procrastineurs sont caractérisés par une motivation non autodéterminée (une régulation externe) tandis que les étudiants motivés de manière autodéterminée (régulation interne) sont moins marqués par la procrastination.

Sillamy (1999) considère la motivation comme un « ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, c'est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est elle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension. Selon Spencer (1991), les motivations sont définies comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but ». Ce sont des états hypothétiques parce que les motivations ne sont pas perçues et mesurées directement, comme de nombreux autres concepts psychologiques, elles sont déduites du comportement. Les psychologues présument que le comportement ne se produit pas au hasard et qu'il est provoqué ; le comportement des organismes est censé être en grande partie engendré par des motivations. Les besoins, les tendances, et les incitateurs sont des concepts étroitement liés. Viau (1993) a une approche différente. Pour lui, la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cette dernière dimension intègre l'individu en tant que tel, dans la perception qu'il a de contrôler certains paramètres qui lui sont propres.

### **1.2.1. Les travaux sur les facteurs biologiques de la procrastination : approche dispositionnelle**

Les travaux sur la procrastination selon l'approche dispositionnelle sont fondés sur les perceptions illusoire du temps qu'entretiennent les procrastinateurs. Dans ce cas précis, la procrastination résulte des traits de personnalité.

#### **1.2.1.1. Les travaux sur les traits de personnalité et la construction du comportement en contexte de procrastination**

Les travaux de Schouwenburg et Lay (1995) montrent clairement qu'il existe un rapport étroit entre les traits de personnalité et le comportement procrastinateur. En effet, certains traits de caractère sont ainsi associés avec la prédisposition qu'auront certains individus à engager des comportements dilatoires. Pour certains individus, s'engager dans des comportements procrastinateurs devient une activité habituelle et omniprésente. Pour ces personnes, la procrastination peut être approchée comme un trait de leur personnalité. Golberg (1990) va étayer cette affirmation à travers la théorie du Big five qui permet de comprendre le caractère d'une personne. Gonzalez Fernandez (2015, p. 9) montre clairement que

Le Big Five est souvent utilisé dans le monde du travail par les ressources humaines afin d'ajuster le plus précisément la personnalité d'un individu avec le poste qu'il devra remplir. Les cinq facteurs repris dans la théorie du Big Five sont l'Ouverture à l'expérience, la Conscienciosité, l'Extraversion, l'Agréabilité, et le Neuroticisme. Chacun de ces facteurs étant composé de différentes facettes. Dans le domaine de la procrastination, le Big Five ou le modèle des cinq facteurs de la personnalité met en évidence les liens forts existants entre la procrastination et certains traits de caractère que sont la Conscienciosité et le Neuroticisme.

En ce qui concerne le neuroticisme, Costa et McCrae (1991) montrent que c'est la tendance à ressentir des émotions négatives ainsi qu'une détresse comme l'anxiété ou la dépression. Par contre la conscienciosité se rapporte à la tendance qu'aura une personne à être organisée et à persister dans l'accomplissement de ses objectifs. En contexte de procrastination les travaux des chercheurs tels que Costa et McCrae (2006) ; Johnson et Bloom (1995), Schouwenburg et Lay (1995) ont établi des liens entre la neuroticisme, la conscienciosité et le comportement des individus à reporter des tâches. Ils démontrent clairement qu'il existe un lien étroit entre la Conscienciosité, Neuroticisme et la procrastination dans la mesure où le facteur de Conscienciosité a plus d'impact sur le trait de personnalité associé à la procrastination que le Neuroticisme. En effet, toutes les facettes de la

composante Conscienciosité sont corrélées à un faible taux de procrastination : Compétent, organisé, dévoué, autodiscipliné, peu impulsif. Etant donnée la forte relation existante entre la Conscienciosité et la procrastination, Lay (1997) fait référence à ce trait majeur de personnalité comme étant la source par laquelle le trait procrastination prend forme. À la lumière de ces résultats, il est plus judicieux d'assister les étudiants procrastinateurs en les aidants à s'organiser plutôt qu'en les aidants à gérer leurs émotions négatives (Lee, Kelly, & Edwards, 2006). Plusieurs études se sont intéressées aux indicateurs du comportement procrastinateur chez les étudiants. Ces études se portent principalement sur des indicateurs tels que l'inquiétude, la peur de l'échec, la dépression, la vulnérabilité et l'anxiété. Les travaux de Park (2012) sur la procrastination académique montre que les étudiants durant leurs parcours académiques font face à plusieurs comportements handicapants qui prennent la forme de procrastination. Ces comportements découlent dans la plupart de temps de l'anxiété, de l'impulsivité. Ainsi, une personne anxieuse aura plus tendance à éviter des situations dans lesquelles leurs compétences pourraient être reliées à un échec en utilisant une stratégie auto-handicapante. Paradoxalement un étudiant autodiscipliné pourra facilement vaincre la procrastination. A cet indicateur s'ajoute la peur de l'échec qui peut pousser un étudiant à abandonner une tâche au profit d'une autre plus plaisante.

### **1.2.1.2. La procrastination comme défaut d'autorégulation des comportements orientés vers un but et régulation des émotions.**

Depuis que le lien très fort a été montré entre la procrastination, le trait de conscience de bas niveau et l'impulsivité, la procrastination est considérée comme un échec de l'autorégulation (Corkin et al., 2011). Selon Gollwitzer et Wieber (2010), c'est un déficit d'autorégulation de la poursuite d'un but. La théorie du « comportement planifié » d'Azjen, (1985) pose les intentions comme déterminants pour effectuer un comportement (action). Les sujets ont des intentions avant de les exécuter sous forme d'action ou de comportement. Gollwitzer (1990) ajoute la notion d'implémentation d'intentions entre les intentions des buts et leur accomplissement sous forme de comportement. Il explique que les personnes formulent d'abord des intentions, puis implémentent, pour enfin réaliser l'action. Ces implémentations d'intentions permettent justement d'augmenter la probabilité de réalisation du comportement. D'ailleurs, des études ont montré l'efficacité d'implémenter des intentions (Gollwitzer, 2009).

La procrastination se caractérise par le degré auquel une personne se tient à ses décisions initiales. Le procrastinateur a donc l'intention de faire une action, mais le report de cette action n'est pas volontaire (Van Eerde, 2003). Une étude a montré l'importance de la procrastination entre la formation des intentions et le comportement de recherche pour un travail (Lay & Brokenshire, 1997). Les procrastinateurs présentaient bien des intentions pour chercher du travail, pourtant n'étaient pas capables d'agir selon leurs intentions. Comme l'établissement d'intentions est possible chez les procrastinateurs, les difficultés de ceux-ci résident donc dans la phase d'implémentation de l'intention. On peut également s'interroger sur le fait que ces difficultés refléteraient ou pas un dysfonctionnement dans le contrôle de l'action qui rend compte des mécanismes de régulation de soi, guidant l'initiation et le maintien d'une intention (Beswick & Mann, 1994). En effet, les procrastinateurs auraient des intentions qui ne mènent pas au comportement. Par ailleurs, cet écart existant entre l'intention initiale d'effectuer une action et l'action en elle-même est corrélée avec la procrastination. En effet, plus l'écart entre l'intention et l'action est grand, plus la tendance à procrastiner est élevée (Steel, 2007).

De plus, le lien existant entre la procrastination, l'impulsivité et la conscience, refléterait également un déficit de régulation émotionnelle. En effet, les procrastinateurs par un effet de manque de contrôle de soi, préfèrent réguler leurs affects négatifs et abandonnent l'accomplissement d'une tâche difficile, même si celle-ci a des buts positifs à long terme (Sirois & Pychyl, 2013). Les procrastinateurs tentent donc de réguler leur soi présent (leur humeur immédiate), sans prendre en compte leur soi futur, c'est-à-dire les buts et les récompenses qui pourraient être atteints (Sirois & Pychyl, 2013). Ces réactions leur permettent de protéger le soi présent en dépit des conséquences positives pour leur soi futur (Sirois, 2004). Ainsi, cela suggère que les procrastinateurs ont des difficultés dans la régulation adéquate de leurs émotions (Sirois & Pychyl, 2013).

### **1.2.2. Les travaux sur les facteurs contextuels de la procrastination : approche situationnelle**

S'il est vrai que plusieurs travaux se sont plus attardés sur les traits de la personnalité qui influencent la procrastination, il faudrait reconnaître qu'il existe aussi des facteurs liés au contexte social qui contribuent à façonner un comportement procrastinateur chez les étudiants. Les études portant sur ces deuxièmes facteurs se rapportent aux approches situationnelles de la procrastination.

### **1.2.2.1. Les travaux sur le rôle accru d'internet sur la construction des comportements procrastinants**

Plusieurs travaux de recherche en Psychologie de l'éducation et Psychopédagogie se sont attardés sur la relation entre l'utilisation d'internet et la procrastination académique. Il s'agit entre autres des études de Öztürk et al. (2007) cité dans Odaci, (2011), Odaci et Kalkan (2010) cité dans Odaci (2011). Dans ces travaux, il ressort clairement que l'accès de l'étudiant à internet entraîne des conséquences négatives sur la réalisation des tâches académiques. Le fait pour les étudiants de rester en ligne pendant longtemps entraîne le développement rapide des comportements de procrastination. Les tâches à accomplir peuvent très vite être reportées de manière irréaliste. Ainsi, les étudiants utilisant Internet d'une manière qui peut être qualifiée de malsaine sont incapables de consacrer assez de temps à leurs travaux académiques et à leurs études.

### **1.2.2.2. Les travaux sur le rapport entre la nature de la tâche académique et la procrastination**

Les travaux sur le lien entre la nature de la tâche à réaliser et la tendance à reporté la réalisation de celle-ci ont été menées par plusieurs chercheurs. Milgram et al. (1995) et Blunt et Pychyl (2000) sont tous d'accord sur le fait que les tendances des individus à procrastiner reposent le plus souvent sur la perception de la tâche à réaliser. Plus une activité sera perçue comme aversive, plus il y aura de chance que sa réalisation soit reportée. Une étude menée par Lay (1992) cité dans Blunt et Pychyl (2000), montre qu'il existe une relation étroite entre l'évaluation de « combien une action est plaisante à accomplir » et un comportement procrastinateur. Par conséquent, l'évaluation de la tâche académique par les étudiants notamment la nature aversive de celle-ci entraîne le déclenchement d'un comportement de procrastination.

### **1.2.2.3. Les travaux sur la perception du temps et la procrastination**

Gonzalez Fernandez (2015) démontre dans une étude menée auprès des étudiants de l'université de Louvain-La-Neuve que le temps est un détriment de la procrastination. Selon l'auteur,

De la même manière que la nature de différents événements peut influencer la perception que l'on a du temps, le temps modifie lui aussi la perception que nous avons de différents événements. Par exemple, avant d'aller au restaurant, une personne

au régime peut prendre la décision de ne pas manger de fondant au chocolat mais, quand le temps arrive de commander le dessert, celle-ci peut céder à la tentation et le commander de toute manière. Le problème n'est pas de savoir si manger ce fondant au chocolat est une bonne chose ou non, mais si commander ce dessert est en désaccord avec la décision prise par la personne avant le repas. Cet exemple démontre que les individus peuvent, à un moment donné, avoir un ensemble de préférences X et à un autre moment dans le temps, avoir un ensemble de préférences Y. (Gonzalez Fernandez, 2015, p. 45)

La variable temps est très liée à la procrastination dans la mesure où les récompenses liées à la réalisation d'une tâche sont étroitement liées à la nature du temps. L'étudiant aura tendance à changer à l'accomplissement de son objectif pour lequel la récompense ne sera perçue qu'à moyen ou long terme. De nombreux économistes ont étudié et développé des modèles permettant d'expliquer pourquoi les préférences d'un individu sont inconsistantes dans le temps. Cette inconsistance étant une des multiples raisons pouvant expliquer l'apparition d'un comportement procrastinateur.

### **1.2.3. Autres travaux sur la procrastination et la motivation**

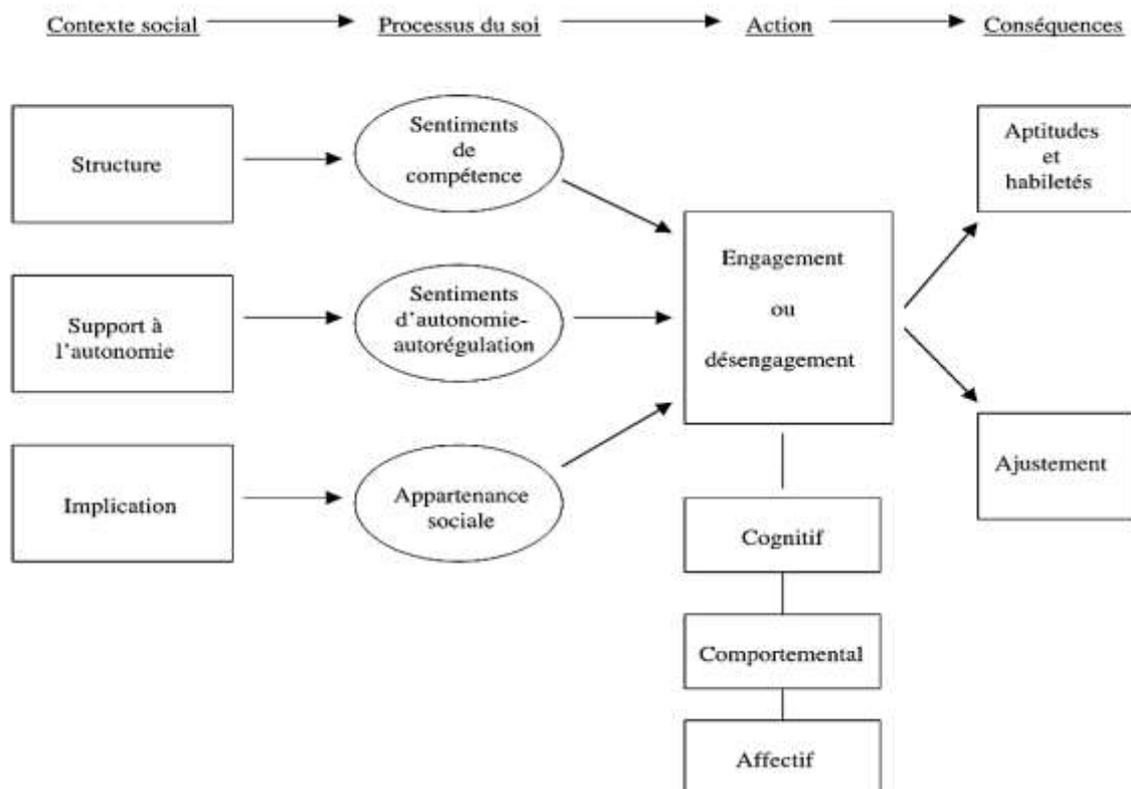
#### **1.2.3.1. Contexte familial, phénomènes de soi et procrastination académique**

Jusqu'à ce jour, de nombreuses recherches sont consacrées à l'identification des déterminants de la procrastination académique. Des recherches sur le plan du contexte social ont démontré que les parents exerçaient une forte influence sur le développement de la procrastination académique. En effet, pour Milgram, Mey-Tal et Levison (1998), une attitude de laissez-faire de la part des parents dans les études de leur enfant provoquerait chez lui de l'anxiété et l'amènerait à effectuer de la procrastination académique. Une étude de Milgram et Toubiana (1999) a démontré que des parents qui s'impliquent dans les études de leur enfant et qui leur offrent un soutien dans leurs travaux scolaires réduisent la tendance de celui-ci à effectuer de la procrastination académique. Mais attention, les auteurs démontrent que, paradoxalement, des parents peuvent s'impliquer dans les études de leur enfant mais cette implication ne diminue pas la tendance à la procrastination académique.

En effet, des études ont démontré qu'un style parental autoritaire contraignant, caractérisé par des critiques et des attentes élevées, contribue à favoriser la procrastination académique chez l'enfant (Ferrari & Olivette, 1993). Ferrari (1998) suggère également que, les procrastinateurs académiques vivent des relations sociales difficiles avec leurs parents, c'est-à-dire qu'ils sont insatisfaits par rapport au soutien qu'ils reçoivent de ceux-ci. Il indique que la tendance à procrastiner chez les filles est reliée de manière significative au style autoritaire du père. De plus, ces filles feraient face à beaucoup de colère refoulée et

auraient une mère ayant un style plus ambivalent. Finalement, il propose que les enfants qui font de la procrastination académique vivent davantage de relations conflictuelles avec leur père et ont moins tendance à rechercher du soutien dans leur famille immédiate lors de situations stressantes et difficiles. Donc il semble que le contexte familial soit un déterminant important de la procrastination académique.

Toutefois, jusqu'à aujourd'hui, aucune étude ne s'est attardée au rôle médiationnel que pourraient jouer les processus du soi entre le contexte familial et la procrastination académique chez l'enfant. On se demande donc par quels processus psychologiques l'influence des parents se fait sentir. Le modèle médiationnel des processus du soi de Connell et Wellborn (1991) nous permet d'entrevoir une explication en postulant que le contexte social influence le développement des processus du soi et qui en retour, influence l'engagement de l'individu dans son milieu scolaire. Le contexte familial influencerait donc la tendance à effectuer de la procrastination académique par le biais des processus du soi. La figure ci-dessous illustre à suffisance cette idée.



**Figure 8 : Modèle motivationnel de Connell et Wellborn (1991).**

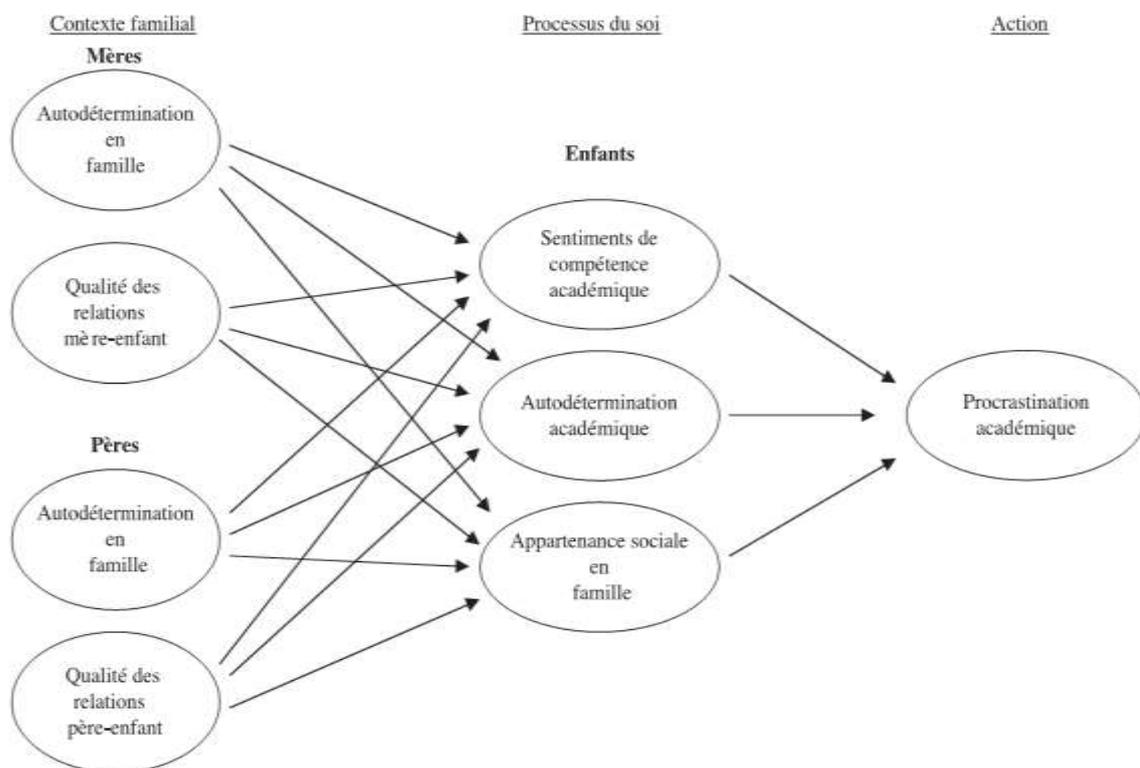
Connell et Wellborn (1991) ont développé un modèle motivationnel en rapport avec le contexte social, les processus du soi de l'individu et leur impact sur son engagement envers le

milieu scolaire (Figure 3). Ce modèle propose que les individus aient trois besoins psychologiques fondamentaux autour desquels gravitent et se développent les processus du soi. Ces trois besoins sont les besoins de compétence (avoir une forte estime de soi et un sentiment d'auto-efficacité élevé), d'autonomie (avoir le sentiment d'effectuer des activités scolaires par choix) et d'appartenance sociale (entretenir des relations interpersonnelles de qualité avec les autres). Selon ce modèle, l'individu développera progressivement les perceptions de sa compétence, d'autonomie et d'appartenance dans le cadre de ses interactions sociales. Les aspects du contexte social les plus susceptibles de permettre à ses besoins d'être satisfaits sont la présence de structure de soutien à l'autonomie (soutenir l'enfant dans ses propres choix en lien avec ses objectifs personnels) c'est-à-dire la clarté des attentes et la régularité des conséquences liées au fonctionnement de l'enfant et aussi des structures d'implication (dévouement et intérêt dans un contexte favorable). La qualité des interactions sociales favorise ou entrave le développement du sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi, d'autonomie et d'appartenance sociale. Un milieu familial ou scolaire excessivement contrôlant (punitif et contraignant) influence négativement avec le développement des processus du soi, alors qu'un environnement qui favorise l'autonomie (l'enfant a la possibilité de prendre des décisions) favoriserait un tel développement (Guay & Vallerand, 1997).

Une autre caractéristique du modèle de Connell et Wellborn (1991) se rapporte à l'influence des processus du soi sur les actions qu'entreprendrait l'individu. Selon Connell et Wellborn (1991), le fait de favoriser ou non les processus du soi influence un ensemble d'actions spécifiques, soit par l'engagement, soit le désengagement de l'individu dans son milieu scolaire. Lorsque les processus du soi de l'élève sont favorisés par le contexte scolaire (le professeur), l'engagement de l'élève envers son milieu scolaire se présentera et se manifestera en un sentiment positif (curiosité, intérêt envers la matière), en cognitions positives (attentif, préférence pour les travaux ardu) etc. Inversement, lorsque les processus du soi sont entravés par le contexte scolaire, il y a désengagement de la part de l'individu. Ce désengagement s'accompagnera de sentiments négatifs tels que la nervosité, découragement envers la matière, de cognitions négatives tels que l'ennui, la préférence pour les travaux faciles et les comportements aversifs comme le retard ou l'évitement envers le milieu scolaire. Ainsi, le processus d'action engagement-désengagement est lié aux processus de formation du sentiment d'auto-efficacité, et d'estime de soi à l'acquisition d'habiletés et à l'ajustement personnel de l'individu dans son milieu. Par exemple, le désengagement d'un

étudiant face au milieu scolaire risque de diminuer ses aptitudes et ses habiletés scolaires, d'augmenter son anxiété ressentie et de créer une mésadaptation scolaire conduisant à la procrastination.

Les études sur le rôle médiationnel des processus du soi portent davantage sur l'influence du contexte scolaire (les professeurs), sur l'engagement de l'élève (Connell & Wellborn, 1991) et sur l'influence des relations interpersonnelles avec les pairs sur la réussite scolaire (Guay, Boivin & Hodges, 1999). Mais il est aussi vrai que le contexte familial a une influence sur les processus du soi et la procrastination académique. Selon ce modèle, le contexte familial devrait influencer la tendance de l'enfant à effectuer de la procrastination académique dans la mesure où il affecte son sentiment d'efficacité personnel et celui de l'estime de soi, d'autonomie et d'appartenance sociale. Un contexte familial où les parents s'impliquent et offrent du soutien à leur enfant influencerait positivement le développement des processus du soi et permettrait par là-même de négliger la tendance à procrastiner des étudiants. En retour, favoriser le développement des processus du soi entraînerait l'engagement de l'enfant dans son milieu scolaire et serait lié négativement à la tendance de procrastination académique. À l'inverse, des sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale faibles mèneraient au désengagement de l'enfant, ce qui se traduira ici par la tendance à effectuer de la procrastination.



**Figure 9 : Modèle proposé par Nadeau, Senecal et Guay (2003)**

Une étude propose également qu'il existe des différences significatives entre l'impact que la mère et le père ont sur le développement des processus du soi de l'enfant et sur sa tendance à effectuer de la procrastination (Nadeau et al., 2003). Les études menées par Ferrari et Olivette (1993 ; 1994), confirment cette hypothèse en démontrant que le style d'autorité du père a plus de chance d'influencer la tendance à procrastiner de l'enfant que le style d'autorité de la mère. À l'opposé, d'autres recherches qui ont évalué les perceptions des parents eux-mêmes (Milgram et al., 1998 ; Milgram & Toubiana, 1999) ont permis de comprendre que les mères influencent davantage la procrastination de leur enfant que les pères. Cela s'explique par la méthode de cueillette des données de chaque recherche. Les études de Ferrari et Olivette (1993) ont utilisé la perception des enfants pour évaluer les comportements de leurs parents. Cette méthode de collecte suppose que les variables prédictives soient obtenues par la même personne que celle qui procure les données sur la variable prédite. Elle implique que l'enfant réponde aux questions sur son propre comportement dans un premier temps pour ensuite répondre aux questions concernant celui de ses parents. Les données recueillies risquent alors d'être biaisées puisque l'enfant peut attribuer la responsabilité de ses propres comportements à ses parents. En lien avec les recommandations faites par Halverson (1988) et Ferrari et Olivette (1993), Nadeau et al. (2003), ont questionné les parents eux-mêmes sur leurs comportements en famille au lieu de se baser sur la perception que les enfants ont des comportements de leurs parents. À l'instar des travaux de Milgram (Milgram et al., 1998 ; Milgram & Toubiana, 1999), comparativement au père, les comportements de la mère influenceraient davantage les comportements de l'enfant. Youniss et Smollar (1985) expliquent la plus grande influence de la mère par sa plus grande présence et disponibilité à la maison.

D'un autre côté, au cours de la croissance des enfants, les parents tentent de leur inculquer le sens du devoir et les valeurs morales afin de les rendre indépendants une fois devenus adultes. Pour cette considération, deux points de vue scientifiques s'opposent : Le premier propose que le rejet des liens parentaux soit une condition pour que l'adolescent devienne un adulte mature et compétent (Erikson, 1956) et le 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 & Martin, 1983). Des études, menées aux États-Unis, tendent à confirmer cette dernière proposition. En effet, des familles proches des étudiants, et qui facilitent leur apprentissage par divers moyens, favorisent leur réussite (Bean & Metzner, 1985).

Cutrona et ses collègues (1994) montrent que le soutien ressenti par l'étudiant venant de sa famille est même 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, car cela les motive plus et les expose moins à la procrastination (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).

L'environnement est donc capital. Nous le voyons dans la perspective des comportements que nous expliquons. En effet, qu'il s'agisse de l'environnement immédiat ou lointain social ou naturel, l'intérêt à lui porter à une très longue histoire. Déjà en 1929, Janet proposait que la qualité de celui-ci soit déterminante pour le succès des actions entreprises par les sujets. Il affirmait qu'un environnement « antipathique », a une incidence négative sur la psychologie de l'individu. Il provoque une décrépitude morale qui le prive de ses ressources pour faire face aux situations de l'existence. C'est ce que pense Janet (1929) en ces termes :

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.

A l'inverse, un environnement qui lui est favorable, « sympathique » pour reprendre ses mots, augmente la force psychologique du sujet, ce qui se ressent sur ses actions perfectionnées.

En psychologie de l'éducation, l'éducation joue tout aussi le même rôle capital. Pour Dewey, l'environnement est capital dans le développement des apprenants. D'après cet auteur (1915), l'environnement « Comprend l'ensemble des conditions qui, proches ou lointaines, stimulent ou inhibent les activités caractéristiques d'un être vivant ». Le milieu selon lui favorise l'émergence des dispositions mentales propices ou néfastes à l'apprentissage et au comportement des individus. Il distingue un environnement intelligent c'est-à-dire un environnement où les habitudes de vie et les relations qui prédominent sont choisies ou inspirées par l'influence qu'elles peuvent avoir sur la pensée du sujet, et un environnement inintelligent où les conditions ne sont pas dirigées vers un objectif précis.

Selon Dewey, un apprenant se développe grâce 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 influence directement les expériences de l'apprenant ainsi que sa réussite. L'environnement social a un effet important sur les sujets, sur leurs croyances, leurs actions et leurs apprentissages. Il est composé de différents acteurs qui interagissent de différentes manières avec les apprenants/individus ou sujets. En dehors de leur effet sur le sentiment d'auto-efficacité l'estime de soi des sujets, les recherches analysant la réussite des étudiants ont investigué l'influence respective de l'institution, des pairs, professeurs et parents sur la motivation des étudiants et par ricochet sur leur tendance à la procrastination, relevant à chaque fois les facteurs les plus déterminants de cette tendance.

### **1.2.3.2. La motivation et la procrastination comme le résultat de l'abandon**

Les premières études qui ont abordé l'échec des études à l'université ont tâté fait de l'expliquer par des variables individuelles comme les étudiants échouent parce qu'ils ne sont pas motivés et ne font guère d'efforts (Tinto, 2006). Si cette affirmation peut sembler vraie au regard des différents travaux exposés plus haut, elle ne relève pas les différentes forces qui interviennent dans le processus d'échec, notamment celles liées à l'environnement. Pourtant Janet (1929), pense que l'environnement est décisif pour le sujet. Son modèle de la persistance considère que l'intégration des étudiants à leur environnement est le facteur déterminant de leur persistance. Ce modèle se base sur les écrits de Durkheim (1897) sur le suicide. Ce dernier voyait ce phénomène comme résultant principalement d'une incapacité de l'individu à s'intégrer à sa collectivité. Lorsque l'individu n'a pas ou a peu d'interactions avec les autres membres de son environnement et qu'il perçoit une dissonance importante entre ses valeurs et celles portées par la société, il est plus susceptible de se suicider.

Tinto (1975) appliqua ce cadre théorique à l'université. Cette nouvelle approche impliqua de concevoir l'université comme un système social doté de ses propres structures et valeurs. L'étudiant se retire de ce système (ne persiste pas) ou est forcé de se retirer (il n'a pas les points nécessaires à la réussite) lorsqu'il n'a pas suffisamment d'échanges avec les autres membres du système et/ou que ses valeurs (dont découlent ses comportements) ne correspondent pas à celles prônées par l'institution. Par exemple, s'il 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 et complètement différent. 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, symptômes qui accompagnent la procrastination sur le plan biologique. Ceux-ci compromettent donc la réussite des études à l'université (Beaud, 1997) par l'augmentation de la tendance à la procrastination.

Depuis la proposition de Tinto en 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 qui accompagne le phénomène de procrastination (Fass & Tubman, 2002). Le soutien perçu par l'étudiant de plusieurs acteurs de la chaîne a été analysé : de la famille à l'institution, en passant par les pairs et les professeurs.

Lorsque l'étudiant arrive à l'université, il rencontre d'autres étudiants provenant de divers horizons et qui ont des conduites diverses. Leurs relations peuvent être basées sur : l'aide et le soutien, en lui donnant des notes de cours et des informations appropriées, afin de faciliter son intégration au milieu universitaire. Des encouragements lors de situations difficiles. Ils peuvent également l'inciter à des activités festives, sportives, associatives voire intellectuelles. Les chercheurs en psychologie de l'éducation, de Weiss (1974) plus précisément ont rassemblé ces comportements en différents construits dont 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. Pierce et Sarason (1990) ont établi que la perception du soutien disponible dans l'environnement donne de la confiance à l'étudiant et lui permet de participer activement aux tâches et d'explorer en sécurité son environnement universitaire, diminuant ainsi la tendance à la procrastination.

Selon Tinto (1997), lorsque l'étudiant reçoit ce soutien des pairs, il procrastine moins, par le fait qu'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). 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 sont plus exposés au phénomène de procrastination et de ce fait réussissent moins bien leurs études, ne prennent pas de plaisir lors des tâches académiques, ne s'enrichissent pas intellectuellement et ont plus tendance à abandonner (Fass & Tubman, 2002).

En outre Tinto (1975) suggère que les étudiants trop impliqués dans des activités sociales sont plus enclins à la procrastination académique du fait que les tâches académiques sont reléguées au second plan, au profit des activités sociales. Ils vont régulièrement à des fêtes, passent 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 adoptent un comportement d'aversion envers la tâche universitaire car ils n'y éprouvent aucun plaisir. 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. Cette même étude a démontré que l'abandon s'accompagnait chez ces ingénieurs d'un fort niveau de procrastination. La procrastination qui est due à de faibles niveaux de motivation serait donc un prédicteur d'abandon d'études universitaires.

### **1.2.3.3. Abandon du mémoire, résultante de la procrastination et de la motivation**

Les étudiants qui entreprennent le cycle master sont en général ceux qui désirent approfondir leurs connaissances dans le domaine de profession choisi et généralement, ils ont eu de bonnes performances lors du cycle licence. Ces étudiants ne sont pas encore familiarisés avec la recherche scientifique, mais ils l'apercevront durant la réalisation de leur mémoire. Pour ce faire, pour réussir leur cycle de master ils doivent contribuer, de manière indépendante et originale, à la discipline scientifique au sein de laquelle ils œuvrent (Lovitts, 2005). A priori, ces étudiants qui souhaitent approfondir leurs connaissances sont intégrés au système universitaire et devraient arriver à rédiger leur mémoire. Cependant, les chercheurs ont observé que le taux d'abandon durant le master, aux Etats-Unis et en Europe, et même au Cameroun varie entre 40 et 60% pour cent (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 de l'étudiant de master (Bair & Haworth, 2005), sans s'appuyer sur une théorie liée à l'abandon de la thèse ou même du mémoire (Tinto, 1993). Selon Tinto (1993), la décision de persévérer ou d'abandonner le mémoire ou 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 l'étudiant évolue qui a été largement plus étudiée. L'analyse de variables psychologiques n'a débuté que récemment (Bair & Haworth, 2005). La réalisation du mémoire a lieu au sein d'un département, et les relations qu'a l'étudiant avec la faculté, son promoteur et ses pairs à l'intérieur sont des éléments importants qui déterminent la finalisation du mémoire (Kam, 1997 ; Lovitts, 2001). C'est leur intégration qui affecterait directement la finalisation (Ducette, 1990).

### ➤ **Le promoteur**

De leur méta-analyse des études qualitatives menées aux Etats-Unis, Bair et Haworth (2005) concluent que la relation entre l'étudiant et le promoteur est l'élément central de la finalisation du mémoire. Selon James et Baldwin (1999), le constat est que, en considérant la littérature concernant la supervision des mémoires, le succès dépend principalement du souci et de l'intérêt du promoteur pour l'étudiant. 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 l'étudiant. Plus récemment, des chercheurs étasuniens ont réfléchi à l'impact de la qualité de cette relation entre l'étudiant et l'encadreur sur l'abandon du mémoire par celui-là. Heath (2002), dans le cadre d'une étude basée sur un large échantillon d'étudiants, a montré que la fréquence des rendez-vous était certes importante, mais que la qualité de ces échanges était un plus fort prédicteur de la finalisation. L'auteur stipule que la qualité se réfère à des comportements tels que la disponibilité, les encouragements, le regard critique sur les écrits du doctorant et le développement des compétences de celui-ci. En outre, des études qualitatives suggèrent l'absence du promoteur, son indisponibilité, son manque d'intérêt et ses réactions négatives aux suggestions des doctorants comme facteurs responsables du départ de ces derniers (Lovitts, 1996). Dickinson (1983) quant à lui pense que le facteur le plus important de l'abandon du mémoire est le manque de coopération et de compréhension de la part du promoteur.

Dans leur étude, Bair et Haworth (2005) ont relevé un ensemble de caractéristiques et comportements de l'encadreur ou du promoteur qui facilitent ou qui rendent difficile la finalisation du mémoire. Ils les ont regroupés en trois catégories :

- *La qualité de la relation entre l'encadreur et l'étudiant* : en effet, lorsque les relations entre le promoteur et l'étudiant sont positives, fréquentes, personnelles et ouvertes, l'encadreur traite l'étudiant comme un jeune que l'on initie à la recherche et est disponible pour des rencontres informelles ;

- *Les caractéristiques de l'encadreur* : un encadreur qui favorise le dépôt du mémoire est facilement accessible, concerné par les doctorants, encourageant, tolérant, bon conseiller, aidant et soutenant ;

- *L'expertise du promoteur* : il a une haute compétence de professeur et de chercheur, il propose de bons conseils, est capable de répondre aux questions, à une bonne réputation internationale.

Ces résultats issus d'études qualitatives portent sur des échantillons restreints ; il serait donc prématuré d'en conclure une vraisemblance à tous les niveaux. Dans un élan de théorisation, des auteurs des Etats-Unis et de la Nouvelle Zélande ont proposé le concept de « construit de soutien » pour décrire les comportements de l'encadreur envers l'étudiant ou le doctorant. Celui-ci comprend le soutien académique et personnel, et l'hypothèse est que chaque dimension a des effets spécifiquement clairs sur des variables psychologiques et l'abandon du mémoire (Gatfield & Alpert, 2002).

Un promoteur qui soutient académiquement son étudiant l'aide dans tous les niveaux, à savoir théorique et méthodologique. Il lui montre comment faire une revue de la littérature, des analyses statistiques et écrire des articles dans un style académique, il lui 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 son propre rôle d'encadreur (James & Baldwin, 1999).

Ces comportements du promoteur s'accompagnent d'une plus grande satisfaction de l'étudiant à sa confiance en ses capacités à entreprendre une recherche et à la finaliser (Denicolo, 2004). En outre, un retour critique de la part du promoteur sur l'avancement de l'étudiant, donné dans un temps bref et dans un climat de confiance, est un facteur important de la remise du mémoire (Knowles, 1999). A l'inverse, un encadreur qui adopte des comportements ambigus sans cadre explicite altère la probabilité de finalisation et dépôt du mémoire (Gardner, 2007). Plus précisément, les étudiants qui abandonnent leur mémoire mentionnent avoir eu des rendez-vous aléatoires, sans structure ni fondement et des relations

pauvres avec le promoteur (Lovitts, 2001). Engebretson et al. (2008) disent qu'un promoteur qui soutient personnellement le doctorant est empathique, à l'écoute et l'aide lors de difficultés personnelles. Et Zhao, Golde et McCormick, (2007) précisent que ces attitudes sont au service de la satisfaction de l'étudiant et la finalisation de son mémoire.

Plus récemment, des auteurs néozélandais ont proposé que le soutien à l'autonomie tel qu'entrevu dans les tâches soit également une dimension du soutien du promoteur (Overall et al., 2011). Un promoteur qui soutient l'autonomie de l'étudiant prend en considération sa perspective, est ouvert à ses idées et lui offre la possibilité de prendre ses propres décisions (Overall et al., 2011). Ils ont par ailleurs observé que le mode traditionnel de supervision impliquant du fait même de la nature de l'étudiant, une autonomie importante accordée au doctorant, bien qu'il soit encadré par un promoteur bienveillant et structurant était menacé par des décisions politiques visant à contrôler le travail des étudiants et à améliorer leur productivité scientifique (Deuchar, 2008 ; Engebretson et al., 2008). Les instances de régulation qui y sont apparues, ainsi que les critères d'évaluation du travail académique, génèrent, selon lui une pression sur les académiques qui les inciteraient à être plus directifs envers les étudiants, et donc à limiter leur autonomie et leurs phases de tâtonnements, d'erreurs et de conceptualisation théorique (Deuchar, 2008). Or, des études conduites et réalisées avec des étudiants en Master en Belgique et aux Etats-Unis, ont montré que le soutien à l'autonomie était essentiel dans l'auto-motivation des étudiants, dans leur engagement, leur persistance et leur performance (Black & Deci, 2000). Au niveau des doctorants, une étude d'Overall et ses collègues en 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 l'étudiant ou le doctorant sur l'abandon de ce dernier n'en est donc qu'à ses commencements. De nombreuses questions subsistent sur l'impact de ces dimensions du soutien sur des variables psychologiques et l'abandon des étudiants. Par exemple, Lovitts (2005) suggère que le style du promoteur se déploie en fonction de la phase dans laquelle se trouve le doctorant. Plus précisément, selon l'auteur, au début de la rédaction, l'étudiant est dans une phase de dépendance, où il acquiert 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. Mais après un certain temps, il passe à une phase indépendante, où il réalise des recherches, essaye d'être créatif. Chaque phase doit être adaptée à certains comportements de la part du promoteur : plus directifs au début, soutenant l'autonomie par la

suite. Neslon (1996) suggère qu'au début, le promoteur soit particulièrement attentif à l'étudiant, à ses connaissances par rapport au sujet qu'il traite, à sa compréhension de la méthodologie et à son aptitude à écrire des articles scientifiques. Cette attention permettrait aux étudiants de persévérer dans leur démarche de recherche de sorte qu'ils deviennent indépendants à un moment donné.

#### ➤ **La faculté**

La principale influence de l'institution universitaire sur le dépôt du mémoire par les étudiants se fait à travers les programmes d'accompagnement et d'entraînement de ces derniers. Gelso (1997) a testé empiriquement dans une étude conduite aux Etats-Unis, l'influence de ces programmes sur les doctorants. Ils 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 leurs idées de recherches, leur apprendre des méthodologies variées, des stratégies statistiques applicables, façonner des comportements et attitudes scientifiques appropriés, et leur donner des renforcements positifs pour les impliquer dans des activités de recherche dès le début. Des analyses supplémentaires suggèrent que la confiance personnelle de l'étudiant explique le lien entre les interventions de la faculté et leur productivité (Hollingworth & Fassinger, 2002).

Selon Gelso (1993), l'institution influence également les comportements de recherche des étudiants par d'autres moyens tels que des discours positifs et enthousiastes sur la recherche et la science, l'incitation à l'aide et à l'empathie entre les membres de la faculté. Golde (1991) pense que les institutions qui communiquent les règles et les structures et amènent les étudiants à participer aux processus décisionnels ont un taux moins élevé d'abandon des mémoires. Lovitts (2002) quant à lui suggère que lorsque l'institution rend explicites et clairs les standards de réussite pour la réalisation d'un travail de recherche, les étudiants ont de meilleures performances en termes de dépôt des mémoires.

#### ➤ **Les pairs**

Selon Bair et Haworth (2005), la relation qu'un étudiant entretient avec ses pairs est un élément de sa persistance pour le dépôt du mémoire. Mais les auteurs soulignent également que cette relation n'est pas si importante que celle qu'il a avec le promoteur et la faculté. Deux recherches qualitatives (Dolph, 1983 et Frasier, 1993) ont conclu que l'intérêt des étudiants les uns envers les autres et l'aide que ceux-ci s'apportaient étaient associés à

leur persistance dans leurs travaux de recherche. Deux études quantitatives (Benkin, 1984 et Ferrer de Valero, 1996) à leur tour confirment que les étudiants qui sont impliqués dans leurs relations avec leurs pairs persistent davantage que ceux qui n'ont pas beaucoup de relations avec ceux-ci sur la réalisation de la thèse.

L'ensemble des facteurs exposés plus haut ont le mérite d'agir sur le comportement de l'individu à travers ses pensées et ses croyances, en rapport avec ses motivations. Une croyance est d'abord et avant tout une prise de conscience. Janet (1927) en donne un exemple avec la promenade quand il dit : « Non seulement nous nous promenons, mais nous nous disons : « Je me promène ». A ce moment, ce n'est plus le même genre de promenade, encore moins le même type de conduite. Il y a en effet une grande différence apportée par le langage. L'individu prend conscience de ce qu'il est en train de faire, et il le verbalise. C'est donc une prise de conscience initiale et réfléchie aux multiples opérations qui accompagnent ses actions. Au final, il a une interprétation sur les raisons de sa promenade, et celle-ci influence sa promenade en tant que telle Janet (1927). Mieux encore, L'étudiant 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 transforme en croyance au gré des actions qu'il entreprend à ce titre sur le pourquoi des études et des activités à l'université.

Les travaux en psychologie de l'éducation dans le domaine des croyances se sont principalement concentrés sur les croyances motivationnelles. Pintrich (2003) pense que ce sont les 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 (Weiner, 1992). A propos des croyances motivationnelles, de nombreuses théories ont émergé et s'inscrivent dans différents courants de la psychologie : cognitif, sociocognitif et des besoins (Higgins & Kruglanski, 2000). Elles se concentrent sur la relation entre les croyances, valeurs et objectifs et les actions des étudiants notamment la procrastination. Elles ont proposé différents construits à même de rendre compte de la réussite des étudiants à l'université et se réfèrent soit à l'étudiant soit à la tâche que ceux-ci réalisent. Ces derniers s'avèrent être des prédicteurs proximaux de l'engagement des étudiants, notamment envers la procrastination. Il est donc question de présenter les travaux portant sur les croyances motivationnelles, et qui influencent d'une quelconque manière.

#### 1.2.3.4. Procrastination et modèle d'expectancy value

Le Modèle d'expectancy-value a pour auteur Eccles. Il est un des plus influents en psychologie de l'éducation. Ce modèle pose que les attentes de succès des étudiants et la perception qu'ils ont des tâches y afférentes contribuent aux choix qu'ils posent ainsi qu'à leurs performances. Dans le modèle d'expectancy-value, ces deux variables sont indépendantes mais sont positivement liées. Eccles stipule que, 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). Les attentes de succès des étudiants reflètent la perception qu'ils ont de leur future performance pour une tâche donnée. C'est le type d'étudiant qui se dit intérieurement « je vais réussir à cette tâche ». Eccles (1995) pense qu'il est important de temps en temps d'avoir ce type de pensées car dit-il, elles permettent de soutenir l'effort (Eccles, 2002). De plus, les attentes de succès prédisent la réussite dans les examens.

La représentation de la valeur de la tâche qu'a l'étudiant représente la raison pour laquelle il s'engage dans une activité. Elle est composée de quatre éléments : la valeur intrinsèque c'est-à-dire le plaisir que les étudiants ont lors de la réalisation d'une tâche, la valeur d'importance selon laquelle le désir de bien faire est déterminant pour l'identité et l'image de soi de l'étudiant, la valeur d'utilité car une tâche correspond à des objectifs à court et à long terme, enfin le coût de la tâche qui interfère avec d'autres activités. Anderman et al. (2001) analysent la valeur comme un facteur unique qui recouvre l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une tâche. Pintrich et ses collègues (1989) montrent qu'une représentation positive des tâches proposées à l'université est associée aux efforts des étudiants ainsi qu'à leur usage de stratégies de traitement en profondeur du contenu des tâches comme le développement de l'esprit critique. Elle s'accompagne de plus de temps consacré à l'étude, d'émotions positives, de persistance et de réussite dans les études. Selon une méta-analyse de Robbins et al (2004), la valeur de la tâche est un important prédicteur de la réussite ( $r = .25$ ). D'autres recherches ont mis en lumière de manière séparée 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. Une recherche de Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz (2010) a démontré que des interventions visant la sensibilisation des étudiants sur l'utilité de la tâche qu'ils réaliseraient dans le futur amélioreraient leur performance académique en fin d'année.

Si les attentes que les étudiants ont d'une tâche favorisent leur réussite, il est aussi vrai que ces attentes sont relativement liées à la procrastination. En effet, les attentes positives des individus envers une tâche sous-tendent leurs efforts, les emmènent à développer et mobiliser des stratégies afin d'atteindre ce but, le résultat excepté. Pintrich (1989) montre qu'une représentation positive des tâches proposées est associée aux efforts de l'individu ainsi qu'à l'usage de stratégies de traitement en profondeur du contenu des tâches. Un sujet ne se livre à une tâche plus facilement, fourni des efforts plus naturellement pour réaliser une tâche que s'il l'apprécie. Du coup, la procrastination telle qu'entrevue dans ce travail n'existerait aucunement chez l'étudiant ayant une représentation positive de la tâche à travers ses attentes et expectations.

#### **1.2.4. Intervenir en contexte de procrastination pour accroître la motivation**

Considérant l'ensemble des effets possibles de la procrastination, il est normal que les divers intervenants qui gravitent autour des étudiants cherchent à réduire leur tendance à remettre à plus tard, car elle ne peut avoir que des conséquences néfastes pour le sujet qui procrastine. Dans cette optique, il importe, certes, d'agir sur l'individu, mais les intervenants scolaires ont aussi leur rôle à jouer.

Dans cette section, il sera question dans un premier temps de relever la pertinence des interventions sur la procrastination, ensuite de discuter des interventions dites traditionnelles, c'est-à-dire des actions qui sont généralement entreprises pour encourager la diminution de ce comportement. Dans un deuxième temps, il sera fait état des méthodes d'intervention préconisées par la théorie de l'auto-détermination pour endiguer le phénomène de procrastination. Dans un troisième temps, une récapitulation des composantes des différentes interventions énoncées et de leurs divergences entre elles sera illustrée. Pour finir, il sera discuté de la pertinence pour un psychologue d'appliquer les principes de la théorie de l'auto-détermination dans sa pratique.

Les méthodes d'intervention auxquelles les intervenants ont très souvent recours dans les cas de procrastination se distinguent en deux groupes : les méthodes pédagogiques et les méthodes psychologiques.

### **1.2.4.1. Intervention contre la procrastination sur le plan psychologique**

Différentes techniques peuvent être utilisées afin de diminuer la procrastination chez une personne. Certains auteurs envisagent de combattre le sentiment d'ennui qui peut être associé à la tâche exigée en la présentant sous un aspect plus ludique, stimulant ou pratique. Des efforts dans ce sens pourraient se faire sur la manière dont les enseignants dispensent leurs savoirs, sur la perception du défi qu'il y aurait à réaliser dans la tâche académique, sur la considération et le fait d'envisager les raisons de la tâche, sur l'intégration de gains à courts termes ou sous la formule d'un cours intensif. Cela permettrait d'augmenter l'intérêt porté à la tâche et d'encourager la personne à se mettre en action (Ferrari & Tice, 2000). D'autres considèrent que développer le sentiment d'auto-efficacité aiderait à réduire la gravité de ce problème, sinon à l'endiguer. En améliorant le sentiment de confiance en soi, ainsi que les capacités des étudiants à planifier le travail et à avoir recours à des stratégies adaptées, ils pourraient se sentir moins intimidés par la charge de travail et donc avoir une perception positive de la tâche, tout en escomptant des résultats positifs. Il serait donc plus en mesure de l'accomplir. Haghbin et al. (2012), Klassen et al. (2008) pensent que cela passe par la considération de l'environnement et de la routine de travail, par l'établissement d'objectifs à court terme et par la confrontation des croyances irrationnelles envers la compétence pour expérimenter la réussite et valider l'efficacité de ses efforts. Bien que la responsabilité du changement de comportement revienne à l'étudiant lui-même, Keams et al. (2008) pensent, et cela est reconnu, que son entourage peut s'impliquer en soutenant l'adoption et le maintien de ces stratégies. Cela lui permettra de développer de la confiance en sa capacité à terminer la tâche et l'encouragera à persévérer dans l'accomplissement de celle-ci, et par-dessus tout de persévérer dans ses études universitaires.

Mieux encore, il est également considéré qu'un enseignant qui met en avant les motivations personnelles du jeune adulte envers la tâche, l'encourage et l'incite à accomplir ses travaux, contribuerait à atténuer la tendance à la procrastination pour des étudiants présentant cette problématique. Cette intervention encourage le sujet à aller au-delà du manque d'intérêt, à ne pas se focaliser uniquement sur le gain de la tâche, mais en misant plutôt sur les objectifs qu'elle vise et qu'elle souhaiterait atteindre, sur son importance et sur ce que l'accomplissement de ceux-ci lui apporteraient (Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Krause & Freund, 2014).

Le recours à des rétroactions multiples de ce genre serait aussi bénéfique auprès de cette clientèle. Fritzsche, Young, et Hickson (2003), pensent que décortiquer la tâche demandée inciterait l'étudiant à se mettre en action plus tôt et, donc, à progresser graduellement, lentement mais sûrement vers la réalisation de la tâche. De plus, intégrer des dates butoirs d'échéance pour chaque étape semble essentiel pour ces auteurs puisque sans délai, la tâche risque de demeurer inachevée. Elles s'avèrent rapides et pratiques du fait qu'elles soient plutôt limitées dans le temps, axées sur la recherche et l'application de solutions. Or, ces méthodes sont peu personnalisées et sont principalement axées sur la perception de la tâche et l'organisation du travail, donc moins rattachées aux particularités de la réalité personnelle de l'étudiant, mais n'en demeurent pas moins nécessaires et complémentaires au travail qui peut se faire en psychologie. Les interventions sur le plan pédagogique sont des formules polyvalentes pouvant être mises en place dans de nombreux contextes. Malgré tout, il faut dire que l'application de telles démarches peut être plus facile à dire qu'à faire, puisque l'adhésion de l'étudiant n'est pas garantie.

Hafner et al. (2014), posent des modèles comportant différents aspects dont l'évaluation des causes et des conséquences vécues par la personne, la confrontation des croyances irrationnelles entretenues par rapport à soi et à la tâche et, enfin, le développement de stratégies et des capacités de résolution de problème par l'apprentissage de techniques de gestion de temps et de planification. Cette intervention cherche à éveiller l'autocontrôle de la personne en étant orientée vers les buts, l'évitement des distractions et la persistance des efforts. Différentes formes de coaching ont été suggérées dans le but de développer cette méthode de travail alternative plus adaptée chez les procrastinateurs.

Ce travail peut également se faire de façon autonome à partir de livres conçus à cet effet. *The Question Behind the Question: Practicing Personal Accountability at Work and in Life* (Miller, 2004), *The 60 Second Procrastinator: Sixty Solid Techniques to Jump-Start any Project and Get Your Life in Gear!* (Davidson, 2004) et *QBQ* sont autant de livres qui suggèrent une compréhension du comportement de procrastination, et qui présentent divers conseils pour adopter une nouvelle attitude envers la tâche académique dans le but de pousser à l'action, de mieux gérer les priorités et de favoriser l'efficacité académique de l'étudiant. L'avantage de cette méthode demeure accessible et pratique comme les techniques pédagogiques, mais il y a une considération plus marquée pour la compréhension psychologique de la problématique. Cependant, les changements encouragés sont encore principalement liés à l'attitude et à l'organisation envers la tâche. Pour ces raisons, il s'agit

d'une option particulièrement intéressante à adopter pour les cas de procrastination beaucoup moins sévères. Dans le cadre d'un travail auprès d'étudiants qui présenteraient une procrastination à un niveau plus grave ou des caractéristiques particulières, telles que la présence de troubles mentaux, un suivi thérapeutique est davantage conseillé et nécessaire, car un changement de comportement nécessite plus de temps et d'efforts de la part de l'étudiant.

Il faut le dire, différentes formules de thérapie sont proposées pour diminuer la problématique de procrastination d'une personne. Celles basées sur l'approche cognitivo-comportementale sont celles faisant partie des thérapies rationnelles, émotionnelles et comportementales (Dryden, 2012 ; Neenan, 2008) et des thérapies d'acceptation et d'engagement (Scent & Boes, 2014). Les procédures de ces techniques présentent d'ailleurs des similarités sur plusieurs aspects. Il y est fait référence de l'importance de conscientiser cette personne à la relation entre les contextes dérangeants, l'évitement de ceux-ci que permet la manifestation du comportement de procrastination et les conséquences encourues. De cette façon, les émotions et les croyances irrationnelles envers la tâche et soi-même peuvent être abordées dans le but que le sujet les accepte et les confronte tout en favorisant la flexibilité psychologique de la personne, c'est-à-dire qu'il conçoit le caractère changeant des contextes vécus, de ce qu'il ressent et de soi-même, un comportement plus adapté que celui de la procrastination est déterminé.

Dans ce sillage, mettre l'accent sur les objectifs souhaités et les valeurs de la personne, un engagement de sa part est recherché dans l'optique de l'application des solutions désignées. Un soutien apporté est également envisageable à la personne pour qu'elle persévère dans le maintien du changement (Dryden, 2012). Ces formules peuvent être appliquées en ateliers de groupe. Certains auteurs indiquent effectivement avoir monté un atelier de deux séances d'une heure et demie chacune auprès d'un groupe de six étudiants universitaires américains (Scent & Boes, 2014) ou encore de sept séances totalisant 15h de rencontre auprès d'étudiants universitaires australiens (Keams, 2008). Dryden (2012) et Kearns (2008) stipulent qu'à la suite de ces thérapies individuelles ou de groupe, une meilleure planification, des attentes plus réalistes, l'adoption de stratégies cohérentes avec les objectifs de la tâche à réaliser, un sentiment de plus grande capacité à l'accomplir, une diminution de l'anxiété ressentie et une attitude plus efficace envers le travail pourraient être observés chez le client. Cette approche considère ainsi une compréhension approfondie de la

réalité personnelle de l'étudiant et de son comportement de procrastination. L'objectif final reste d'amener l'étudiant à agir en cohérence avec ses objectifs plutôt que de procrastiner.

Cependant, ces thérapies brèves exigent plus de temps pour explorer la situation en profondeur et faire le suivi auprès de la personne. De plus, pour la confirmation avérée de leur efficacité, elles nécessitent d'être répliquées davantage et à plus grande échelle.

Chez les étudiants plus résistants au changement, l'approche psycho dynamique pourrait s'avérer être utile (Kavaler-Adler, 2006 ; Ruderman, 2006). Ces auteurs présentent des études de cas de leurs thérapies basées sur l'approche psycho dynamique. Durant celles-ci, ils cherchent à conscientiser la personne par rapport aux divers facteurs qui la maintiennent dans sa problématique, cherchent à réévaluer ses croyances et à reconsidérer des options alternatives pour agir selon ses intérêts. Les enjeux inconscients personnels et relationnels rattachés à la procrastination de la personne sont explorés et on donne un sens à ce comportement. C'est par cette compréhension approfondie que la personne peut se séparer des conceptions négatives intégrées à son psychisme. Après donc cela, un travail de reconstruction d'une nouvelle identité basée sur le cheminement dans la relation thérapeutique peut alors être effectué afin de permettre l'adoption de stratégies plus adaptées pour atteindre ses objectifs.

En Somme, le traitement de la procrastination selon les approches cognitivo-comportementale et psychodynamique suggèrent des cibles d'intervention similaires, mais abordent sous des angles différents le traitement de cette pathologie. En effet, alors que les thérapies cognitivo-comportementale semblent confronter les croyances irrationnelles et promouvoir des alternatives à la procrastination plus cohérentes avec les objectifs de l'étudiant, les thérapies psychodynamiques permettent elles d'explorer en profondeur la situation d'un étudiant, tout en considérant qu'un désir de changement pourra s'effectuer s'il prend conscience des origines de ses croyances ancrées inconsciemment en lui. Cependant, la structure et l'efficacité présumée de ces dernières découlent d'études de cas. Ainsi, l'efficacité de l'approche psychodynamique et cognitivo-comportementales pour ce type de problématique nécessiterait des confirmations supplémentaires pour conclure à une efficacité avérée.

### **1.2.4.2. L'autonomie comme moyen de lutte contre la procrastination**

L'intervention selon la perspective de la théorie de l'auto-détermination aborde principalement deux lignes directrices : le développement de la régulation autonome ou le développement spécifique du besoin de l'autonomie chez le client. Dans le premier cas, le travail est consacré à la satisfaction des trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance), alors que, dans le deuxième cas, le travail n'est consacré qu'au besoin d'autonomie. Il est considéré que c'est par ces deux voies que la motivation peut devenir autonome et ainsi favoriser une meilleure régulation dans la problématique d'intérêt à moins procrastiner.

Concernant le développement de la régulation autonome du client à partir des trois besoins de base, Kasser et al. (2014), considèrent que les interventions en ce sens, telle la diminution des buts matérialistes, permettent une amélioration du bien-être de celui-ci. En fait, selon lui, plutôt que de chercher à décroître l'importance du matérialisme chez le client, il serait préférable de promouvoir les buts plus intrinsèques qui sont associés avec la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être (Kasser, 2002). La priorité accordée aux besoins matérialistes s'en trouverait alors diminuée (Maio, Pakizeh, Cheung, & Rees, 2009). Ainsi, il est donc important que le psychothérapeute porte un intérêt à la qualité et non la quantité de la motivation qu'affiche un client (Vansteenkiste & Sheldon, 2006). Il faut se rappeler que ce qui importe c'est à quel point la motivation est plus ou moins interne plutôt que de savoir si la personne est peu ou très motivée.

L'amélioration de la qualité de la motivation du client ne tient pas compte du sexe ou du motif de la consultation. Il est vrai qu'elle lui apportera des bénéfices dans ce sens, mais également pour le déroulement de la thérapie elle-même. En effet, lorsque la motivation de consulter est plus intégrée, l'attitude du client envers la thérapie est plus positive, et sa persistance en thérapie perdure plus longtemps, et l'intégration des apprentissages et des changements des comportements se font plus facilement d'où les bénéfices retirés de la thérapie plus importants (Tétreault, 2019). Dans ses recherches, Tétreault (2019) observe que les changements constatés seraient dans ce cas également plus cohérents avec les valeurs du client, plus profond, plus durable et plus généralisés à différents contextes (Michalak et al., 2004). En revanche, si la thérapie est motivée par des facteurs externes, le client ressentira un manque d'intérêt personnel dans le processus de changement. Son engagement envers cette

démarche clinique en sera diminué, d'où résultera en une plus faible probabilité de succès à long terme (Deci & Ryan, 2000).

En effet, lorsque la motivation de consulter est plus intégrée, l'attitude du client envers la thérapie est plus positive, la persistance du client en thérapie perdure plus longtemps, l'intégration des apprentissages et des changements de comportements se font plus facilement et les bénéfices retirés de la thérapie sont plus importants. Les changements observés seraient également plus cohérents avec les valeurs du client, plus profonds, plus durables et plus généralisés à différents contextes (Michalak et al., 2004 ; Pelletier et al., 1997 ; Vansteenkiste & Sheldon, 2006). Si la thérapie est motivée par des facteurs externes, le client ressentira alors un manque d'intérêt personnel dans le processus de changement. Son engagement envers cette démarche clinique en sera diminué, ce qui résultera en une plus faible probabilité de succès à long terme (Deci & Ryan, 2000). Le développement de la motivation autonome du client en est donc un aspect primordial de la thérapie. En effet, c'est en agissant dans son propre intérêt que le client acquiert en connaissances et en capacités d'adaptation.

En considérant que la motivation fait référence au fait d'être en mouvement pour accomplir quelque chose et qu'on ne peut malheureusement pas compter uniquement sur la motivation intrinsèque pour engendrer un changement dans sa situation, il est du ressort du thérapeute de continuellement se soucier de la motivation du client. Comme toutes les tâches à accomplir ne sont pas en totalité plaisantes, il est essentiel de reconnaître, en tant que thérapeute, la variété de motivations extrinsèques et de savoir promouvoir les formes extrinsèques plus autonomes, et ce, contrairement aux formes plus contrôlées et passives (Deci & Ryan, 2000). De plus, par le fait de mesurer la présence ou l'absence de soutien des besoins de base dans le milieu environnemental du bénéficiaire des soins, le thérapeute est en mesure d'évaluer les sources d'aliénation ou d'engagement et ainsi de tendre vers la satisfaction et le bien-être du bénéficiaire des soins (Deci & Ryan, 2000, cité par Tétreault). Malgré tout, il faut noter que le vécu de l'aidé peut totalement différer de celui du thérapeute. Ainsi, pour une cohérence entre la nature de la relation thérapeutique et le processus de consultation, il faut respecter la personne lorsqu'on aborde la question de sa motivation (Ryan, Lynch, Vansteenkiste, & Déci, 2011), afin de ne pas exclure certains clients par l'utilisation de techniques qui seraient en désaccord avec leur vision du bénéficiaire des soins.

La meilleure attitude à adopter face à des clients qui ne présenteraient pas une motivation autonome demeure inexorablement et en tout temps celle consistant à lui porter un intérêt sans jugement. Ainsi, le thérapeute peut soutenir le patient en examinant le contenu

rapporté, selon le sens que celui-ci lui accorde. À l'inverse d'une méthode qui prioriserait les résultats, l'intervention selon la perspective de l'auto-détermination n'exclut pas les patients si leur motivation envers la consultation ne correspond pas aux critères idéaux pour une thérapie. Car en effet, une motivation de faible qualité, c'est-à-dire moins autodéterminée représente au contraire un enjeu majeur à aborder durant la thérapie (Lynch et al., 2011). Si certains clients peuvent consulter avec simple désir d'arrêter la souffrance, sans présenter de motivation claire pour changer, il est probable que ceux-ci ne se soucient pas de savoir si leur motivation d'arrêter leur mal est interne ou externe. Dans ce cas, sa motivation pourra se définir au moment d'explorer de façon plus approfondie ce qu'il voudrait changer (Carter, 2011). C'est ainsi que la question « Qu'est-ce qui vous amène en thérapie ? » prend toute son importance et tout son sens, car elle permet d'entrevoir et d'établir les objectifs thérapeutiques, mais aussi et surtout le motiver. À la suite de l'exploration de ses expériences, des changements adaptatifs pourront être apportés à partir des réflexions sur la situation motivant sa demande de consultation (Deci & Ryan, 2000).

Dans les situations où la motivation du patient fait défaut dans le processus thérapeutique, le psychothérapeute peut être tenté de confronter à son désir de secourir, d'essayer de stimuler celle-ci. Or nous le savons, ce processus peut être long et ne peut se faire sans l'implication du patient lui-même. Un contexte thérapeutique qui soutient la satisfaction des besoins encourage donc l'internalisation de la régulation et son intégration dans la structure psychologique du patient, ce qui le pousse justement à être plus actif dans le processus thérapeutique comme le rapportent Deci, Eghrari, Patrick, et Leone (1994). Ce processus d'internalisation se fait en trois étapes et s'applique autant pour l'acquisition de nouveaux comportements que pour la gestion des pulsions internes contre-productives (Ryan, 2005).

Premièrement, l'appartenance est favorisée par la chaleur et l'engagement authentique que donne le thérapeute, ce qui contribue au développement de la relation thérapeutique (MarkJand, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005 ; Ryan & Deci, 2008). Deuxièmement, le soutien de la compétence qui se fait par la structure des activités mises en place par le thérapeute, qui apporte cohérence et direction aux interventions, et ses rétroactions concernant l'efficacité du patient par rapport aux buts visés (Deci & Moller, 2005). Finalement, l'autonomie est encouragée par le développement de l'intégration de valeurs, ce qui permet à celui-ci de se les approprier et d'agir en cohérence avec celles-ci (Ryan et al., 2006).

Concernant le travail thérapeutique, il faut dans ce sens, avant tout, apporter un rationnel qui a du sens pour le patient afin qu'il comprenne l'importance de la tâche ou du comportement ciblé. Par la suite, il est bon que le thérapeute reconnaisse le sentiment de manque d'intérêt que ce dernier peut ressentir à la base envers ce qui est ciblé afin qu'il se sente compris, et non jugé. Finalement, il faut mettre l'accent sur la liberté de choix du client plutôt que le contrôle imposé par le thérapeute. Cela laisse au patient la liberté d'assumer sa responsabilité du comportement, car il aura la possibilité de poursuivre ou non le travail de lutte contre la procrastination (Déci et al., 1994).

Le travail thérapeutique effectué dans la perspective de la théorie de l'autodétermination comporte certains principes similaires à toutes les approches cliniques. Concrètement, le thérapeute doit commencer par valider l'expérience du patient avec une attitude réfléchie et sensible tout en portant un regard positif inconditionnel sur sa situation. Il tentera de se connecter avec la souffrance de la personne et de l'aider à trouver sa propre voie de guérison, ce qui est une marque de soutien à l'autonomie. Comme le sentiment de vulnérabilité est acquis dans la plupart des cas, une part du travail thérapeutique consistera à établir des étapes progressives qui peuvent être accomplies avec succès. Ainsi, selon la théorie de l'auto-détermination, cela contribuera à libérer le patient de son auto-évaluation d'incompétence et d'isolement (Lynch et al., 2011).

Bien que le thérapeute doive agir sans jugement envers les buts du patient, il doit tout de même considérer les enjeux liés à ces buts. Les buts intrinsèques, sont ceux liés à une motivation plus autonome, et qui ont des effets psychologiques plus positifs que les buts extrinsèques (Ryan & Deci, 2001) et les difficultés pouvant survenir relèvent des contextes de privation (Ryan, 2005) ou de conflits entre les besoins, par exemple l'amour conditionnel qui oppose autonomie et appartenance (Deci & Ryan, 2000). En tant que thérapeute, il faut donc connaître ces besoins de base universels et se montrer alerte et réactif à leurs enjeux, en développant la conscience des patients et les opportunités d'améliorer la satisfaction de ces besoins. Il faut également être attentif aux émotions exprimées par celui-ci, car elles peuvent être le signe d'une compromission des besoins. En effet, une émotion négative peut refléter le fait que le patient vit une insatisfaction par rapport à l'un de ces besoins fondamentaux (Ryan & Deci, 2008).

Sur le plan scolaire, la satisfaction des trois besoins psychologiques de base, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance, permettrait de contrer chez l'étudiant la baisse de sa motivation intrinsèque. C'est ce que révèle d'ailleurs une étude menée auprès de 600

élèves du secondaire provenant de 52 écoles d'Autriche (Gnambs & Hanfstingl, 2016). Malgré l'importance accordée à l'éducation et aux efforts fournis pour motiver les étudiants, il faut noter que le déclin de la motivation intrinsèque envers les études est remarqué assez tôt dans le parcours scolaire. En effet, selon ce que rapportent des études menées auprès d'élèves du primaire et du secondaire dans quelques pays comme au Québec, aux États-Unis, en Israël et en Autriche, la motivation ne demeurerait pas stable au fil du temps, mais diminuerait en vieillissant. Ce phénomène serait observé dès l'école primaire, et ce, pour toutes les matières enseignées (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999 ; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003). Il est considéré que cette baisse de motivation résulterait probablement d'une satisfaction insuffisante des besoins psychologiques de base des élèves du fait que ceux-ci concordent de moins en moins avec les paramètres du système scolaire en vieillissant (Gottfried et al., 2001). Il se pourrait d'ailleurs également que ce déclin soit occasionné par la présence de plus en plus accrue de facteurs extrinsèques avec l'âge.

Cette réalité de faits est préoccupante. En considérant que, dans le milieu scolaire, la satisfaction de l'autonomie s'associe à un plus grand intérêt envers les études (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990), que l'insatisfaction du besoin de compétence (sentiment d'incompétence) diminue les efforts d'accomplissement et contribue au décrochage scolaire (Berkold, Geis, & Kaufman, 1998) et enfin qu'avoir des relations interpersonnelles positives à l'école comble le besoin d'appartenance, on pourrait dire que la satisfaction des besoins fondamentaux est gage d'une attitude plus positive envers les études de la part des étudiants (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Il serait alors dans ce cas envisageable que travailler sur ces composantes centrales de la théorie de l'autodétermination des élèves puisse permettre de remédier à cette situation. Or, d'après Gnambs et Hanfstingl (2016), la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux n'entraîne pas nécessairement une hausse de la motivation intrinsèque chez les élèves, mais tout au moins la stabiliserait (Tétreault, 2019). Cette étude indique cependant que la motivation intrinsèque est la seule forme favorisée par la satisfaction des besoins fondamentaux, puisque le déclin avec l'âge également observé pour les styles de motivation moins autodéterminés ne serait pas affecté pour sa part. La motivation intrinsèque étant liée à un plaisir inné envers la tâche (Ryan & Connell, 1989), il est concevable que ces résultats illustrent les limites de l'impact que peuvent avoir des facteurs externes sur celle-ci.

Malgré l'absence des effets croissants sur la motivation intrinsèque dans un contexte académique, comme le suggère la théorie (Deci & Ryan, 2000), satisfaire les besoins

psychologiques de base permettrait de mettre un frein à la tendance décroissante de la motivation. Le déclin observé entre le début et la fin du parcours scolaire n'est donc pas irrémédiable. En effet, selon les études préalablement sus mentionnées, il est possible de maintenir le niveau de motivation intrinsèque des élèves, et ce dépendamment de la capacité de l'environnement académique à satisfaire les besoins fondamentaux afférents à ceux-ci (Gnambs & Hanfstingl, 2016). Conserver une motivation plus autonome favorisera chez l'étudiant l'utilisation de meilleures stratégies d'apprentissage (Rijavec, Sarié, & Miljković, 2003), un engagement plus important envers les études (Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005) et de meilleurs résultats académiques (Lepper et al., 2005). Ainsi, il en ressort que le maintien de la motivation intrinsèque serait bénéfique pour l'engagement des élèves envers leurs études. Même si la satisfaction des besoins de base ne peut à elle seule améliorer la motivation intrinsèque à l'école, le fait d'éviter qu'elle se dégrade peut être considéré comme un très bon début vers une diminution du comportement de procrastination.

À ce propos, il est considéré qu'encourager l'autonomie et la compétence permettrait de développer l'accomplissement et la persévérance chez les étudiants, particulièrement dans les cas où les écoles souffrent de lacunes quant aux ressources pour motiver les étudiants à l'école. Ce manque peut s'exprimer notamment en termes de matériel disponible, programmes d'études attrayants, ressources professionnelles. C'est d'ailleurs le constat qui se dégage d'une étude menée sur près de 500 élèves du secondaire provenant de quatre écoles rurales de l'Iowa (Hardre & Reeve, 2003). Autrement dit, lorsque les ressources externes aux élèves pour soutenir leur accomplissement et leur persévérance font défaut, ces déficits sont associés à un faible niveau d'accomplissement et à un plus haut taux de décrochage scolaire. Malgré tout, il est quand même possible de miser sur les capacités personnelles en faisant promotion, à l'école du développement de ressources motivationnelles internes (Déci & Flaste, 1995). Ainsi, l'application des principes de la théorie de l'auto-détermination, précisément la satisfaction des trois besoins de base, serait très appropriée et semble être une nécessité, particulièrement dans les milieux scolaires où les ressources externes pour motiver les élèves se font plus rares (Hardre & Reeve, 2003).

Le fait d'encourager l'intérêt pour l'apprentissage, en valorisant l'éducation et en développant la confiance de l'élève envers ses capacités personnelles (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991), permettra au soutien perçu de contribuer à développer un haut niveau d'autodétermination chez ce dernier (Vallerand et al., 1997) et aussi l'importance

accordée aux études, ce qui aurait pour conséquence de diminuer les intentions de décrocher (Ryan & Connell, 1989 ; Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand et al., 1997).

L'amélioration de la motivation devient ainsi une ressource interne propre à l'étudiant. Mieux, une base solide pour un engagement plus grand envers les études capables de le pousser à persister (Vallerand et al., 1997). Cela suggère donc que le soutien de l'environnement de l'élève contribue directement au niveau de motivation de celui-ci, qui aurait à son tour un impact indirect sur l'accomplissement et la persévérance. Hardre et Reeve (2003) expliquent que ce processus s'exécute par l'entremise de deux ressources motivationnelles internes que sont l'autonomie et la compétence, et ce, de façon indépendante. En effet, l'accomplissement résulte davantage de la compétence perçue, alors que la persévérance découle plutôt de l'autonomie perçue. Il est vrai, de faibles résultats scolaires contribuent au décrochage scolaire, mais l'effet des deux éléments motivationnels dépasse largement le simple enjeu de l'augmentation de la performance scolaire. Donc, bien qu'il soit pertinent que l'amélioration du succès académique soit une cible des interventions pour prévenir la procrastination et où le décrochage, il ne faudrait pas concentrer les efforts uniquement sur cet objectif, mais également comme le postulent Hardre et Reeve (2003,) considérer l'enjeu motivationnel associé à cette problématique.

L'autre ligne d'intervention selon la perspective de la théorie de l'auto-détermination concerne le développement de l'autonomie. Vansteenkiste et al. (2009) pensent que, étant donné que le besoin d'autonomie est considéré comme le plus important des trois besoins fondamentaux (puisque'il s'agit de la clé pour qu'une motivation soit jugée autodéterminée), il devrait en être de même pour la nécessité de le soutenir afin de générer une régulation autonome chez une personne.

En fait, développer l'autonomie du patient en thérapie serait aussi important, mieux encore, plus que la relation thérapeutique (Zuroff et al., 2007). Il est certain que partager la même réalité et les mêmes croyances par rapport au changement que le client contribue à établir une connexion avec lui et à l'encourager à s'engager dans le processus thérapeutique (Kim, 2011). Cependant, le soutien de l'autonomie du patient par le thérapeute permet d'accéder à son univers sans le juger, ce qui favoriserait la création d'une alliance thérapeutique et le développement d'une motivation autonome à l'égard de la consultation (Lynch et al., 2011). Peu importe le niveau de motivation initial du patient envers la thérapie, le soutien de l'autonomie facilite à coup sûr, la satisfaction des trois besoins fondamentaux de

base et est primordial pour l'engagement de celui-ci et son adhérence au traitement (Ryan & Deci, 2008).

La responsabilité du thérapeute est donc d'accompagner le patient dans le changement désiré par celui-ci, et de l'aider à prendre possession de sa vie, donc à être plus autonome. Cette approche du développement de l'autonomie met l'accent sur le processus de changement plutôt que sur le changement en soi, ou sur le résultat. Une réflexion plus autonome par rapport à sa vie et un endossement plus autonome de tout changement souhaité peut être un objectif au cours du travail thérapeutique, mais aussi un résultat de la consultation, comme le pensent Ryan et al. (2011). Il faut effectivement noter que c'est l'intégration dans la structure psychologique du client plus que le changement en soi qui est visée dans l'approche de l'auto-détermination en thérapie. Dans un milieu sans jugement et non contrôlant, c'est-à-dire moins restrictif et plus stimulant en termes de responsabilité, le patient pourra gagner en autorégulation, mieux comprendre ses expériences et être plus apte à faire des choix afin d'y apporter des changements sains à sa vie (Ryan, 1995). Le travail du thérapeute sera donc ainsi de soutenir la tendance naturelle du patient vers la croissance (Ryan & Deci, 2008). En cas de procrastination, ce dernier sera alors plus en mesure de juger par lui-même de ce qui serait bénéfique comme changement à apporter à son comportement dans le but d'atteindre ses objectifs ou d'améliorer sa situation. Cela l'encouragera à prendre une décision en ce sens, c'est-à-dire à se mettre à la tâche.

Concrètement, ce qui est recherché c'est de minimiser les pressions faites sur le patient, afin de l'encourager à prendre des décisions pour lui et de baser ses actions sur ses propres valeurs et intérêts (Ryan & Deci, 2000). Un thérapeute qui veut instaurer un environnement soutenant l'autonomie prend en compte la perspective du patient et répond aux sentiments et désirs exprimés, le tout dans un niveau d'encadrement approprié, c'est-à-dire sans être celui qui contrôle le processus (Deci & Ryan, 2012). Le thérapeute reconnaît que la structure interne de référence du patient est essentielle dans ce processus et il encourage l'exploration et soutient les choix qui sont pris par ce dernier, sans lui mettre de pression. Il respecte la capacité du client à considérer son propre désir et à prendre une décision (Assor et al., 2004). Ainsi, dans un cas de procrastination, le thérapeute n'impose pas de changement à apporter. Il invite plutôt l'étudiant à évaluer ses options concernant la problématique et leurs impacts respectifs. Il lui laisse également le choix de déterminer la voie qu'il désire emprunter, pour résoudre ce problème, que ce soit en changeant ou en maintenant le comportement de procrastination. Il faut donc faire attention à la façon de

conseiller pour que cela demeure un transfert d'information afin que le patient prenne une décision, et non que ce soit perçu comme une forme de pression. Des recommandations sont données au client pour améliorer la situation, tout en reconnaissant que le choix puisse lui être difficile, mais que celui-ci sera respecté (Patrick & Williams, 2012). En respectant le choix personnel éclairé de l'étudiant procrastinateur, le thérapeute favorisera chez lui un engagement volontaire pour un changement adapté. D'ailleurs, lui donner le choix de poursuivre la thérapie et celui du type de traitement s'avèrerait aussi très bénéfique pour le patient (Cooper, 1980 ; Gordon, 1976).

Certaines interventions peuvent malheureusement être exécutées par le thérapeute sous une forme de contrôle (Ryan & Brown, 2005). Une forme de pression qui peut être causée par la pression vécue par le thérapeute dans le milieu clinique, lui venant de la part de l'administration ou par un sentiment personnel d'être obligé d'apporter un changement chez le patient (Ryan & Deci, 2008). À l'inverse d'une priorisation de l'atteinte d'un résultat spécifique, la théorie de l'auto-détermination met plutôt en avant un changement autorégulé. Le thérapeute clarifie les valeurs et les buts du patient et facilite la croissance de celui-ci par l'utilisation de méthodes orientées vers la responsabilisation personnelle. Par exemple, dans un cas de procrastination, le thérapeute cherchera à mettre en lumière les objectifs visés par l'étudiant et à responsabiliser ce dernier à l'égard de ses choix, ce qui l'encouragera à agir de façon cohérente vers la réalisation de ses objectifs.

Dans cette approche, le soutien de l'autonomie n'est donc pas qu'une affaire de sensibilité thérapeutique, mais une méthode empirique pour encourager un changement durable. Le thérapeute doit donc considérer que ses propres motifs envers la thérapie ne sont pas ceux décisifs, et résister à la tentation d'estimer sa valeur à partir des résultats de la thérapie. Il doit éviter que le client subisse des pressions de la part de son environnement, qui pourrait compromettre le processus et le climat de thérapie (Ryan & Deci, 2008). Cela est d'autant plus vrai concernant le travail effectué auprès d'un client qui consulte après y avoir été forcé. Sans pousser pour altérer la vision du client, le thérapeute l'invitera plutôt à explorer une nouvelle façon d'agir, qui possiblement sera inconfortable. Mais Il cherchera malgré tout à le connecter avec sa propre expérience afin qu'il fasse ses propres choix, soit vers quelque chose de connu ou de nouveau. Lynch et al. (2000) précisent qu'il faut garder en tête que, dans l'approche de l'autodétermination, un choix authentique de la part de ce dernier est un résultat positif, même s'il va à l'encontre de ce qui serait souhaité.

Le thérapeute peut juger dans ce cas qu'il serait bénéfique pour un étudiant de cesser de procrastiner et être tenté d'entraîner ce dernier dans cette voie pour sentir que la thérapie progresse. Au contraire, il faut plutôt prendre le temps d'explorer les possibilités d'action qui s'offrent à l'étudiant par rapport à sa problématique. À la suite de quoi un choix pleinement assumé, même si cela consiste à continuer de procrastiner, sera reconsidéré et évalué comme positif selon la théorie de l'autodétermination. Un contexte qui soutient la satisfaction des besoins fondamentaux contribue au développement de ressources internes essentielles à la résilience pensent Vansteenkiste et Ryan, (2013).

La théorie de l'auto-détermination préconise deux voies thérapeutiques. Dans l'une d'elles, c'est le développement de la régulation autonome chez le patient qui est visé en travaillant sur les trois besoins fondamentaux. Dans l'autre, c'est le travail sur le besoin d'autonomie qui est ciblé afin d'engendrer une régulation plus autonome. L'accent étant mis sur le changement de perception et la prise de décisions plutôt que le résultat en soi, dans les deux cas, ces méthodes moins directives peuvent nécessiter plus de temps. Cette approche est en concordance avec la réalité personnelle du patient, portant une attention toute particulière aux motifs de la personne, ce qui favoriserait des gains plus importants à long terme. Des bénéfices quant à la motivation, au bien-être et à la persistance du changement sont attendus. Cependant, est-ce que l'intégration de la théorie de l'auto-détermination dans l'intervention sur la problématique de la procrastination apporterait quelque chose de différent par rapport à ce qui se fait déjà ?

La réponse à cette question se retrouve récapitulée dans le tableau suivant. Il offre une récapitulation et une comparaison des interventions déjà employées pour contrer la procrastination et des interventions basées sur la théorie de l'auto-détermination qui ont été mentionnées plus haut. Celui-ci permet ainsi d'illustrer la complémentarité des méthodes d'intervention postulées et encouragées par la théorie de l'auto-détermination par rapport à ce qui se fait déjà pour combattre la tendance à la procrastination chez les étudiants.

**Tableau 1: Tableau comparatif des composantes des méthodes d'intervention**

Méthodes d'intervention		
Composantes	Techniques	
Interventions basées sur la théorie de l'autodétermination	Pédagogiques Traditionnelle	psychologiques
Centration sur le résultat à Savoir la modification du Comportement		
Décortiquer la tâche demandée En étapes plus faciles à réaliser	X	
Multiplier les occasions de Rétroaction sur la progression par Rapport à la tâche	X	
Outiller par rapport aux Stratégies de résolution de Problèmes	X	
Rappeler les motifs personnels Envers la tâche	X	X
Conscientiser la relation entre Causes et conséquences	X	X
Confronter les croyances	X	X
Centration sur le processus à Savoir la façon d'agir et d'être Dans l'intervention		
Stimuler l'auto-efficacité	X	X
Expliquer le rationnel de la tâche Visée	X X	X X
Explorer les impacts des Alternatives possibles	X	X
Explorer les enjeux personnels et Relationnels	X	X
S'engager de façon authentique En tant que thérapeute	X	X
Prioriser la qualité plutôt que la Quantité de motivation		X
Mettre l'accent sur le choix du Client plutôt que sur le contrôle Du thérapeute		X X
Cibler l'intégration plutôt que le Changement en soi		X
Respecter les choix et la capacité De choisir		X
Inviter à explorer la nouveauté Plutôt que de forcer le Changement		X

Source : L'apport de la théorie de l'auto-détermination dans l'élaboration d'un guide d'intervention pour contrer la procrastination en milieu collégial, Tétreault (2019).

À partir de ce tableau, il peut être constaté que le travail en lien avec la théorie de l'auto-détermination est moins centré sur la modification du comportement problématique. Dans la conception du changement de cette approche thérapeutique basée sur la théorie de l'autodétermination, l'attention est davantage portée sur les facteurs qui peuvent contribuer à la mise en action et à la décision personnelle. Au-delà des techniques d'intervention, l'engagement volontaire de l'étudiant dans le processus de changement vers un comportement plus adapté est particulièrement valorisé.

Les patients qui consultent en thérapie, comme le mentionne Lambert et Bergin (1994), ne retirent pas le même degré de bénéfices. Il n'y a qu'à prendre pour référence, les faibles niveaux atteints entre autres dans les cas d'abandon prématuré de la thérapie, d'échec de se conformer au cadre ou de difficultés à maintenir les améliorations au cours du processus thérapeutique (Bergin & Garfield, 1994 ; Mash & Hunsley, 1993). Selon la perspective de la théorie de l'auto-détermination, la qualité de la motivation du patient par rapport à la thérapie influence le niveau de bénéfices. Alors, l'objectif thérapeutique, est ce que la personne veut changer, et les raisons sous-jacentes auront un impact sur l'état psychologique et les acquis au fil des séances (Michalak et al., 2004).

Faire preuve d'auto-détermination est associé à un niveau d'engagement plus grand tel que mentionné par les modèles d'engagement évoqués plus haut, et à une plus grande ouverture de la part de la personne à l'égard de la thérapie (Michalak, 2004). Durant la thérapie, le patient vivra moins de tension et de distraction, aura aussi une humeur plus positive. Il accordera ainsi davantage d'importance à la thérapie et sera plus satisfait envers celle-ci. De plus, il percevra que le climat instauré par le thérapeute soutient ses besoins de base, il se montrera plus enclin à poursuivre la thérapie (Pelletier, 1997). Avec cette attitude propice au maintien de l'effort, le client aura plus de chances d'atteindre des résultats positifs pensent Michalak (2004), Sheldon et Elliot (1999), au cours de la thérapie malgré les épreuves dont il pourrait faire face. Ainsi, il est envisageable qu'un client autodéterminé expérimente une meilleure progression par rapport aux buts, car il profitera davantage des interventions et sera en mesure de mieux comprendre sa situation (Koestner, Lekes, Powers, & Chicoine, 2002).

Michalak et al., (2004) pensent que l'augmentation de l'auto-détermination du patient ferait partie des premiers processus de changement à se manifester au cours de la thérapie. Le développement de ce concept serait, selon lui, un aspect important du travail effectué au début de la thérapie. Ce n'est qu'après que le traitement spécifique au soulagement des

symptômes gagne en importance. Il faut noter que la théorie de l'auto-détermination n'offre pas, en tant que telle, d'alternative aux interventions validées empiriquement. Elle cherche par contre à identifier comment les méthodes associées à l'auto-détermination peuvent être intégrées dans la pratique clinique déjà existante. Dans la perspective de cette théorie, il est encouragé de porter attention à la promotion de la motivation autonome afin de faciliter le changement de comportement et d'utiliser les techniques d'intervention basées sur des preuves afin de poursuivre le processus de changement et maintenir les résultats. En fait, il est jugé selon Ryan et Deci (2008), que le succès d'une thérapie dépendrait du soin porté à l'implantation du soutien des besoins dans les interventions.

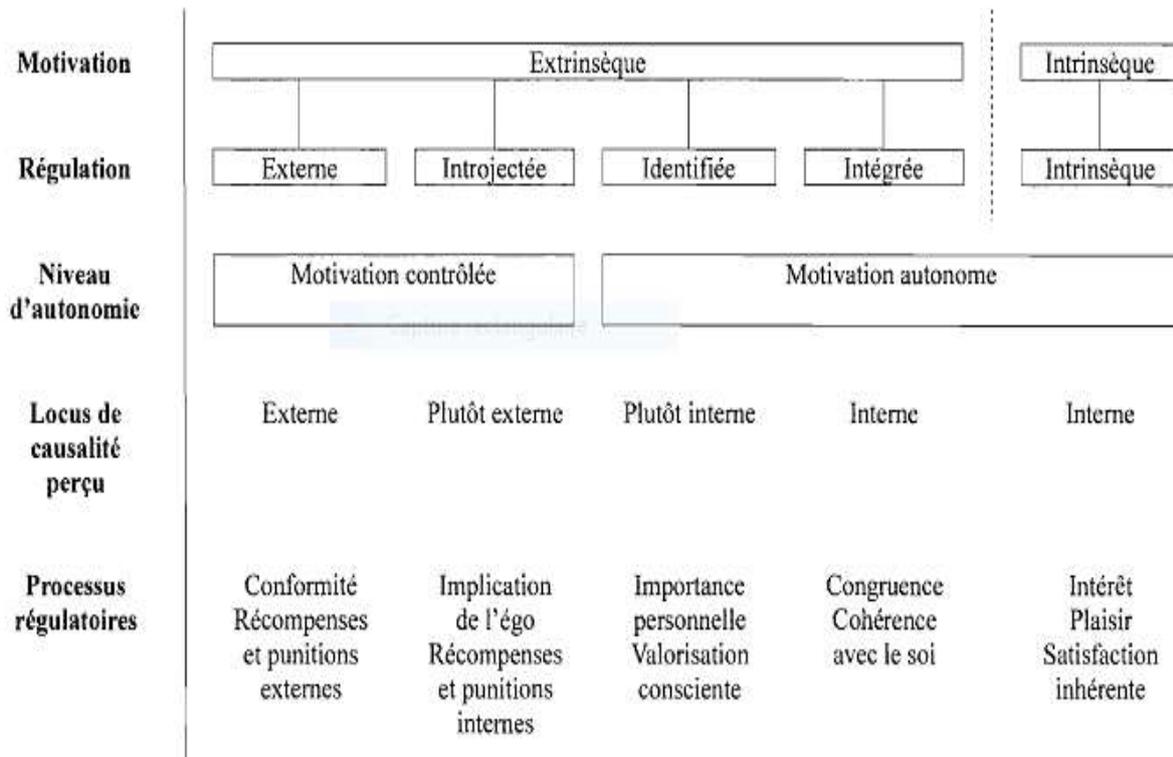
L'intégration d'une attention portée sur le développement de la motivation autonome aux interventions thérapeutiques déjà envisagées serait particulièrement bénéfique pour le patient. Une étude menée auprès d'une dizaine d'universitaires américains indique que, l'encadrement des étudiants à partir de dates d'échéance multiples contribuerait à moins procrastiner (Perrin, 2008). Cependant, les auteurs ont noté que cette procédure serait peu appréciée par les étudiants. Il serait donc envisageable que le maintien dans le temps de l'application par les étudiants soit peu probable. Selon la perspective de la théorie de l'auto-détermination, il est possible que cela soit en raison du fait que cette technique serait perçue comme étant du contrôle externe, et donc associée à une motivation non autonome. Dans un tel cas, si une certaine part de contrôle externe est effectivement nécessaire pour engendrer un changement quant au comportement de procrastination, un travail en amont pour rendre l'engagement de l'étudiant dans ce processus plus autonome serait le bienvenu et est d'ailleurs nécessaire. Selon Michalak (2004) cité par Tétreault (2019), les principes motivationnels associés à la théorie de l'auto-détermination pourraient permettre de surpasser les limites possibles des traitements actuels, se concentrant spécifiquement sur les aspects relatifs au trouble et le soulagement des symptômes. En effet, avec la perspective de cette théorie qui va au-delà de la problématique, cela peut davantage rejoindre la réalité globale et complexe du patient.

Dans ce sens, il est considéré que le soutien de la satisfaction des besoins fondamentaux par le thérapeute est complémentaire aux traitements traditionnels, car il ne serait pas suffisant pour apporter un changement à la situation problématique vécue par le patient, mais contribuerait effectivement tout de même au changement thérapeutique. Ce processus s'expliquerait par le fait que la satisfaction des besoins, dont l'autonomie particulièrement, favoriserait l'efficacité des techniques thérapeutiques (Dwyer et al., 2011).

Lorsque les techniques sont effectuées dans une atmosphère de soutien de l'autonomie, il est plus probable que le patient endosse l'utilisation des stratégies présentées, la décision de les utiliser ou non découlant de son propre choix plutôt que d'un sentiment d'obligation. Une plus grande satisfaction permettrait au thérapeute de mobiliser les ressources pour s'engager entièrement dans les techniques d'intervention. Le patient aurait dans ce sens une attitude lui permettant de bénéficier davantage des techniques utilisées, ce qui résulterait en un plus grand changement cognitif chez lui, entre autres concernant les pensées automatiques négatives. C'est cette altération qui apporterait des résultats thérapeutiques plus positifs, soit une diminution des symptômes chez l'étudiant procrastinateur. (Dwyer et al., 2009).

À la vue de tout ce qui précède, le rôle principal du développement de la motivation autonome est d'aider le thérapeute à créer des conditions dans lesquelles le patient est en mesure de retirer le maximum de bénéfices de la thérapie, plutôt que d'entraîner lui-même le changement (Dwyer et al., 2011 ; Joiner et al., 2003 ; Sheldon et al., 2003). Le soutien de la satisfaction des besoins de base peut facilement être implanté dans la pratique clinique, puisque ne dépendant pas des méthodes utilisées pour apporter un changement de comportement, mais serait plutôt en lien avec la façon dont la thérapie se déroule. Cela constitue plus un guide sur la manière d'être ou sur les conditions propices pour appliquer les techniques spécifiques de la thérapie afin d'optimiser la satisfaction des besoins pensent Dwyer et al., (2011). Ainsi, si le style d'intervention du thérapeute favorise le développement d'un locus de causalité interne et un sentiment de compétence, l'efficacité de la thérapie sera maximale (Pelletier et al, 1997), alors qu'un style plus directif engendrera plus de résistance chez le client et moins de résultats positifs durant la thérapie (Miller, Benefield, & Tonigan, 1993 ; Patterson & Forgatch, 1985).

En résumé, les méthodes d'intervention contre le comportement de procrastination basées sur la théorie de l'auto-détermination auraient un impact différent de ce qui se fait déjà comme intervention pour réduire la procrastination et s'avèrerait complémentaire. Elles s'avèreraient complémentaires en ce sens que, en intégrant dans sa pratique clinique les principes de la théorie de l'auto-détermination, le thérapeute met en place les conditions propices pour optimiser la réceptivité du patient et les effets des interventions dites traditionnelles, ce qui favorise le changement. Mais, concernant la problématique de la procrastination, quel impact aurait une telle intervention ?



**Figure 10 : Impact d'un modèle de motivation sur la procrastination**

### 1.3. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

Notre cadre théorique de référence s'articule autour de la théorie de prise de conscience de Piaget et des théories de la motivation.

#### 1.3.1. La théorie de la prise de conscience de Piaget

Considéré comme un précurseur de la Psychologie cognitive, les travaux de Piaget ont porté sur plusieurs autres domaines scientifiques s'intéressant aux connaissances à l'instar des Sciences de l'Education. En psychologie génétique et en épistémologie, ils visent à répondre à la question fondamentale de la construction des connaissances. C'est dans ces linéaments que s'est établie sa théorie de la prise de conscience. Que stipule-t-elle et pourquoi nous la convoquons dans le cadre de notre recherche ? Cette question constitue le fil conducteur de cette section.

##### 1.3.1.1. Postulat de base

La théorie de la prise de conscience de Piaget stipule que le passage de la connaissance pratique à la pensée chez un individu s'effectue au moyen de prise de conscience, supposant une réflexion sur son propre fonctionnement cognitif. En d'autres termes, pour qu'un individu soit efficace dans la réalisation d'une tâche ou d'une action

précise, il faut qu'il prenne conscience des aléas ou exigences de cette tâche ou de cette action ; ce qui part du fait que l'activité d'un sujet constitue un facteur de développement. Or, cela suppose trois niveaux de compréhension de la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget : premièrement, les connaissances se construisent à partir de l'action ; deuxièmement, l'action est une connaissance autonome ; troisièmement, la prise de conscience constitue un mécanisme général de la construction des connaissances.

Vue ainsi, la prise de conscience est un passage du pré-réfléchi au réfléchi. Elle est construction de la conscience pré-réfléchie. Le noyau de cette théorie de la prise de conscience est basé sur l'interaction du sujet et de l'environnement, déclenché et finalisé par la poursuite de buts et la recherche des résultats. L'échec à les atteindre à partir des instruments cognitifs dont il dispose engendre des conflits, des déséquilibres, sources de modifications (l'accommodation) adaptatives qui permettent au sujet d'élargir son accès au réel et lui font rencontrer de nouveaux obstacles. Ce noyau théorique est thématiqué par Piaget dans le cadre des formulations successives de la théorie de l'équilibration (Piaget, 1941 ; 1957 ; 1975).

Selon Piaget, la prise de conscience est le mécanisme général qui permet au sujet de passer de la réussite seule (réussite en acte) à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des raisons qui la fondent. De la réussite à la compréhension, il y a passage des connaissances en acte, préconscientes (Piaget, 1968), non verbalisées, non conceptualisées aux connaissances réfléchies, verbalisées (ou tout au moins symbolisées), conceptualisées. Ce passage essentiel à la genèse des connaissances, Piaget l'a théorisé sous de nombreux aspects.

Il a commencé par établir certaines lois de la prise de conscience dans lesquelles il propose, dès 1937, une direction privilégiée de l'intériorisation des propriétés du réel, en montrant comment elle procède de la *périphérie* (les effets les plus visibles de l'action) vers le *centre* (les coordinations internes des actions) aussi bien dans la prise de connaissance du monde (du résultat - vers les moyens - vers les raisons ou motifs) que dans la construction de l'expérience et de la connaissance que le sujet a de lui-même. Il affina cette analyse en 1974 en décrivant comment le fait que l'accès au réel soit prioritairement perceptif, est source d'un déséquilibre initial entre la prise en compte des aspects perçus (aspects positifs ou intrinsèques) sur les aspects déduits ou complémentaires (négatifs).

Par la suite, avec les mécanismes d'abstraction (abstraire au sens de ce qui permet au sujet d'isoler, de sélectionner certaines propriétés du monde physique ou de ses actions) il modélise les étapes de l'intériorisation des connaissances en distinguant l'abstraction empirique centrée sur le monde, des différentes formes d'abstraction réfléchie où le sujet prend ses propres actions comme point de départ.

Dans des textes plus tardifs sur ce sujet (Piaget, 1977), il précise encore le mécanisme de l'abstraction réfléchissante en distinguant deux aspects complémentaires : le *réfléchissement*, c'est-à-dire le fait de projeter un vécu du plan de l'action au plan de la représentation et la *thématisation*, c'est à dire le fait de mettre en mots cette réalité évoquée.

En conclusion, la prise de conscience consiste en une conceptualisation, soit un passage du plan de l'action au point de vue de la représentation sémiotisée (sous forme de langage, d'images mentales, etc.), sous-tendue par un mouvement d'abstraction. Elle constitue donc un travail cognitif qui opère une véritable reconstruction d'un plan sur un autre. Ainsi, la prise de conscience est une forme de mécanisme régulateur qui prend en compte les résultats d'une action en vue de l'amélioration des résultats des actions futures. C'est donc un mécanisme d'évaluation du résultat, ainsi que de réajustement de l'action dans une dynamique régulatrice. C'est ici que se situe l'intérêt porté à cette théorie de la prise de conscience dans le cadre de notre travail.

En effet, dans un contexte de soutien aux apprentissages comme il est relevé dans notre recherche, l'évaluation des résultats produits par un apprenant est indispensable. Elle accorde une place de choix au diagnostic cognitif dans le processus enseignement/apprentissage. Ce diagnostic cognitif nous permet de motiver l'apprenant en découvrant ses forces et ses faiblesses afin de l'aider à mieux réajuster ses actions d'apprentissage, dans une dynamique régulatrice. Or c'est précisément ce que vise la prise de conscience selon Piaget.

En postulant un lien entre la procrastination et la motivation, comme c'est le cas dans le cadre de cette recherche, nous reconnaissons que ce lien s'explique davantage à partir de prises de conscience successives que l'apprenant devrait développer aussi bien au niveau de sa gestion du temps, de son niveau d'estime de soi, de son expectation d'échec qu'au niveau de son sentiment d'efficacité personnel dans l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage. Ainsi, en explorant les similitudes et les différences entre « réussir » qui relève du « savoir-faire » et « comprendre » qui correspond à la conceptualisation, que cette dernière soit postérieure à

l'action ou bien qu'elle agisse en retour sur l'action, Piaget (1974 : 231) souligne que : *« l'action constitue une connaissance (un « savoir-faire ») autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prise de conscience ultérieure ».*

Ceci nous sert de guide quant à l'opérationnalisation de la procrastination que nous allons faire dans le cadre de cette recherche afin de rendre plus efficient (réussir et comprendre, pour utiliser les termes de Piaget), à travers un développement motivationnel, les apprenants universitaires inscrits en Master à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. Cependant, la conceptualisation se réalise avec un temps de retard sur la réussite en acte, ce qui renforce l'idée d'autonomie de l'action, puisqu'il existe des connaissances présentes dans l'action et non conceptualisées. Voilà pourquoi Vermersch (1991 : 55) nous précise que ces connaissances sont non conscientes :

Des conceptions de Piaget sur la prise de conscience, on peut dégager l'idée de non-conscient comme le niveau premier dans la micro-genèse des connaissances précédant le niveau suivant qui serait celui de la conceptualisation, de la mise en mot explicite, donc de la prise de conscience.

En outre, dans la construction de son savoir, l'apprenant joue un rôle actif. D'ailleurs, pour Piaget l'apprenant n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend, mais il organise son univers d'apprentissage en s'adaptant au fur et à mesure qu'il apprend (Piaget, 1970). L'apprenant interagit avec son milieu de vie, assimile ce qu'il découvre et s'accommode avec ce milieu. Il y a assimilation lorsqu'un apprenant intègre des données nouvelles en les reliant aux connaissances déjà élaborées qu'il a en sa possession. L'accommodation est une action de l'environnement sur l'apprenant qui provoque des ajustements dans sa manière de réagir, pour prendre en compte ces données nouvelles. Il en découle qu'en contexte d'apprentissage et notamment en cycle recherche, l'apprenant va assimiler ses forces et faiblesses, son estime de soi, son expectation d'échec, son sentiment d'efficacité personnel qui participent à son apprentissage et s'accommoder progressivement avec les environnements de travail rencontrés. La gestion du temps dans le contexte immédiat de l'apprenant peut faciliter la construction de son savoir et le motiver davantage. Il s'ensuit que la connaissance n'est plus le seul produit de l'enseignant, mais est davantage le produit de celui qui apprend.

Dans la perspective de Piaget, la pédagogie d'apprentissage est donc active, l'apprenant joue le rôle d'architecte de ses connaissances. Elle valorise ses activités d'apprentissage en les mettant au centre des pratiques pédagogiques. Autrement dit, la

connaissance ne se transmet pas directement mais est aussi le résultat des efforts de l'apprenant. C'est l'apprenant qui construit son savoir (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Cela implique une dynamique binaire de l'apprenant : le développement cognitif et le processus du fonctionnement cognitif. Le développement cognitif part de ce que l'on sait déjà. Le processus du fonctionnement cognitif comporte alors une situation d'apprentissage, une phase d'assimilation (analogies, comparaisons, ressemblances et différences avec anciennes connaissances), ensuite arrive un déséquilibre qui va disparaître et faire place au nouvel équilibre qui se crée par une accommodation où la contrainte de la situation oblige le sujet à intégrer les nouvelles connaissances (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1997).

Dans ce processus de construction du savoir en vue d'acquérir les connaissances, et dans une perspective constructiviste, l'apprenant va conforter son rôle au moyen des opérations cognitives (Tardif, 1992). Cependant, une telle perspective semble limitée dans le domaine de la recherche qui a pour missions essentielles d'innover ou d'augmenter des connaissances dans une discipline précise. D'abord parce que dans la perspective constructiviste de Piaget, une insistance est faite sur les apprenants d'un âge précis (enfance et préadolescence) : le volet de la formation des apprenants post-adolescents et adultes étant négligé (Vermersch, 1979). Ensuite parce que la perspective constructiviste piagétienne n'insiste pas sur les aléas des environnements d'apprentissage qui constituent des préalables au développement motivationnel. Il faudrait peut-être envisager une autre approche qui prend véritablement en compte l'environnement d'apprentissage. Et c'est en cela que l'approche motivationnelle est pertinente.

### **1.3.1.2. Implications de la théorie dans le travail**

A partir de la théorie de la prise de conscience de Piaget on peut retenir que les connaissances se construisent à partir de l'action et la prise de conscience constitue une étape essentielle à la construction d'une connaissance. Ainsi la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction d'un mémoire de Master dépend de la prise de conscience qui est un processus décisionnel. Il faudrait de prime abord signaler que la prise de conscience et de décision pour la rédaction d'un mémoire est un mécanisme complexe qui implique des caractéristiques de la tâche académique à réaliser ainsi que celles de l'étudiant. Les caractéristiques individuelles de l'étudiant renvoient aux habitudes personnelles aux capacités intellectuelles essentielles, touchant à la prise en charge de l'information. Ainsi la réalisation d'un mémoire de Master serait liée à des dimensions de significativité personnelle,

influençant le degré de désirabilité (c'est-à-dire sa valeur attendue dans l'accomplissement des désirs qui lui sont associés). Les tendances à la procrastination naissent dans un contexte où les défauts de persévérance et de manque d'autonomie s'installent chez l'étudiant. La théorie de la prise de conscience de Piaget permet donc de mieux comprendre les déterminants et les sources de procrastination chez les étudiants qui rédigent leur mémoire de Master. Un projet obligatoire ou fortement contrôlé serait plus sensible aux distractions, et plus facilement impacté par les phénomènes de report.

Il faudrait peut-être envisager une autre approche qui prend véritablement en compte l'environnement d'apprentissage. Et c'est en cela que l'approche motivationnelle est pertinente. Nous allons maintenant la présenter sous le prisme d'un ensemble de systèmes explicatifs.

### **1.3.2. Les théories de la motivation**

La motivation est envisagée différemment par les théoriciens. Comment fonctionne-t-elle, comment, quand et dans quel sens varie-t-elle ? Telles sont les principales questions auxquelles nous apporterons quelques éléments de réponse.

Dans les années 1970, la taxinomie des théories de la motivation distinguait les théories de contenu des théories de processus, notamment depuis les travaux de Campbell ; mais devenue trop exigüe pour contenir toutes les théories et trop rigide pour classer certaines d'entre elles, cette taxinomie a connu de nombreuses adaptations jusqu'à ce que Kanfer (1999) en propose une nouvelle. Ruth Kanfer développe une taxinomie qui intègre les dernières avancées des théories de la motivation et la fait reposer sur trois paradigmes : (1) celui des besoins-mobiles-valeurs ; (2) celui du choix cognitif ; (3) celui de l'autorégulation-métacognition.

Nous faisons d'abord une présentation de cette taxinomie avant de relever les modèles théoriques retenus dans notre travail en raison de leur pertinence.

#### **1.3.2.1. Les théories des besoins-mobiles-valeurs**

Les théories de la motivation se rapportant à ce paradigme examinent les déterminants personnels (internes) et situationnels (externes) du comportement. Il existe à ce niveau trois grands courants théoriques : les théories des besoins ; les théories classiques de la motivation ; les théories de la justice organisationnelle et de l'équité. Elles tentent d'identifier les

besoins, les mobiles et les valeurs qui sont à l'origine du comportement et de répondre à la question quelles sont les forces internes et externes qui agissent comme stimulus.

### **1.3.2.1.1. Les théories des besoins**

Dans cette catégorie, nous retrouvons cinq théories principales : la théorie de Maslow, la théorie d'Alderfer, la théorie de Mc Clelland, la théorie de Frederick Herzberg et la théorie de Douglas McGregor.

#### **1.3.2.1.1.1. La théorie de Maslow**

Maslow (1943) développe le premier modèle théorique qui sera appliqué plus tard et abondamment dans les organisations. Il propose une théorie de la hiérarchie des besoins qui apporte une réponse aux questions, qu'est-ce qui motive ? Quels sont les facteurs de la motivation ?

Cette hiérarchie regroupe cinq niveaux de besoins dont la satisfaction n'est possible que selon un ordre de priorité croissante :

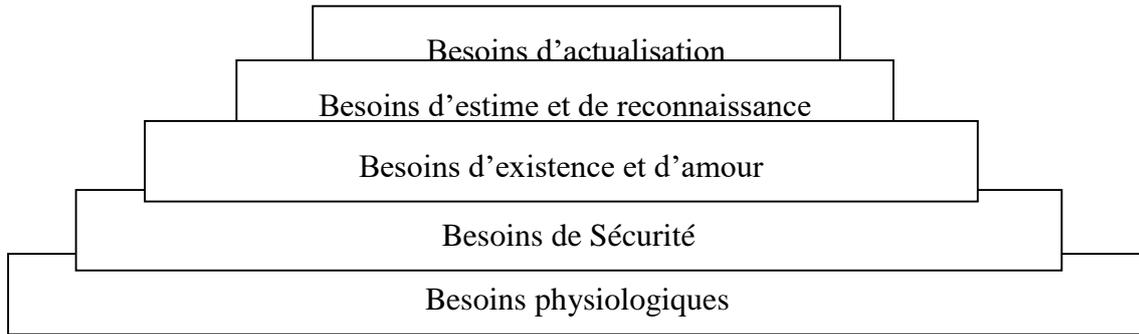
- (1) besoins physiologiques ;
- (2) besoins de sécurité ;
- (3) besoins d'amour ;
- (4) besoins d'estime ;
- (5) besoins d'actualisation de soi ou de réalisation de soi.

En vertu de ce modèle, lorsqu'un besoin est satisfait par un individu, il perd son potentiel motivationnel et l'individu trouve comme nouvelle motivation le désir de satisfaire une nouvelle classe de besoins et ainsi de suite jusqu'au cinquième niveau de la hiérarchie.

Cette hiérarchie repose sur les postulats de base suivants :

- Chaque être humain a des besoins qu'il doit satisfaire ;
- Ces besoins sont hiérarchisés ;
- Les besoins supérieurs ne le motivent que si les besoins inférieurs sont comblés ;
- Un besoin satisfait ne peut plus motiver.

La pyramide ou hiérarchie des besoins de Maslow se présente comme il suit :



**a) Besoins physiologiques**

Ils sont liés à la source ; ils se situent au premier niveau : se nourrir, faire l'amour, se reproduire, dormir, respirer, se reposer, se vêtir. Dans une organisation ou dans le cas d'une entreprise, ces besoins peuvent correspondre aux conditions psychologiques (luxe, température, adéquation...) ou aux conditions sanitaires (qualité de nourriture à la cafétéria).

**b) Besoins de sécurité**

Ils sont associés aux besoins généraux de se protéger contre les menaces tant présentes que futures : le fait de se sentir à l'abri des dangers, de pouvoir vivre sans peurs dans un milieu structuré, ordonné, stable et prévisible, d'avoir une vie ou une religion qui permet de donner un sens aux évènements sont autant de façons de combler ces besoins.

Dans le contexte organisationnel et de travail, ce besoin s'exprime par la recherche et le respect des normes et des règles afin de contrer l'arbitraire par exemple : l'adhésion syndicale et la cotisation à des plans retraites et la souscription à des régimes d'assurance constituent des façons de combler ces besoins.

**c) Besoins d'existence et d'amour**

Ils se traduisent par le besoin d'aimer, de se sentir aimé, de donner et de recevoir des marques d'estime d'affection, d'avoir des contacts intimes et enrichissants avec un conjoint, des parents, des enfants, de faire partie du groupe où l'on est accueilli à bras ouverts et de ne pas être seul, oublié ou rejeté. En milieu de travail, dans l'entreprise, les phénomènes associés à l'apparition de groupes informels (cliques ou clans) constituent sans doute la manifestation la plus concrète de ce besoin et des différentes façons de le combler. D'ailleurs, des études sur les organisations ont montré que la cohésion du groupe, est un facteur positif que l'on peut associer au rendement des employés ou des travailleurs.

#### **d) Besoins de reconnaissance ou d'estime**

Ceux-ci représentent le besoin d'avoir une bonne estime de soi et des autres. Selon Maslow toute personne doit pouvoir évaluer ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Elle doit également être à mesure de se sentir compétente et capable d'accomplir son travail et de réussir.

De la part des autres, l'être humain recherche de l'admiration et du respect. Le besoin d'avoir un certain statut social, une bonne réputation et d'être félicité, reconnu et apprécié par son entourage correspond au besoin d'estime.

Dans le cadre de l'entreprise et du milieu de travail, ces besoins vont favoriser des comportements comme la recherche du pouvoir sous la forme de promotion ou de l'obtention d'un statut élevé. Pour certains, le comportement adopté afin de combler ce besoin peut être une attitude autoritaire et coercitive envers les autres employés. D'une façon générale, ce besoin peut être associé aux souhaits exprimés par un nombre croissant d'employés de connaître avec précision le genre de contribution que l'organisation attend d'eux, d'obtenir des exigences formulées de manière très explicite et qu'on indique clairement quelles évaluations l'organisation ou l'entreprise entend faire de leurs contributions.

#### **e) Besoins d'actualisation**

Ils sont au sommet de la pyramide et généralement très peu de gens arrivent à les combler. Selon la théorie, la satisfaction de ce besoin ne peut survenir que lorsque tous les autres ont été comblés. Pour un individu, les besoins d'actualisation correspondent aux désirs que celui-ci peut avoir de se développer au maximum, de se réaliser complètement, c'est-à-dire d'exploiter toute ses potentialités et ses talents quels qu'ils soient : imagination – aptitude psychologique – intelligence – habileté – capacités diverses, etc., afin de croître, de grandir et de s'améliorer de toutes les façons. Le besoin de créer et d'innover en est aussi une manifestation. Un nombre croissant de personnes désirent utiliser leur potentiel au maximum et avoir toute la latitude pour le faire.

### **Critique de la théorie de Maslow**

Bien que cette théorie n'ait pas encore été appuyée par des résultats de recherche qui tendraient à la corroborer empiriquement et hors de tout doute, elle a connu un énorme succès dans le milieu organisationnel, même si au départ, Maslow affirme personnellement que sa théorie n'était pas destinée au milieu organisationnel. Maslow lui-même a cependant reconnu

la possibilité de nombreuses exceptions à sa hiérarchie de besoins. Il avait notamment admis que la vie dans un milieu très difficile (manque d'amour – chômage) tendrait à tuer les besoins supérieurs. De même, vivre très longtemps dans la pauvreté amènerait une fixation sur les besoins d'accomplissement qui, loin de disparaître lorsqu'il est satisfait, augmente dans la proportion où il est comblé.

#### **1.3.2.1.1.2. La théorie E.S.C. ou théorie de Kley Alderfer**

La théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow a connu, comme on l'a vu, de nombreuses critiques. Pour pallier ce qui était perçu comme faiblesse, d'autres auteurs ont proposé de nouveaux modèles conceptuels et empiriques.

Alderfer soutient qu'il existe 3 catégories de besoins :

- Besoins d'existence (E) ;
- Besoins de socialité (S) ;
- Besoins de croissance (C) ;

- **Besoins d'existence**

Ils s'apparentent aux deux premiers niveaux des besoins de Maslow et correspondent dans une entreprise ou dans une organisation à l'obtention de bonnes conditions de travail et des avantages sociaux.

Les besoins d'existence ou de subsistance sont satisfaits par la nourriture, l'eau, l'air, le salaire, les avantages sociaux et les conditions de vie.

- **Besoins de sociabilité**

Ils correspondent aux deux autres échelons (existence et estime). En milieu industriel, il désigne le besoin des individus d'entretenir des relations intimes avec leurs semblables, de partager leurs sentiments et leurs émotions et de la réciproque de la part des autres. On retrouve ces besoins dans le désir d'échange, de communiquer en général et de former des groupes.

- **Besoins de croissance**

Ils sont semblables aux besoins d'actualisation de Maslow avec une nuance toutefois. Ces besoins de croissance englobent non seulement la recherche des défis, mais plus encore le désir de s'adonner à des activités propres à développer la créativité. Alderfer en énumère trois (03) principes :

1) L'intensité d'un besoin dépend du degré de satisfaction de celui-ci. Exemple : Moins un employé aura la possibilité de satisfaire son besoin de sociabilité, plus il aura le désir d'être en présence des autres, ainsi, si un employeur empêche les employés de communiquer normalement, ces derniers auront tendance à étirer les pauses ;

2) L'intensité d'un besoin d'ordre supérieur dépend du degré de satisfaction obtenu pour les besoins d'ordre inférieur. Exemple : La satisfaction des besoins d'existence déclenche le désir de satisfaire ces besoins de sociabilité ;

3) L'intensité des besoins inférieurs dépend du degré de satisfaction des besoins supérieurs. Exemple : Un employé frustré dans la satisfaction de ses besoins d'actualisation mettra l'accent sur ses besoins d'existence.

Cette théorie d'Alderfer entre en contradiction avec celle de Maslow qui présente une progression dans les besoins à satisfaire. Alderfer quant à lui, reconnaît que la frustration d'un besoin peut amener la régression dans l'ordre des besoins à satisfaire. Sa contribution a surtout permis de montrer que l'ordre de la satisfaction des besoins n'est pas nécessairement progressif et que l'on peut également chercher à satisfaire plusieurs besoins à la fois.

#### **1.3.2.1.1.3. La théorie des Besoins de Mc Clelland**

Sur tout un autre plan, parmi les auteurs qui associent la motivation à des facteurs intrinsèques, Mc Clelland s'est illustré en présentant 3 grands besoins comme agent de motivation :

- Besoin d'accomplissement ;
- Besoin de pouvoir ;
- Besoin d'affiliation ;

Ces prédispositions motivationnelles sont dans cette perspective des tendances apprises ou acquises.

- **Besoin d'accomplissement**

Il se définit comme étant une disposition permanente de la personnalité qui pousse l'individu à vouloir la réussite et le dépassement dans des situations où l'on peut appliquer certaines normes d'excellence. L'entrepreneuriat peut être associé à ce besoin.

- **Besoin de pouvoir**

Il peut être défini comme le désir d'influencer les autres et d'avoir un ascendant sur les gens et les événements. Ce besoin selon Mc Clelland, est plus fortement ressenti par ceux qui visent une carrière.

Habituellement, ces personnes possèdent les caractéristiques suivantes :

- Elles ont foi en un système hiérarchique ;
- Elles considèrent l'entreprise comme plus importante que ses membres ;
- Elles aiment le travail et la discipline qui l'impose ;
- Elles sont prêtes à sacrifier leurs intérêts personnels pour le bien de l'entreprise ;
- Elles peuvent être justes et donner une chance égale à tous, ainsi elles sont souvent insensibles aux demandes de traitement de faveurs ;
- Elles exercent leur pouvoir sous une forme plus démocratique qu'autoritaire.

- **Besoin d'affiliation**

Il est le désir qui pousse une personne à vouloir établir, maintenir et rétablir une relation affective, positive avec les autres. Pour cette personne, l'aspect social est le principal agent de motivation.

Même si la théorie de Mc Clelland a été peu utilisée comme telle dans les organisations, elle introduit tout de même des profils de personnalité qui ne sont pas sans intérêts. Les études ont démontré que les personnes qui manifestent un fort désir d'accomplissement proviennent plutôt de la classe moyenne que des classes très riches ou très pauvres. Ces personnes résistent également plus que les autres aux pressions sociales de leur entourage et fournissent un meilleur rendement dans les tâches qui présentent des défis. Dans un autre ordre d'idées, la différence que Mc Clelland établit entre les besoins d'accomplissement et de pouvoir peut s'avérer intéressante surtout dans les grandes organisations ; Ainsi, un bon entrepreneur n'est pas nécessairement un bon gestionnaire et vice-versa.

Dans les débuts d'une organisation, miser sur une personne qui possède un fort besoin d'accomplissement peut se justifier, mais à mesure que l'organisation se structure et se développe, il vaut peut-être mieux se tourner vers des personnes au fort besoin de pouvoir.

Les principales critiques formulées à l'égard de cette théorie sont de deux ordres :

- L'étanchéité entre ces 3 catégories de besoin est discutable théoriquement, les 3 catégories de besoin peuvent se manifester chez une même personne. Il s'agit surtout d'une question de degré et les difficultés d'utilisation deviennent apparentes.
- De plus, les outils que Mc Clelland utilisent sont assez spécialisés et requièrent des compétences particulières (notamment : son test d'apperception) ; ce qui les rend d'autant plus difficile à utiliser dans l'organisation.

De toute façon, depuis 1943, divers autres besoins ont été déterminés par différents chercheurs, notamment : les besoins d'activité ou de stimulation, de compétence ou de maîtrise de son milieu (Scott), d'autonomie.

Cette simple énumération révèle que les besoins humains sont très diversifiés et qu'il n'est pas facile ni de les discerner, ni de les utiliser dans une perspective organisationnelle.

#### **1.3.2.1.1.4. La théorie des deux facteurs de Frédéric Herzberg**

Frédéric Herzberg est un auteur qui a marqué très profondément l'approche du phénomène de motivation. Il démontra que les facteurs garants de la satisfaction au travail, donc de la motivation ne sont pas les mêmes que les facteurs qui créent l'insatisfaction. Autrement dit, la motivation est fonction de certains facteurs et la démotivation, très liée à l'insatisfaction est fonction des facteurs complètement différents. Il ne s'agit pas d'un simple continuum, c'est-à-dire que la motivation est située à une extrémité et la démotivation à une autre. Entre les deux pôles, il existe une zone où l'employé est neutre : ni motivé, ni démotivé. Afin d'élaborer sa théorie, F. Herzberg posa à 200 ingénieurs la question suivante : *« Replacez-vous en esprit, en un temps où vous éprouviez à l'égard de votre travail de la satisfaction ou du mécontentement exceptionnel fort, qu'il s'agisse de votre travail actuel ou antérieur, dites-moi ce qu'il s'est passé ? »*

Après avoir posé cette question, il découvrit que les facteurs relevés comme étant satisfaisants ou motivants n'étaient pas les mêmes que ceux mentionnés comme étant des facteurs d'insatisfaction. Il classa ces facteurs en deux catégories :

- Facteurs de motivation ou valorisants
- Facteurs suscitant de l'insatisfaction appelés facteurs d'hygiène ou d'ambiance.

Les facteurs de motivation sont :

- L'accomplissement ou la réalisation ;
- La reconnaissance des réalisations ;

- Le travail comme tel ;
- La responsabilité ;
- La promotion ou l'avancement ;
- Les possibilités de croissance personnelle.

Cette première catégorie regroupe des facteurs qui auraient la capacité d'apporter la satisfaction aux employés. Ils sont désignés de facteurs de motivation car ils inciteraient l'individu à faire des efforts pour satisfaire les besoins auxquels ils correspondent. Ces facteurs se rapportent donc au contenu de travail.

Les facteurs d'hygiène sont :

- Le supérieur ;
- Les politiques et les procédures de l'organisation ;
- Les conditions de travail ;
- Les relations avec les collègues : les subordonnés et les collègues ;
- Le prestige ;
- La sécurité d'emplois ;
- Le salaire ;
- Les avantages sociaux.

Ces facteurs de la seconde catégorie n'auraient pas la capacité d'apporter de la satisfaction, au mieux ils susciteraient de l'indifférence, plus généralement ils pourraient générer de l'insatisfaction. Ils ne seraient pas ainsi à l'origine de la motivation. Ils poussent l'individu à agir sans véritable motivation ; ce sont des facteurs d'hygiène, de maintenance ou d'ambiance, nécessaires au bon équilibre mental de l'individu. Et se rapportant donc au contexte de travail.

Pour Herzberg, l'inverse de la satisfaction n'est pas l'insatisfaction, mais bien un point neutre appelé absence de satisfaction. Les facteurs de satisfaction sont surtout reliés aux contenus des tâches tandis que les facteurs d'insatisfaction sont associés au contexte dans lequel s'accomplit le travail. Enfin si l'on décide que les employés passent du point de neutralité au point de satisfaction de la motivation, il faut mettre l'accent sur le contenu des tâches. Cette dernière proposition a servi de fondement à un modèle d'application très répandus l'enrichissement des tâches.

Selon Herzberg, n'est pas motivé un employé qui veut seulement améliorer les éléments liés au contexte de sa tâche (facteur d'hygiène). La motivation qu'il reconnaît est intrinsèque. Comme toutes les théories discutées jusqu'à présent, celle de Frédéric Herzberg a

suscité de nombreuses critiques. Le principal reproche qui lui fut adressé concerne la méthodologie grâce à laquelle la théorie a été élaborée.

Lorsque les chercheurs utilisent la méthode de Herzberg, ils arrivent aux mêmes résultats que lui, alors que s'ils appliquent une autre méthode, ils obtiennent des résultats différents. Ces résultats ou constatations ont amené les chercheurs à avancer que les êtres humains ont peut-être tendance à s'attribuer la paternité des résultats satisfaisants qu'ils atteignent, tandis qu'ils attribuent systématiquement leur insatisfaction à leur milieu.

Le rapport satisfaction - insatisfaction - rendement est également mis en doute. Des centaines d'études montrent que ces phénomènes sont très complexes. Par exemple : la satisfaction amène-t-elle le rendement ou ne peut-on pas dire que c'est le rendement, la sensation d'avoir accompli un excellent travail qui provoque la satisfaction ? Voilà un dilemme dont il est difficile de sortir.

Enfin, cette théorie ne tient nullement compte des différences individuelles et suppose que chaque personne accorde la même valeur aux divers éléments de son travail ; ce qui est loin d'être une certitude. Cependant, et c'est à ce niveau que la théorie présente toute sa valeur, son application. L'enrichissement des tâches a été et est encore très répandu aujourd'hui. On peut reconnaître l'enrichissement des tâches dans des processus comme la gestion participative ou la qualité totale. La théorie de Herzberg est toujours actuelle et largement exploitée dans les organisations, les entreprises et en milieu industriel tout court.

#### **1.3.2.1.1.5. La théorie XY de Douglas Mc Gregor**

Pour cet auteur, sous toute décision ou tout acte d'individu se cachent deux suppositions ou impulsions qui nous amènent à agir de telles ou telles façons. Ces deux hypothèses qui sont les processus de base de nos motivations, Mc Gregor les explique de manière tout à fait impersonnelle en *théorie X* et *théorie Y*.

##### **- Théorie X**

L'individu moyen a un dégoût du travail et l'évite autant que possible. A cause de cette caractéristique humaine du dégoût du travail, la plupart des gens doivent être forcées, contrôlées, dirigées, menacées de punition pour que l'on obtienne d'eux l'effort nécessaire à la réalisation d'objectifs d'organisation. L'individu moyen préfère être dirigé, souhaite éviter les responsabilités, a relativement peu d'ambitions, veut avant tout la sécurité.

### - **Théorie Y**

Il est aussi naturel de dépenser ses forces physiques et intellectuelles dans un travail que de jouer et de se reposer, ou de regarder la télévision. Contrôle extérieur et menace de punition ne sont pas les seuls moyens pour obtenir qu'on fournisse des efforts au sujet des objectifs d'organisation. L'homme se dirigera et se contrôlera lui-même pour le besoin des objectifs qu'il s'est fixé.

L'individu moyen apprend, dans de bonnes conditions, non seulement à accepter, mais à rechercher les responsabilités. Les capacités d'imagination, d'initiative et de créativité sont largement répandues dans la population. Mais l'individu moyen n'utilise que partiellement son potentiel intellectuel dans les conditions actuelles de la vie industrielle et sociale.

Les théories de Maslow, Alderfer, Mc Clelland, Herzberg et Mc Gregor constituent à proprement parler, les théories de contenu parce qu'elles expliquent le phénomène de la motivation par des sources intrinsèques de l'individu. Ces théories gravitent autour des besoins et demeurent toujours très courantes. Elles proposent aux gestionnaires plusieurs modèles appliqués dans les organisations. L'insistance sur les salaires, les avantages sociaux, les conditions générales de travail font toujours parties des revendications syndicales, ce qui porte à croire que loin d'être périmées, ces théories basées sur les besoins tant supérieurs qu'inférieurs, sont toujours très présentes sur la place publique. L'adéquation entre besoins satisfaits et productivité ou rendement, bien que remise en cause par de nombreux chercheurs demeure pourtant une hypothèse avec laquelle plusieurs gestionnaires travaillent. La plus grande prudence s'impose à ceux d'entre eux qui seraient séduits par l'approche basée sur les besoins fondamentaux de l'être humain. Certes, ces théories fournissent des éléments de réflexion forts utiles, mais il faut toujours garder à l'esprit que de nombreux spécialistes mettent en doute le principe même du besoin comme agent ou facteur de motivation.

#### **1.3.2.1.2. Les théories classiques de la motivation intrinsèque**

Un ensemble de théories développées au cours des années 1970-1980 postule que le déclenchement de la motivation est suscité par la volonté de satisfaire essentiellement des besoins psychologiques ou d'ordre supérieur. Partant de ce principe de base, ces théories tentent d'identifier les forces internes et externes qui agissent sur la décision individuelle d'agir de façon motivée. En psychologie des organisations, deux théories ont émergé de ce

courant : la théorie de l'évaluation cognitive et la théorie des caractéristiques de l'emploi. A l'origine, ces théories classiques définissaient la motivation intrinsèque comme les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.

#### **1.3.2.1.2.1. La théorie de l'évaluation cognitive de Déci et Ryan**

La théorie de l'évaluation cognitive est due aux travaux de Deci et Ryan (1971). Leur hypothèse fondamentale est que la motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins que chaque individu développe plus ou moins, ceux de se sentir compétent et autodéterminé. Le processus motivationnel dépendrait de tous les facteurs dispositionnels et contextuels qui pourraient influencer ces deux besoins. Chaque individu, à des degrés divers, cherche à satisfaire des besoins de compétences, c'est-à-dire, à développer ses capacités à interagir efficacement avec son environnement. Ce besoin de compétence agit de façon conjointe avec celui d'autodétermination. En effet, l'individu est aussi motivé par le besoin de se sentir autodéterminé, c'est-à-dire par le développement d'une capacité à pouvoir choisir dans le plus grand nombre de situations possibles. Pour satisfaire ce besoin, l'individu doit développer sa perception d'être à l'origine de son comportement. Ainsi son sentiment d'autodétermination s'accroît et renforce la motivation intrinsèque.

#### **1.3.2.1.2.2. La théorie des caractéristiques de l'emploi d'Hackman et Oldham**

La théorie des caractéristiques de l'emploi est l'œuvre d'Hackman et Oldham. Elle s'intéresse aux effets conjoints des forces incitatrices du besoin de développement personnel et des caractéristiques de l'emploi, sur la motivation et la satisfaction au travail. Ces auteurs ont identifié cinq caractéristiques qui influenceraient le niveau potentiel de motivation détenu par un emploi : la variété des compétences, l'identité de la tâche, le sens de la tâche, l'autonomie et le feed-back. Le potentiel de motivation lié à un emploi peut générer une motivation interne élevée lorsque trois types de besoins de développement personnel sont satisfaits.

(1) L'individu doit se considérer responsable des résultats de son travail. La caractéristique du travail qui permet à l'individu d'éprouver ce sentiment est l'autonomie.

(2) L'individu doit ressentir que son travail a un sens. Pour cela il doit être amené à percevoir trois caractéristiques par rapport à son emploi : la variété des compétences requises, l'identité de la tâche et la signification de la tâche.

(3) Enfin, l'individu doit avoir connaissance des résultats du travail qu'il réalise. La perception qu'il a de ses résultats dépend d'une cinquième caractéristique de son emploi : la qualité du feed-back reçu.

Notons tout de même que ces trois besoins de développement personnel peuvent se manifester différemment selon les personnes.

### **1.3.2.1.2.3. Les théories de la justice organisationnelle et de l'équité**

La théorie de l'équité qui a connu des principaux développements au début des années 1960 avec les travaux d'Adams expliquent la motivation au travail par la disposition de l'individu à comparer sa situation personnelle à celle des autres personnes. Cette hypothèse prend appui sur les travaux de Festinger sur la comparaison sociale et la dissonance cognitive dont l'hypothèse fondamentale est que l'existence d'une dissonance entre ce qui est perçu et ce qui est désiré est source de tension psychologique, entraînant de la part de l'individu des comportements qui visent à réduire cette tension et cette dissonance. Selon cette théorie, l'individu tend à évaluer non seulement ses contributions en faveur de son organisation de travail (performances, niveaux de formation, de compétence, ancienneté, efforts, etc.) mais aussi les avantages qu'il tire de son emploi (salaire, conditions de travail, statut, reconnaissance, promotions, etc.). Puis il compare ces deux éléments. Il poursuit alors ce processus de comparaison vis-à-vis de ses collègues de service. S'il perçoit une égalité entre ces rapports, il éprouve alors un sentiment d'équité. Il perçoit une égalité entre ces rapports, il éprouve alors un sentiment d'équité. Il perçoit en fait que les avantages qu'il retire de son emploi (salaire...), relativement à ses contributions (efforts) sont justes au regard des avantages et contributions des personnes avec lesquelles il se compare. En revanche, s'il perçoit des différences entre ces comparaisons il éprouve un sentiment d'iniquité. Ainsi, sa motivation naîtra de la volonté de réduire ce sentiment et le conduira à adopter un comportement nouveau.

En développant le concept de justice organisationnelle, Greenberg (1987) propose de distinguer deux dimensions de l'équité dans les organisations, la justice distributive et la justice procédurale. D'après cet auteur, la théorie de l'équité d'Adams est apte à rendre

compte de ce sentiment de justice distributive. En fait, le sentiment d'équité crée une perception favorable de la justice distributive c'est-à-dire le sentiment de justice à l'égard de l'attribution de récompenses par l'organisation. Mais il serait nécessaire de joindre à cette justice distributive une autre forme de justice : la justice procédurale qui concerne essentiellement des processus mis en plus pour prendre les décisions d'attribution de récompenses tels les systèmes d'évaluation des performances, le processus d'avancement, les procédures d'appel des décisions et processus de participation aux prises de décisions. Selon la place qui est réservée à l'individu dans ces processus, il se sentira équitablement traité. Notons cependant que l'arbitraire, la cohérence, la morale et l'éthique dans l'application des procédures, sont considérés comme des déterminants du sentiment d'équité.

### **1.3.2.2. Les théories du choix cognitif**

Ces théories reposent sur un principe de base qui trouve son origine dans les travaux de Tolman (1932) et Lewin (1930) : le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit et de ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés. Ces théories dites de processus tentent de répondre à la question « comment les gens sont-ils motivés pour travailler ? ». Et elles partent du postulat que l'homme se comporte de manière hédoniste dans ses choix de comportement en recherchant le plaisir avec autant d'énergie qu'il fuit la douleur.

On distingue à ce niveau trois approches : l'approche cognitive-interactionnelle classique, l'approche cognitive – intermittente et celle des dynamiques de l'action.

#### **1.3.2.2.1. L'approche cognitive interactionnelle classique**

On retiendra ici la théorie du mobile à l'accomplissement d'Atkinson (1957). En effet, le mobile à l'accomplissement est la stimulation ou la force qui pousse l'individu à orienter son comportement vers des buts qu'il valorise. Face à son travail, l'individu choisit un comportement en fonction d'un arbitrage entre des attentes d'affects positifs en cas de succès et d'affects négatifs en cas d'échec. Le mobile à l'accomplissement incite l'individu à chercher le succès et à éviter l'échec. Ce modèle théorique conçoit la motivation comme le produit d'un processus où six facteurs interagissent. Le second est le mobile à éviter l'échec.

Il dépend de la propension de l'individu à éprouver de l'anxiété en cas d'échec pour atteindre un but. Deux autres facteurs correspondent aux attentes soit de succès, soit d'échec. Il s'agit de l'évaluation subjective de la probabilité de réussir ou d'échouer dans le

but recherché. Enfin, les derniers facteurs correspondent aux valeurs incitatrices soit du succès, soit de l'échec. Il s'agit de l'évaluation subjective des affects positifs ou négatifs qui surviendront en cas du succès ou d'échec. Ainsi, ce modèle d'Atkinson suggère que la motivation au travail exige trois conditions : être motivé pour réaliser les tâches avec succès (mobile d'accomplissement), percevoir une probabilité de réussir (expectation), et valoriser le succès (valeur incitatrice du succès).

#### 1.3.2.2.2. L'approche cognitive intermittente

L'on tiendra compte à ce niveau de la théorie que nous a proposée Vroom (1964) et qui est connue sous le nom de théorie Valence-Instrumentalité-Expectation (Théorie VIE). Il s'agit d'une synthèse qui intègre plusieurs travaux de recherche qui analysent les réflexes majeurs de Tolman (1932), de Levin (1951) et de Peak (1955).

En effet, le processus motivationnel est conçu comme une force déterminée par trois facteurs qui se combinent de façon multiplicative :

- L'attente (expectation) ;
- L'instrumentalité ;
- La valence.

Les attentes sont une association entre l'action et ses conséquences. Il s'agit de la croyance selon laquelle un comportement précis sera suivi d'une conséquence donnée. L'attente détermine ainsi la quantité d'efforts qu'une personne est prête à fournir ; si celle-ci ne croit pas en la relation entre l'action et la conséquence ou le résultat, la valeur de l'attente sera 0. Par ailleurs, si elle a une certitude que son action sera suivie d'un résultat, sa valeur se fixera à 1.

La valence quant à elle est la valeur attribuée par un individu à la conséquence de son action.  $V = 0$  si la personne est indifférente à cette conséquence.  $V = 1$  dans le cas où la conséquence est valorisée, et  $V = -1$  si la conséquence n'est nullement valorisée. Ecrire une lettre en vue d'obtenir un rendez-vous avec le Directeur Général d'une grande entreprise ne se réalisera probablement pas et dans ce cas, la Valence serait  $< 0$ . En général, on a l'encadrement suivant :  $- 1 \leq V \leq 1$ .

La valeur instrumentale représente le lien existant entre les deux niveaux de conséquence ou la désirabilité de ces conséquences. Exemple : ce que je vais obtenir vaut-il la peine de fournir les efforts nécessaires ? L'effort en vaut-il la peine ou est-ce trop me demander ?

La motivation au travail d'un individu serait déterminée par les attentes de pouvoir réaliser des objectifs de performances grâce aux efforts qu'il se sent capable de déployer. Ces attentes l'inciteront à agir s'il perçoit une relation d'instrumentalité. Il doit en fait percevoir qu'il a des chances de recevoir telle ou telle récompense en fonction de la performance qu'il pourrait réaliser. Ces relations d'attentes et d'instrumentalité produiront de la motivation si l'individu ressent de l'attrait (une valence) à l'égard des objectifs de performance et des récompenses espérées.

Selon cette théorie, plus un employé enregistre un score élevé aux éléments (attentes, instrumentalité, valence), plus sa motivation sera forte. En général, les auteurs ont cherché à connaître plus précisément les facteurs qui favorisent la présence de ces éléments.

#### **1.3.2.2.3. L'approche des dynamiques de l'action**

La théorie des dynamiques de l'action est l'œuvre d'Atkinson associé à Birch puis à Kuhl (1964). Son principe repose sur l'opposition de deux forces motivationnelles qui détermineraient le comportement : les forces incitatrices entrent vers une activité particulière à un moment donné, alors que les forces consommatrices entrent ultérieurement en action afin de diminuer la motivation pour cette activité. L'opposition de ces deux forces conduit l'individu à reporter cette théorie présente ainsi l'intérêt d'expliquer comment des personnes peuvent travailler à des tâches auxquelles elles accordent une faible valence. Cette dynamique peut aussi expliquer à travers le temps la stabilité du comportement d'une personne dans un emploi. Enfin, relevons que l'opposition de forces incitatrices et consommatrices pour une tâche relativement à une autre permet d'entretenir la motivation globale vis-à-vis de l'emploi, mais lorsque les forces consommatrices l'emportent sur les forces incitatrices pour la plupart des activités de l'emploi occupé, on peut supposer que l'individu est démotivé.

#### **1.3.2.3. Les théories de l'autorégulation – métacognition**

Cette dernière catégorie dans la taxinomie de Kanfer regroupe des théories étudiant les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif. Trois groupes de théories dominent cette approche : la théorie de la fixation des objectifs de Locke, la théorie socio – cognitive de Bandura et la théorie du contrôle de Carver et Sheier. Ces deux dernières théories définissent essentiellement les théories de l'autodétermination.

### 1.3.2.3.1. La théorie de la fixation des objectifs

La théorie de la fixation des objectifs (Goal Setting Theory) cherche à répondre à la question « comment motiver les gens ? » et propose une solution : « en fixant des objectifs ». Développée d'abord par Locke (1968), elle pose comme postulat de départ que l'individu a des buts qu'il essaye consciemment d'atteindre. Elle propose comme hypothèse principale que les objectifs seraient déterminés par des processus cognitifs et des réactions affectives, et seraient les antécédents qui influenceraient le plus fortement le comportement. La théorie ne cherche pas à expliquer les processus qui relient cognition, affect, objectif et comportement. Elle se préoccupe de comprendre comment des objectifs peuvent avoir un impact sur le comportement au travail. L'apport de cette théorie au management par objectif est considérable. Locke et ses collaborateurs sont arrivés à conclure en 1981 que la fixation des objectifs dans une organisation améliore la performance des employés quand :

- Ils considèrent avoir les capacités nécessaires pour atteindre les objectifs ;
- Un feed-back est mis en place ;
- Des récompenses sont données lorsqu'un objectif est atteint ;
- L'encadrement de l'organisation soutient les objectifs de ses subordonnés et collabore aux programmes de fixation des objectifs ;
- Les employés acceptent les objectifs qui leur sont fixés sur la base de l'information qui leur est communiquée.

### 1.3.2.3.2. Les théories de l'autodétermination

Ces théories s'inscrivent parmi les approches interactionnistes de l'organisation où l'individu est non seulement un « processeur » d'information mais aussi un acteur qui a une influence sur le contexte avec lequel il interagit. Elles fondent leur analyse de l'individu à partir du concept de soi pour expliquer le phénomène de l'autorégulation. Préoccupation majeure dans le management contemporain des ressources humaines, l'autorégulation renvoie à la façon dont les individus contrôlent et dirigent leurs propres actions. L'autorégulation apparaît dans les travaux sur la théorie du contrôle comme une résultante de ce que les individus pensent, ressentent ou croient par rapport à eux-mêmes. L'hypothèse centrale des théories de l'autodétermination est de considérer que le comportement individuel est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements. C'est

cette idée qui a amené Amabile (1985) à proposer une définition complémentaire de la motivation, en réponse notamment aux apports de ce courant théorique :

Les individus sont intrinsèquement motivés lorsqu'ils effectuent une activité pour le plaisir, l'intérêt, la satisfaction de curiosité, l'expression de soi ou le défi personnel. Les individus sont extrinsèquement motivés lorsqu'ils s'engagent dans une activité pour satisfaire un objectif en dehors de l'activité elle-même.

#### **1.3.2.4. Synthèse et contribution des théories de la motivation à notre recherche**

L'importance d'une exploration des théories de la motivation dans une étude sur la procrastination repose sur le fait que les premières études qui ont abordé l'échec des études à l'université ont tôt fait de l'expliquer par des variables individuelles. Ainsi, il a été établi que les étudiants échouent parce qu'ils ne sont pas motivés et ne font guère d'efforts (Tinto, 2006).

Comprendre le comportement des individus, leurs besoins, leurs différences et les interactions entre les personnes constitue l'un des piliers de la procrastination. En effet, la procrastination peut être perçue comme étant le résultat de l'incapacité à gérer le temps. Cependant, elle doit être pensée plutôt comme un « symptôme » qui exprime des difficultés d'un autre ordre. Un des premiers déterminants à mettre en lien avec le comportement de procrastination est la motivation.

Plusieurs études le démontrent à suffisance et toutes s'appuient sur l'un ou l'autre des modèles théoriques présentés supra. Solomon et Rothblum (1984), Vallerand, (1989), Sénécal et al. (1995) ont expliqué ce lien entre la procrastination et la motivation en s'inspirant de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000). Cette théorie suggère l'existence de deux grandes formes de motivation, une motivation autonome que l'on peut rapprocher de la notion de motivation intrinsèque, interne au sujet, et une motivation contrôlée que l'on peut rapprocher de la notion de motivation extrinsèque, dépendant de l'environnement. La motivation intrinsèque signifie que l'individu agit en ayant le sentiment d'un choix libre, alors que la motivation extrinsèque implique que l'individu se comporte sous l'influence de pressions perçues comme extérieures.

Vallerand et al. (1989), pensent que la motivation intrinsèque peut elle aussi se subdiviser en fonction de trois grands motifs. Le premier est la connaissance, en ce sens que la motivation est guidée par le plaisir ressenti à explorer, ou plus généralement à apprendre de nouvelles choses). Le second motif est l'accomplissement qui est le fait de ressentir du plaisir

dans la maîtrise de la tâche, à être. Et le troisième motif est le construit, « sensations » qui correspond à réaliser une activité par amusement, excitation ou plaisir et esthétisme.

Sénécal et al. (1995) ont indiqué dans leurs travaux une corrélation positive entre la motivation extrinsèque et la procrastination, et une corrélation négative entre motivation intrinsèque et procrastination. Ces données suggèrent que, lorsqu'un étudiant est motivé de façon externe (environnement ou toute autre source motivante comme ses pairs), seule la proximité avec les examens et la relation entre sa performance aux examens et la source de régulation extérieure incitent l'étudiant à se mettre au travail. Pourtant, un étudiant motivé intrinsèquement peut se mettre à travailler bien plus tôt. D'autres études corroborent ce lien ou démontrent les conséquences de la motivation intrinsèque sur la curiosité, la persévérance, la recherche de performance, et plus généralement la réussite scolaire.

Toutes ces théories présentées plus haut et regroupées en trois catégories suivant la taxinomie de Kanfer expliquent donc le lien postulé dans cette étude entre la procrastination et la motivation. En effet, les théories de la motivation se rapportant à la première catégorie examinent les déterminants personnels (internes) et situationnels (externes) du comportement. Elles tentent d'identifier les besoins, les mobiles et les valeurs qui sont à l'origine du comportement et de répondre à la question de quelles sont les forces internes et externes qui agissent comme stimulus. Elles sont donc intéressantes dans la détermination des aléas d'une meilleure gestion du temps par les étudiants. Les théories présentées dans la deuxième catégorie reposent sur un principe de base qui trouve son origine dans les travaux de Tolman (1932) et Lewin (1930) : le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit et de ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés. Ces théories dites de processus tentent de répondre à la question « comment les gens sont-ils motivés pour travailler ? ». Et elles partent du postulat que l'homme se comporte de manière hédoniste dans ses choix de comportement en recherchant le plaisir avec autant d'énergie qu'il fuit la douleur. La dernière catégorie dans la taxinomie de Kanfer regroupe des théories étudiant les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif. Le report d'activités et le caractère indécis des procrastinateurs trouvent ici une légitimité avérée.

En outre et de manière particulière, la théorie des attentes de Vroom permet de diagnostiquer les attentes liées à la réalisation d'une tâche ainsi que les récompenses qui y

sont liées. Dans cette étude nous analysons la procrastination académique en contexte de rédaction des mémoires de Master ainsi que le niveau de motivation académique des étudiants. Cette théorie permet de prédire un certain nombre de comportements des étudiants dans le cadre de la réalisation du travail de mémoire.

- Cette théorie permet d'identifier les niveaux de performance dans la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction d'un mémoire. Il faudrait identifier les attentes des étudiants liées à la réalisation d'une tâche académique et le niveau de performance mobilisé.

- Elle permet de mieux appréhender les objectifs définis par les étudiants dans la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction d'un mémoire ainsi que les stratégies développées pour parvenir à atteindre la performance désirée ou les objectifs.

- Ce cadre théorique permet de ressortir et analyser les récompenses qui ont de la valeur pour les étudiants dans le cadre de la rédaction de leur mémoire. Les récompenses liées à la rédaction d'un mémoire varient d'une personne à une autre. La valence est une chose personnelle

- Cette théorie permet d'analyser le lien entre les comportements des procrastinateurs et les récompenses liées à la rédaction d'un mémoire de master. Les gens qui performant exceptionnellement bien doivent être plus récompensés que ceux qui performent moins.

En fin la théorie des attentes, est mobiliser pour analyser le lien entre les performances des étudiants en contexte de rédaction de mémoire et les récompenses attendues à l'issue de la soutenance des mémoires de master. Il faudrait comprendre ici que les récompenses élevées pour l'individu doivent être précédées d'une bonne performance, car l'étudiant s'engagera dans cette performance plus fréquemment si les récompenses sont élevées.

**Tableau 2: synthèse des théories de l'étude**

<b>Théories</b>	<b>Concept</b>	<b>Postulats de base</b>
<b>La théorie de la prise de conscience de Piaget</b>	Procrastination	Le passage de la connaissance pratique à la pensée chez un individu s'effectue au moyen de prise de conscience, supposant une réflexion sur son propre fonctionnement cognitif. En d'autres termes, pour qu'un individu soit efficace dans la réalisation d'une tâche ou d'une action précise.
<b>Modèles théoriques de la motivation</b>	Motivation académique liée à la rédaction des mémoires de Master	Les théories de la motivation reposent sur trois paradigmes : (1) celui des besoins-mobiles-valeurs ; (2) celui du choix cognitif ; (3) celui de l'autorégulation-métacognition

## CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Parvenu au terme de ce chapitre portant sur la revue critique de la littérature et le cadre théorique, nous pouvons conclure que les travaux sur la procrastination académique et la motivation sont au centre de la recherche en Psychologie de l'éducation et dans d'autres disciplines. Ces recherches peuvent être regroupées en trois approches à savoir les approches situationnelles, les approches dispositionnelles et les approches portant sur l'intervention en contexte de procrastination. A partir de cette revue, nous pouvons déplorer l'insuffisance des travaux portant sur la procrastination académique en contexte de rédaction des mémoires de Master dans les universités camerounaises ainsi que le niveau de motivation. Ce vide scientifique apparent nous amène donc à proposer cette recherche sur l'analyse des comportements à procrastiner chez les étudiants en cours de rédaction de leur mémoire de master ainsi que le niveau de motivation académique qui en résulte.

Par ailleurs, la procrastination est un phénomène complexe qui implique une multitude de déterminants. Dans cette recherche, il est question d'examiner la procrastination en contexte de rédaction des mémoires de master et ses implications sur le niveau de motivation académique des étudiants. Afin de mieux cerner cette étude, nous avons construit un cadre conceptuel et théorique reposant sur la procrastination académique et la motivation. La partie théorique sur la procrastination a pu montrer trois principaux déterminants à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le SEP. Par ailleurs, la partie théorique sur la motivation a pu montrer que la motivation, l'auto-efficacité, certaines facettes de la personnalité comme l'impulsivité, l'autorégulation, ou encore le type de tâche et le contexte dans lequel les étudiants évoluent sont toutes des explications valables à l'apparition de la procrastination académique. Le chapitre suivant énonce la problématique de cette recherche.

**CHAPITRE 2 :**  
**PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

Selon le Guide de rédaction des mémoires et des thèses de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, dans une recherche, la problématique positionne le problème et identifie les lacunes à la lumière des théories. La problématique liée à cette recherche tourne autour de la motivation des étudiants en contexte de procrastination académique. Il s'agit d'une problématique au centre des études en Psychopédagogie. En effet, l'étude de la procrastination surtout académique n'en est encore qu'à ses balbutiements et bien que de nombreuses études, articles, ouvrages aient été publiés sur le sujet, sa définition, sa nature, sa mesure ne sont pas encore clairement définies. Ainsi la procrastination reste soumise à de nombreux débats car il n'existe pas de définition unifiée de la procrastination. Ce chapitre décrit le contexte de l'étude, pose le problème qu'elle se propose de résoudre et précise les objectifs à atteindre.

## **2.1. CONTEXTE DE L'ETUDE**

La question de l'éducation a de tout temps préoccupé les sociétés humaines. La dialectique du maître et de l'esclave, chère à l'Antiquité en est une preuve. L'on considérait comme « mauvais esclave » celui-là qui avait un « mauvais maître ». Les responsabilités semblaient donc être partagées et le problème de la transmission des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et même des savoir-devenir se posait avec véhémence. Ce problème a perduré malgré les stratégies de remédiation déployées.

Alors plusieurs théoriciens de l'éducation se sont penchés sur la question en développant des orientations différentes. Ces orientations ont porté sur le processus enseignement/apprentissage en ce sens :

- Le développement de l'enseignement ;
- Le développement de l'apprentissage.

L'orientation des travaux qui portent sur le développement du système de l'enseignement postule que l'enseignant est au centre du devenir des apprenants. Toute la responsabilité incombe donc aux enseignants qui ont pour mission de transmettre les savoirs. En tout état de cause, cela semble vrai. Voilà peut-être pourquoi l'on s'est penché sur la question des méthodes, contenus et pratiques de l'enseignement pour apporter des éléments de solution au problème de l'efficacité cognitive des apprenants. Ledit problème qui s'est érigé en un véritable fléau qui mine les systèmes éducatifs de tout lieu et de tout temps et qui s'exprime en termes d'échecs scolaires, de décrochage, de déperdition scolaire, etc.

En effet, le souci de pallier cette tare suscite le renouvellement des méthodes d'enseignement via lesquelles, les pédagogues ne ménagent aucun effort pour que l'apprenant s'approprié les apprentissages. Pour atteindre cet objectif, les systèmes éducatifs implémentent des dispositifs et des méthodes en tenant compte des contextes socio-économiques dans lesquels devraient être issus un ensemble de connaissances à enseigner. Au Cameroun par exemple, au niveau de l'éducation de base, l'on est passé de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) à l'Approche par Compétence (APC) qui met le sujet au centre de ses apprentissages. L'APC arrivait alors à point nommé car, l'apprenant ne passant que quelques heures par jour avec l'enseignant, c'est à lui qu'incombe la gestion du reste de temps. En effet, les devoirs sont faits à la maison, sans la présence de l'enseignant ; surtout que ce dernier, ne pouvant tout dispenser dans son cours, il revient au sujet apprenant de l'ajuster (par la documentation, l'internet ou d'autres systèmes d'aide à l'apprentissage). Dans les Universités, on a expérimenté plusieurs programmes d'enseignement, en faisant recours entre autres au système de modules, d'unités de valeurs, et même des modules avec crédits. Les Universités ont même bénéficié du système LMD (Licence, Master, Doctorat) depuis 2007 pour motiver les étudiants en les rendant plus responsables dans leurs apprentissages.

Toujours dans cette logique de développement du système d'enseignement, une place de choix a été accordée au concept de tutorat. Le tutorat étant une forme d'enseignement qui possède deux caractéristiques principales. Premièrement, le ratio tuteur/élève est de 1 à 1, 2 ou 3, et généralement de 1 à 1, de sorte que l'attention du tuteur est en général entièrement consacrée à un élève à la fois. Deuxièmement, le tuteur exerce un certain guidage et donc un contrôle, bien que celui-ci puisse être partagé avec l'élève, par exemple dans le cas de la découverte guidée. En termes d'adaptation, le tutorat joue un rôle inverse à celui de l'enseignant en classe. Ce dernier demande à chaque élève de s'adapter à un enseignement commun pour la classe, tandis que le tuteur cherche à adapter son intervention aux besoins particuliers d'un élève.

Ces deux caractéristiques du tutorat précisent aussi ses deux principales fonctions qui sont celles de tout enseignement : susciter l'apprentissage et l'évaluer. Ces deux fonctions sont traitées soit séparément, soit conjointement. Cependant, le principal dilemme qui préoccupe les chercheurs est le suivant : quand et comment intervenir auprès de l'étudiant pour le soutenir dans son apprentissage. La fonction de soutien à l'apprentissage peut elle-même se subdiviser en deux sous-fonctions : le diagnostic cognitif, qui consiste à détecter les

sources des erreurs, et la sélection de stratégies de tutorat ou de remédiation qui soient les mieux adaptées. Ces fonctions incluent depuis récemment l'adaptation aux états affectifs et donc motivationnels des étudiants, dans la mesure où ceux-ci font partie intégrante des conditions de l'apprentissage. Le défi étant d'équilibrer les dimensions cognitive et affective dans le raisonnement qui conduit à une décision de tutorat (Boyer et al., 2008).

C'est ici que s'établit l'orientation des travaux centrés sur l'apprenant. En effet, le développement du système d'apprentissage place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. C'est lui qui est concerné véritablement par le problème d'efficacité cognitive, l'enseignant étant juste interpellé le cas échéant. Mais comment cela s'explique-t-il ? Plusieurs éléments de réponse peuvent être apportés à cette question et ils portent tous sur les causes du problème d'efficacité cognitive des apprenants.

A la première entame, nous citons l'origine sociale des apprenants. En effet, dans chaque système éducatif, les enseignants sont confrontés à un véritable défi : réduire au maximum l'hétérogénéité dont font montre les apprenants qu'ils ont face à eux. Ceux-ci viennent d'horizons divers qui définissent des milieux riches ou pauvres en stimulation. Le devoir de l'enseignant est de les amener à tendre, tout au moins de manière asymptotique, vers un même point de convergence qui est la réussite. Ce qui semble ardu en raison des différences individuelles constatées. Et lorsque cela est mal géré par l'enseignant, les apprenants vont appréhender, à des distances lumineuses, la réussite. Cependant, les enseignants bénéficient des possibilités qu'offre le cadre dans lequel ils doivent assumer leurs rôles c'est-à-dire l'institution éducative. Celle-ci s'apparente à une « instance de sélection et un mécanisme d'unification dans la mesure où elle unifie en socialisant et divise en sélectionnant » (Cherkaoui, 1999 : 41). Elle favorise la rencontre des cultures aussi diversifiées qu'elles soient, permettant ainsi aux individus de se rendre compte, de façon palpable, des différences qui existent entre eux et de les transcender pour converger vers la réussite. Or, c'est une lapalissade puisque nos observations quotidiennes et celles de Cherkaoui (1999) nous montrent que, malgré des conditions socio-économiques particulièrement difficiles, certains enfants issus des milieux défavorisés arrivent grâce à l'école à aboutir à une mobilité sociale ascendante.

C'est dire avec Bernstein (2007) que les inégalités scolaires ne sont pas directement liées aux inégalités sociales, mais, sont (re)produites à travers le système de transmission des savoirs. Selon cet auteur, cet intermédiaire est constitué par des règles de structure et de fonctionnement qui lui sont propres, lesquelles construisent le texte pédagogique et lui

donnent sa forme et ses caractéristiques distinctives. En ce sens, ce sont les relations internes que suppose le système de transmission (entre savoirs à acquérir, entre pratiques, entre individus, etc.) qui permettent de comprendre comment se fabrique l'inégalité scolaire. Il semble donc impérieux de comprendre comment les savoirs sont catégorisés et classifiés au sein du programme de l'enseignement, quel est l'ordre de leur transmission, comment est-ce que ces savoirs sont découpés et le degré de contrôle des enseignants et des élèves sur le processus de transmission et d'acquisition, afin de comprendre comment celles-ci sont construites et comment celles-ci produisent des formes d' « inégalisations » en éducation. De ce fait, l'on doit se baser sur la structuration du savoir et du cadre scolaire pour déterminer l'origine des inégalités en éducation.

Mais en regardant de plus près cette facette explicative de la baisse des performances de certains apprenants, et en nous focalisant sur le milieu universitaire (cadre de l'étude que nous menons), nous constatons que cet aspect (origine sociale) peut avoir été amendé aux niveaux inférieurs (niveaux maternel et primaire, et niveau secondaire), au point de laisser place à d'autres facteurs explicatifs dont le premier serait lié à *la désorientation*. En effet, bien que des journées d'orientation académique et professionnelle (JOAP) soient organisées au sein des universités, certains bacheliers choisissent leurs filières par mimétisme c'est-à-dire par imitation ou même suggestion de la part de leurs camarades de promotion. Ce facteur explicatif lié à une mauvaise orientation entraîne des répercussions majeures sur le plan académique. Il peut favoriser des attitudes attentionnelles moindres, un niveau de motivation bas vis-à-vis des réalités d'acquisition de connaissances, une prise de conscience non effective des stratégies d'apprentissage, etc. et conduire ipso facto à des abandons ou à des changements de filières.

Au-delà de cette autre facette, relevons *l'engagement dans les apprentissages*. Apprendre est un acte engageant c'est-à-dire une « soumission librement consentie » pour reprendre l'expression de Joule et Beauvois (1998). Ceci suppose pour chaque apprenant, un bon niveau de prise de conscience sur ses forces et ses faiblesses afin de résoudre le cas échéant l'ensemble de problèmes qu'il pourra rencontrer dans son environnement d'apprentissage. Or pour y parvenir, il doit mobiliser un ensemble de ressources surtout cognitives ou intellectuelles et affectives ou émotionnelles. C'est ici qu'interviennent les notions de QI (Quotient Intellectuel) et QE (Quotient Emotionnel) qui particularisent chaque apprenant en le différenciant des autres et qui sont déterminantes dans l'édification de sa personnalité d'apprenant, dans un milieu en perpétuel mouvement et riche en affects de toute

sorte. C'est en vertu des fluctuations de ce milieu que le facteur engagement dans les apprentissages trouve toute son importance. Pour ce qui est du milieu universitaire au sein duquel la plupart des étudiants confondent liberté et libertinage, Boyer (2000 : 14) se prononce en ces termes :

A l'université, [...] on rencontre la « liberté » c'est-à-dire l'absence de contrôles tant au niveau de la présence que du travail effectué. Plus encore, il y a peu ou pas de travail à faire explicitement. Au lycée, on travaillait sous la contrainte et au rythme des contrôles enseignants. Ici, il faut travailler seul, personnellement, c'est-à-dire en dehors de l'assistance au cours, mais sans demande très explicite, ni contrôles réguliers. Toute la difficulté est pointée là et la quasi-totalité des étudiants interrogés l'ont identifiée après un semestre d'université. La confrontation avec cet univers apparemment sans contrainte les déstabilise néanmoins. La « liberté » est qualifiée de « fausse » liberté ou de liberté « piège ». Ils répondent à cette situation en déclinant des préceptes : il faut « s'auto-motiver », « s'auto-contraindre », « s'auto-discipliner » et « s'auto-organiser ». Il faut faire l'effort d'aller en cours sans contrôle, se définir des tâches, les réaliser en les planifiant, se définir soi-même des échéances, un agenda au sens littéral du terme.

On retrouve là la question de la perte de ces repères temporels qui constituent selon le terme de Lahire (1997), une matrice de socialisation silencieuse : il faut prendre conscience de son temps, le construire et le maîtriser en l'organisant. Au temps plein régulier du lycée, aux rythmes incorporés de la vie scolaire et familiale, aux plages définies décernées au travail et aux loisirs, se substituent l'irrégularité, la discontinuité, les ouvertures multiples. Au défini et au contraint se substitue, à l'entrée à l'université, une diversité de possibilités.

Cette réalité étudiée en milieu français n'échappe pas au quotidien des étudiants camerounais, toutefois, l'auto-motivation, l'autodiscipline sont des facteurs qui conditionnent la réussite académique car un apprenant auto discipliné, de l'avis de Dewey (1994) sait ce qu'il a à faire et le fait promptement en utilisant les moyens requis. Tandis qu'un apprenant qui possède en outre des qualités auto-organisées et auto-contraindantes déploie des stratégies d'apprentissages métacognitives afin de réussir dans ses apprentissages. Car plus une personne participe activement à l'acquisition d'un nouveau savoir, plus elle peut retenir et intégrer les nouvelles connaissances acquises (Jacquinot & Meunier, 1999). Et Nkelzok (2009) de renchérir que l'automatisation progressive de routines, l'usage des connaissances implicites, ou alors un ensemble d'habiletés contribuent à développer une efficacité sur le plan intellectuel. L'auteur insiste d'ailleurs sur le fait que l'augmentation de la performance cognitive chez l'apprenant, serait le fait du transfert des stratégies d'où découlerait une discipline de soi. Il démontre à cet effet que plusieurs faits en relation avec les performances

du sujet résultent de la discipline de soi. Ceux-là, de cinq ordres, sont entre autres : l'entraînement disciplinaire, le transfert des apprentissages, la vitesse d'habitation et l'efficacité du recueil et du traitement de l'information, la mise en place et l'utilisation des automatismes enfin, l'acquisition des connaissances.

Un autre facteur explicatif peut être lié à *la pédagogie universitaire*. L'entrée à l'université est une étape décisive dans la vie du jeune bachelier ; elle se caractérise par diverses mutations, dont l'une d'elles constitue les transformations des conditions d'études et d'apprentissage auxquelles l'étudiant doit faire face. Sa réussite est tributaire de la compréhension des nouvelles situations pédagogiques qui caractérisent les études universitaires ; ces études reposent encore en grande partie sur un enseignement structuré autour des cours magistraux. Le cours magistral est une forme d'enseignement qui marque le plus nettement la rupture entre la formation secondaire et la formation universitaire découverte en première année de Licence. Complétés par les TD (Travaux Dirigés) et le TP (Travaux Pratiques), les cours magistraux représentent une forme d'exposition et de transmission des savoirs à de grands groupes, que les débutants à l'université n'ont donc pas expérimenté dans les étapes précédentes de leur cursus scolaire. Cela fait donc partie de leur apprentissage du métier d'étudiant que de se familiariser avec ce type d'enseignement qui surprend certains quelque peu, mais peut aussi déstabiliser d'autres qui y sont le moins préparés lorsqu'ils entreprennent des études supérieures, en particulier les "nouveaux étudiants" issus des filières professionnelles du secondaire. En outre, comme les contenus des enseignements en début de première année de Licence leur apparaissent souvent difficiles à comprendre par leur nouveauté, par l'étendue du vocabulaire sophistiqué, par le volume des connaissances qu'ils mettent en jeu et qui sont exposées à un rythme vertigineux, il n'est sans doute pas étonnant qu'une fraction importante des étudiants fasse état de difficultés dans la prise de notes en cours magistral. C'est dans cette perspective que Coridian (2000 : 5) affirme que :

Depuis quelques temps déjà l'efficacité pédagogique du cours magistral, dans le contexte de l'enseignement de masse, est mise en question. Un consensus tend à se dégager pour dire qu'il y a un relatif paradoxe à ce que ce type de pédagogie soit encore prépondérant dans les filières Universitaires les plus largement ouvertes aux bacheliers, alors que dans les formations plus sélectives à l'entrée (IUT et autres) le recours à des pédagogies de proximité, en petits groupes, est privilégié.

Cette distanciation créée par le cours magistral n'est pas sans conséquence sur la relation éducative ; cela se justifie à travers les travaux suivants : le travail de Guyot qui

constitue l'une des premières recherches de terrain consacrées à la relation entre les acteurs de la situation pédagogique et dans lequel il montre que « *la distance physique traduit une distance psychologique préexistant à la communication* » (1979 : 164). Felouzis (2001 : 213) décrit le « *monde étudiant* » comme un univers atomisé, très peu intégré, dans lequel « *les relations avec les enseignants se conjuguent sur le mode de l'incompréhension* ». Concernant cette incompréhension, Boyer et Coridian (2002) soulignent dans leur enquête le cas des étudiants ayant le sentiment de ne pas être assez accompagnés par les enseignants. Selon plusieurs enquêtes (Coulon & Paivandi, 2008 ; Erlich, 1998 ; Paivandi, 2012), les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières. L'enquête de Merle (1997 : 381) tente de saisir les différents facteurs liés au développement ou à l'absence de contacts entre les deux partenaires. Selon l'auteur, « *pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté : les écarts de statut et de pouvoir éloignent l'étudiant de l'enseignant* ». Les résultats d'une autre enquête menée par Hadji, Bargel et Masjuan (2004), effectuée dans trois pays (France, Allemagne, Espagne), montrent que seulement un tiers des étudiants actuels maintient une relation fréquente avec les professeurs. Les enquêtes triennales de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE), portant sur de grands échantillons (en moyenne 25 000 étudiants), ont rendu compte de la relation entre enseignants et étudiants. D'après l'étude de Lahire (2000 : 308) sur la comparaison des résultats des cinq dernières enquêtes effectuées depuis 1997, les appréciations des étudiants ne sont pas particulièrement « *enthousiastes* ».

Sans prétendre à l'exhaustivité, voilà présentés quelques éléments de réponse à la question relative au processus enseignement/apprentissage et qui engagent la motivation des apprenants. A travers ces points, nous arrivons à la conclusion que le développement du système enseignant et le développement du système apprenant sont incommensurablement liés. Ainsi, plusieurs stratégies d'action ont été mises sur pied pour éviter un bon nombre d'écueils suggérés par ce processus enseignement/apprentissage. C'est dans ces linéaments que se situe cette recherche qui veut explorer les bénéfices d'une interaction entre la gestion du temps et l'engagement des apprenants dans un contexte d'éducation. Le contexte d'une telle étude semble riche et les préalables sus-évoqués participent à cette richesse.

En fait, les pratiques pédagogiques à l'université doivent être appréhendées sous l'aspect d'autres notions que celles de modèle et de méthode pédagogique. Les pratiques sont ici considérées comme étant un concept multidimensionnel désignant les moyens

effectivement mis en œuvre par l'enseignant pour faire acquérir des connaissances et compétences aux étudiants. En ce qui concerne la description des pratiques pédagogiques, quelques travaux amènent à penser que celles-ci se réfèrent en majorité aux méthodes traditionnelles, où l'enseignant est au centre de la situation pédagogique, comme pour justifier la rareté des interactions entre enseignants et étudiants.

Elles seraient toutefois diversifiées (Clanet, 2001 ; Boyer & Coridian, 2002b) puisqu'à l'université, on dénombre plusieurs filières aux exigences spécifiques. D'ailleurs, les résultats de leur expérimentation pour les Sciences de l'Éducation révèlent que les choix pédagogiques effectués sont tantôt la « présentation de l'œuvre des pères fondateurs », tantôt la centration sur les « méthodes de l'investigation en Sciences Sociales » ou encore « l'approche par les questions d'éducation et de société », pour faire découvrir la discipline aux étudiants. Ces choix sont notamment influencés par les ressources enseignantes locales, la manière dont les départements recrutent les étudiants et les enseignants, ou par l'absence de consensus autour de critères définissant clairement le curriculum des Sciences de l'Éducation. Ils ajoutent que la quasi-absence de réglementation fixant les critères d'obtention des diplômes a conduit à une grande variété « des modes d'organisation pédagogique » entre les établissements. On peut donc conclure que cela a des conséquences sur les pratiques diversifiées.

De tels constats conduisent alors à s'interroger quant aux implications de ces pratiques sur la scolarité des étudiants, notamment en terme de motivation et de gestion des études. La littérature sur les implications des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants reste à l'heure actuelle globalement insuffisante. En effet, Galand et al. (2005) constatent qu'« assez étrangement », les facteurs pédagogiques, tels ceux relatifs aux pratiques pédagogiques, sont les moins abordés dans les recherches. D'après Romainville (2005), ce sujet reste relativement tabou. Pourtant, même les autres chercheurs ayant évoqué ce thème dans leurs écrits en guise de perspective de recherche (Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville & Michaut, 2012), Annot & Fave-Bonnet (2004) considèrent que les actions de l'enseignant ne sont pas sans effet auprès des étudiants, d'où notre intérêt.

Cet intérêt que nous portons à la motivation en milieu universitaire est particulièrement significatif dans la construction identitaire des apprenants universitaires. Sur la base de ce que pense Lieury (2006) en définissant la motivation comme l'ensemble d'éléments qui initient, font tendre et maintiennent l'intérêt d'un sujet vers un but, nous constatons qu'en contexte d'apprentissage, la motivation fait partie des stratégies dites «

affectives » et est vue comme étant la « *capacité de l'individu de faire abstraction des contextes moins positifs dus à son appréciation mitigée du professeur ou de la matière, que ce soit en situation de travail régulier ou en situation de préparation à l'examen.* » (Boulet et al. 1996 : 56). Il ressort de cette définition que le sujet n'est pas le seul responsable de sa motivation. Certains éléments relatifs au contexte d'apprentissage feraient partie et auraient un effet sur ce processus de motivation.

L'université est le plus souvent un lieu totalement étranger aux nouveaux arrivants en première année. Nombreux sont ceux à se sentir « perdus » dès leurs débuts au sein de cette institution. C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle elle est sujette à de nombreuses critiques de la part des étudiants. Force est de constater que cette situation, bien que vécue au début du parcours académique a des effets notables jusqu'à plusieurs années d'étude plus tard. D'après Erlich (1998), les filières non sélectives de l'université, et « à faible niveau de travail universitaire » (comme en droit ou lettres par exemple) émettent de nombreux reproches envers des éléments internes à l'université comme : l'administration, les emplois du temps, les débouchés, les examens, l'orientation, ou encore le manque d'infrastructures. Erlich (1998) constate également que les enseignants sont eux aussi bien plus vivement critiqués. Les étudiants déplorent entre autres la « distance physique et morale » entre eux et les enseignants. Mucchielli (1998) fait le même constat : 42% des étudiants de psychologie interrogés dans le cadre de sa recherche citent le « contact avec les enseignants » parmi les difficultés rencontrées à l'université.

Nombreux sont ceux à éprouver un « sentiment de délaissement » à leur entrée à l'université (Felouzis, 2001a). Certains se sentent même méprisés par leurs enseignants (Mucchielli, 1998) ; 35% d'entre eux ont une mauvaise image de leurs enseignants. Ils sont même 25% à trouver l'enseignant « froid voire méprisant », d'après ces recherches, et force est de constater que les effets de ces perceptions sont notables notamment sur les performances de ceux-ci. D'abord à court terme, avec le taux de redoublement élevé en première année, mais aussi à long terme sur les comportements des étudiants en milieu académique en rapport avec notamment l'effectuation des tâches académiques. Comme le pense Felouzis (2001), les novices du monde de l'université ont « le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui dévalorisent les étudiants ». Il parle même de « mépris institutionnalisé » pour qualifier cette situation. Rayou (1999) rapporte le témoignage d'une étudiante inscrite en deuxième année de lettres modernes, selon laquelle les enseignants mettent au point des « stratégies de découragement pour éliminer les

étudiants peu performants et garder les meilleurs ». On peut dès lors supposer qu'un tel discours de la part des enseignants risque d'affecter la motivation des étudiants. On est dans un milieu de sélection naturelle, où les plus adaptés survivent et persistent jusqu'aux cycles supérieurs, au lieu de faire usage de stratégies pour concerner le plus grand nombre afin de créer en eux de l'engagement et de la motivation.

Malgré cet état de fait, ces derniers ont fréquemment tendance à avoir des avis contradictoires à l'égard de leurs enseignants : malgré leur impression de ne pas être traités correctement, ils éprouvent un sentiment d'admiration, leur niveau de culture, (Felouzis, 2001), ou encore le brio de leur carrière professionnelle. Finalement, le « monde des « profs » » est un monde « étrange » pour les étudiants. Ceux-ci éprouvent de réelles difficultés à en saisir la véritable logique et l'organisation (Felouzis, 2001a). Ils en parlent « comme d'un monde à part dont ils ne connaissent pas vraiment l'organisation hiérarchique ni le fonctionnement réel ». Nul n'est plus besoin de s'interroger sur les conséquences de cette situation sur la motivation des étudiants. Pour Viau (2006), ce ne sont pas les enseignants en tant que tels, mais plutôt les « facteurs relatifs aux cours suivis par les étudiants » qui sont « à l'origine de leur démotivation ». Certains facteurs pédagogiques, tels que les activités pédagogiques et les pratiques mobilisées dans ce cadre, pourraient alors en ce sens entraîner des conséquences sur la motivation des étudiants.

En 2001, Bédard et Viau s'intéressent à « l'ensemble des caractéristiques propres à l'apprenant qui influent sur la qualité de ses apprentissages » à l'Université de Sherbrooke au Canada. Dans cette optique, ils mènent une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des étudiants de cette université. Ainsi, ils demandent à ces derniers d'exprimer leur avis concernant des « situations d'enseignement » telles que : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers, l'approche par problème, l'approche par projet, l'étude de cas et enfin les séminaires de lecture. Les résultats montrent que l'approche par projet est celle qui motive le plus les étudiants, de même que l'étude de cas et l'approche par problème car ceux-ci n'éprouvent aucune difficulté à percevoir l'utilité de ces activités. Les auteurs précisent également que les étudiants se sentent plus compétents pour accomplir ces dernières et ont de surcroît une meilleure perception de la contrôlabilité de leur déroulement. Ces activités, telle qu'entendues par Bédard et Viau, peuvent être considérées comme étant des « méthodes actives », et semblent de ce fait être les mieux adaptées pour favoriser la motivation de l'étudiant. Il en est toute autre chose de l'exposé. Cette forme d'enseignement fait en réalité référence au système traditionnel où l'enseignant dispense ses savoirs, fait un exposé et les

étudiants écoutent, généralement en prenant des notes. Bédard et Viau (2001) montrent que pour les étudiants de premier cycle, cette forme d'enseignement n'est pas perçue comme étant très « utile », car n'ayant pas le sentiment d'avoir un contrôle sur son déroulement.

Suivant le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998), et en intégrant ces trois perceptions comme primordiales pour comprendre la motivation des étudiants, on saisit que l'exposé joue alors un rôle négatif sur celles-ci. Déjà en 1996, Viau doutait du fait qu'écouter un cours magistral puisse avoir un effet positif sur la motivation des élèves du primaire et du secondaire. Cette idée est corroborée par ses travaux avec Bédard en 2001. L'exposé semble néfaste pour la motivation des étudiants de premier cycle et donc par là même de première année. On peut donc s'interroger à cet effet quand on sait la place accordée par le système LMD aux exposés. Dans les facultés au Cameroun, c'est d'ailleurs une bonne partie qui lui est réservée en tenant compte de la note finale.

Rayou (1999) rapporte le témoignage d'une étudiante inscrite en lettres. Cette dernière mentionne le fait que les enseignants font « leurs cours dans le vide » et sont des « machines à parler ». Ceux-ci ne laissent donc pas place à l'expression des étudiants, pourtant au centre de l'apprentissage tel que formulé par le système LMD. Certes, il ne s'agit là que de l'opinion d'une seule étudiante. Mais cet avis rejoint celui de Boyer et al. (2001) d'après lesquels, nombre d'enseignants « ne se préoccupent pas vraiment d'accrocher l'attention de leur auditoire ». Pourtant, pour une partie des étudiants, l'intérêt pour une unité d'enseignement a encore du mal à exister en dehors de la personne de l'enseignant (Barrère 1997, citée par Erlich, 1998). Soulié (2002), après avoir invité des étudiants en première année de sociologie à évaluer leur formation, constate que ceux-ci mécontents vis-à-vis de leur formation ont deux fois plus souvent que les autres appelés à un changement de pratiques pédagogiques de la part de leurs enseignants. On peut alors supposer que ces pratiques les conduiraient à une plus grande motivation. Ceci ouvre donc le champ à la motivation des étudiants, en termes d'attentes, ou de facteurs qui conditionneraient leurs niveaux de motivation. Ces derniers semblent donc avoir de leur côté une idée précise des pratiques qui pourraient contribuer à accroître leur motivation.

D'après Bru (2004), les étudiants n'ont pas systématiquement un jugement massivement négatif sur la façon dont l'enseignement universitaire est dispensé ». Cependant, il leur arrive de regretter la façon dont sont dispensés certains enseignements. En effet, certaines pratiques enseignantes leur paraissent plus motivantes que d'autres. Dans leur recherche portant sur le profil d'apprentissage des étudiants de l'université de Sherbrooke,

Bédard et Viau (2001) ont tenté de savoir « dans quelle mesure » les enseignements reçus par les étudiants pouvaient contribuer à une baisse de leur motivation. Pour répondre à ce problème, ils ont d'abord demandé aux étudiants de citer dix compétences pédagogiques que devrait posséder selon eux l'enseignant dit « idéal ». Ils ressortent tout d'abord, les quatre compétences qui apparaissent majoritairement comme les plus importantes aux yeux des étudiants. A travers les deux premières compétences citées (mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière, faire des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation), on constate que les étudiants souhaiteraient en réalité que les enseignants, à travers leurs pratiques, les aident à améliorer leur perception de la valeur de l'activité. Des résultats dépendent la réussite et en quelque sorte l'avenir de l'étudiant. Les jeunes entrants à l'université préféreraient voir leurs enseignants mettre en œuvre une évaluation formative, c'est-à-dire qui leur permette de réajuster et de réguler leur travail d'apprentissage ; d'où la troisième compétence que les étudiants aimeraient voir posséder par leurs enseignants (Considérer ses mesures d'évaluation comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif) qui se rattache aux pratiques évaluatives de l'université. Le dernier élément cité ici se réfère au « flou pédagogique » auquel les étudiants de première année sont confrontés (Bru, 2004). Nombreux sont ceux des étudiants qui ne parviennent pas à « décoder » les exigences des enseignants et à ne pas savoir finalement ce qui est réellement attendu d'eux (Boyer & Coridian, 2004).

Ces compétences citées par les étudiants reflètent l'importance pour un professeur de planifier ses enseignements et de ne pas croire qu'il ne s'agit seulement que de transmettre aux étudiants son expertise pour satisfaire leurs attentes (Bédard & Viau, 2001). Ces chercheurs mettent de surcroît en évidence le fait que les étudiants sont plus exigeants envers leurs enseignants, cela sans doute en raison d'un manque « d'expérience de l'apprentissage universitaire ». Ils mettent aussi en avant le fait que l'exposé et l'étude dans l'optique d'un examen sont d'après les étudiants, les situations qui favorisent le moins leurs apprentissages. Or, s'ils pensent qu'elles exercent une influence négative sur leur réussite, on peut supposer que les étudiants soient d'une faible motivation pour un tel type d'activité. Finalement, on comprend que les enseignants, au travers de leurs pratiques pédagogiques, peuvent contribuer à expliquer le comportement des étudiants en termes de motivation. Cette variable étant étroitement liée aux manières d'étudier des étudiants.

Certains auteurs se sont penchés sur la question de la pratique et le contexte pédagogique en lien avec la manière d'étudier. Certains d'entre eux tels que Boulet et al. (1996) considèrent que le lien entre stratégies d'apprentissage (manières d'étudier) et réussite scolaire ne peut être compris de manière absolue. Il est nécessaire de prendre en compte le contexte pour analyser ce « lien ». Le contexte peut être relatif à la situation personnelle de l'étudiant : le type d'activité exercé en parallèle aux études, à la situation sociale, son mode de résidence sont autant de facteurs pouvant entraîner des manières d'étudier différentes en fonction des étudiants. Cependant, les éléments qui nous intéressent sont ceux relatifs à l'environnement d'étude à l'université. Les manières d'étudier des nouveaux arrivants dans cette institution d'enseignement supérieur peuvent notamment varier en fonction de plusieurs facteurs divers comme entre autres leur filière d'inscription. Millet (2003), déclare que les étudiants sont confrontés, d'une filière à l'autre, à des types de savoirs et des contextes pédagogiques ou didactiques différenciés qui ne supposent ni les mêmes outils de travail, ni les mêmes objectifs de connaissance, ni par conséquent les mêmes techniques et représentations du travail universitaire. Les filières pour lui constituent des matrices de socialisation particulièrement discriminantes du point de vue des formes du travail universitaire.

Le type de cours est également un élément en contexte universitaire pouvant engendrer diverses stratégies d'apprentissage. Nisbet et Schucksmith (1986) mettent en évidence que pendant le cours magistral, la principale activité de l'étudiant consiste en la réception de connaissances déclaratives, ce qui diffère de celles adoptées dans les cours favorisant une approche expérientielle du savoir, tel qu'il peut en être le cas lors des travaux dirigés et travaux pratiques. On est donc à même de penser que les manières d'étudier mobilisées lors des cours magistraux sont de nature passives et que la préparation du cours par les étudiants (relecture du cours, lecture des textes qui leur ont été assignés, etc.) est plus sommaire que celle concernant les travaux dirigés et travaux pratiques.

D'autres éléments du contexte interviennent également sur les stratégies d'apprentissage (les manières d'étudier). C'est par exemple la manière d'étudier, ou les modalités d'évaluation des connaissances des étudiants (Parmentier & Romainville, 1998). Il est de fait qu'un étudiant s'investit plus et opte davantage pour des manières d'étudier favorisant un apprentissage en profondeur concernant les matières qu'il apprécie. L'évaluation quant à elle est principalement effectuée par les enseignants à titre normatif, afin d'établir des classements d'étudiants. Or Les stratégies d'apprentissage mises à l'œuvre par

les étudiants varient notamment en fonction des modalités d'évaluation mises en place par l'enseignant pour sa matière (Parmentier & Romainville 1998). Boulet et al. (1996) considèrent que plus le mode d'évaluation est « ouvert », plus grande sera la propension de l'étudiant à s'engager dans des activités d'apprentissage significatif et à faire usage de stratégies qui viseront à favoriser et à accentuer sa compréhension. Il apparaît donc que les enseignants exerceraient une influence sur l'engagement des étudiants et leur manière d'étudier.

Les enseignants se montrent parfois très critiques envers les nouveaux arrivants à l'université. Outre les lacunes en expression, en orthographe, et un manque de méthodes du travail intellectuel, ils dénoncent chez ces étudiants une insuffisance de travail et des difficultés en termes d'organisation (Boyer & Coridian, 2001). Pourtant, ceux-ci ont une idée bien précise des niveaux d'engagement des étudiants, de leurs modes d'organisation, et de façon plus générale des manières d'étudier qui pourraient s'avérer propices à leur réussite. Ils s'accordent d'abord tous sur l'importance d'assister aux cours de façon assidue et d'adopter un comportement actif durant ces cours (Boyer & Coridian, 2001, 2002a), plus tard sur la nécessité du travail régulier, « sans relâchement ». Ils estiment en effet qu'il est indispensable que les étudiants investissent considérablement du temps dans leur travail personnel. A ce titre, on note également une absence de recommandations en termes de « méthodes » de la part des enseignants aux étudiants. Celles-ci n'apparaissent aucunement dans le « livret de l'étudiant » distribué qui leur est distribué en début d'année universitaire (Montfort, 2000). Ils rencontrent en conséquence des difficultés à identifier les manières d'étudier à privilégier dès la rentrée universitaire, car n'ayant aucun texte sur lequel se référer pour mieux s'organiser.

Cette désorientation est renforcée par le fait que les enseignants donnent peu de travail aux étudiants. En effet, Millet (2003) constate que certains prodiguent quelques conseils aux étudiants, et insiste sur le fait que cela dépasse rarement le stade de la remarque occasionnelle, du propos général ou de la recommandation formelle. Il ne leur accorde aucunement des consignes précises quant à la tâche à effectuer. Montfort (2000) note de surcroît que des consignes prodiguées par l'enseignant sont fonction du niveau d'attente de celui-ci, et que les enseignants n'ont pas tous les mêmes attentes, ce qui empêche ainsi l'émergence d'une « norme cohérente ». Or en l'absence de « normes clairement définies », les étudiants peinent à saisir ces attentes et à orienter leurs manières d'étudier en fonction de celles-ci. Il en ressort donc que, malgré leur conception précise de ce que devraient être les

manières d'étudier des étudiants, les enseignants et l'institution universitaire dans sa globalité, prodiguent peu de conseils aux étudiants en la matière. Ces derniers ne parviennent alors pas véritablement à saisir les exigences implicites de leurs enseignants, et n'arrivent donc pas à s'adapter au milieu universitaire et ses pratiques, d'où le manque d'engagement et de motivation de leur part.

Il ressort donc de l'analyse des pratiques pédagogiques en milieu universitaire qu'il existe un réel décalage entre ce que prévoient les textes et l'observation de la réalité. S'il est vrai que les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet sur les étudiants, notamment leur manière d'étudier et d'appréhender les cours, il est d'autant plus vrai que ces derniers ont une mauvaise appréciation de ce qu'est le monde universitaire et du monde enseignant ; raison pour laquelle ceux-ci n'arrivent pas toujours à comprendre le sens de la pratique pédagogique des enseignants. Cet état de fait est renforcé par le fait que la pratique pédagogique des enseignants à l'université ne tient pas en compte les aspects propres à l'étudiant, afin de pouvoir l'adapter à son auditoire. La conséquence la plus palpable de cet état de fait est le niveau d'engagement des étudiants dans leurs études. Parmentier et Romainville (1998), posent qu'un étudiant s'investit plus et opte davantage pour des manières d'étudier favorisant un apprentissage en profondeur concernant les matières qu'il apprécie. C'est dire si la pratique pédagogique a un effet sur le niveau de motivation des étudiants. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche, notamment celui de l'engagement des étudiants pour leurs études universitaires mais davantage ceux qui ont choisi d'arpenter la recherche.

Toutes ces données qui font un état de l'art de la motivation universitaire à travers le monde nous plongent dans la problématique du soutien au processus enseignement/apprentissage. Cette implication est relative selon les Etats, mais l'Afrique en général et le Cameroun en particulier semblent avoir encore beaucoup à faire dans ce domaine même si les progrès constatés sont à féliciter.

## **2.2. DESCRIPTION ET FORMULATION DU PROBLÈME**

Les étudiants des universités dans le monde en général et ceux des universités camerounaises en particulier rencontrent des difficultés liées à l'obtention de leurs diplômes. Parmi celles-ci on note l'achèvement du cycle de master qui est sanctionné par un travail de recherche. A l'université de Douala, la plupart des étudiants inscrits en cycle master ont du

mal à achever leurs travaux de recherche, ou mieux encore à les déposer à temps ou dans les délais impartis, c'est-à-dire deux ans. Selon l'approche du système LMD et tel que prévue par les textes, le master de recherche se fait en deux ans, et la fin de ce cycle est marqué par un mémoire de recherche. Il s'agit d'une situation qui a d'ailleurs retenu l'attention de nombreux chercheurs qui se sont penchés sur la problématique de l'abandon des études supérieures à l'instar de Sauvey (2006), Grayson et Grayson (2003), Ruph (1999) ou encore Nordell (2009).

La réforme du système d'enseignement supérieur au Cameroun a débouché sur l'adoption du système Licence-Master-Doctorat. Cette réforme a été annoncée comme une innovation dans le modèle camerounais de l'enseignement supérieur et prédicteur de performance dans les activités de recherche. Ces indicateurs de performances dans les activités de recherche supposent une reconsidération des missions assignées à l'Université comme le rapporte Denman (2005) dans une réflexion sur la définition de l'Université au XXe siècle. Ce débat concerne l'importance des programmes de l'enseignement supérieur dont la conception doit obéir à l'objectif de la satisfaction des besoins de la société. C'est ce qui constitue la toile de fond de cette réflexion qui est incontestablement un déterminant permettant d'examiner la situation des étudiants en cycle de recherche au regard de ce qui précède. Cela va permettre de questionner les politiques de développement de l'enseignement au Cameroun en termes de performances médiocres.

Les politiques de développement de l'enseignement supérieur au Cameroun sont adossées sur un cadre juridique assez large qui non seulement définit, mais encadre les activités d'enseignement et de recherche dans les universités. En tant qu'élément de référence de l'action publique, ce cadre juridique qui régit la recherche constitue alors un référentiel qui permet non seulement de mieux cerner la réalité observée à l'Université de Douala mais aussi les contours et les enjeux liés à la mise en œuvre des politiques d'enseignement supérieur au Cameroun en termes de performances des étudiants en cycle de recherche. Le principal instrument de ce dispositif juridique est l'arrêté n°18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2013 portant organisation du système licence, Master, Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Ce texte qui définit les objectifs généraux et spécifiques du LMD inscrit le cycle Master comme étant un cycle de recherche. Ce qui fait des étudiants inscrits en Master des chercheurs au sens strict du terme d'où le questionnement des activités de recherche qu'ils mènent : le respect du timing, des performances ainsi que l'efficacité de leurs recherches. Ce texte fixe la durée du Master à

quatre semestres soit deux années académiques qui doivent se terminer par la soutenance d'un mémoire marquant la fin du parcours dans ce cycle.

Seulement, bien que disposant de ce cadre juridique et réglementaire, certains étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala éprouvent des difficultés, notamment à l'engagement de l'accomplissement des tâches, et la conséquence est le non-respect du minutage fixé pour la finalisation de leurs travaux de recherche. Tel que décrit, il ressort un contraste, un écart entre la norme prévue dans les textes et la réalité, dans la mesure où les politiques de développement de l'enseignement supérieur s'appuient sur le cadre juridique qui permet non seulement les activités de recherche mais également inscrit celles-ci dans une durée précise et leur assignent un certain nombre d'objectifs, minutage qui n'est pourtant pas respecté.

En effet, les difficultés d'adaptation des étudiants à la donne universitaire dès les premières années de pratiques universitaires ont une incidence sur leur engagement, et c'est ce qui dénote de leur manque d'engagement (Parmentier & Romainville, 1998). Ce manque de motivation est délétère des comportements qu'adoptent les étudiants tout au long de leur parcours académique, qui se répercute jusqu'aux niveaux d'études supérieures. Plus précisément, pour les étudiants de la faculté des lettres et sciences de l'université de Douala, l'accomplissement des tâches propres (TPE, TD, contrôles continus), liées au processus enseignement-apprentissage dans les délais impartis par les enseignants est une véritable difficulté. Non seulement ceux-ci sont dépassés par la charge de travail qu'incombe de telles tâches, mais surtout manquent de volonté pour effectuer ces tâches, ceux-ci ne s'engageant pas pour les réaliser dans les délais impartis.

Au-delà de cet état de fait, le système en vigueur prévoit comme susmentionné un travail de recherche, pour marquer la fin du cycle de master, prévu dans un délai de deux ans. Pourtant, force est de constater que la plupart des étudiants de l'université de Douala ne terminent pas leurs travaux dans les délais impartis de deux ans. Une étude sur la motivation des étudiants de première année réalisée à Yaoundé au Cameroun montre qu'environ 72% souhaitent avoir un master, mais près de 45,5% de ceux-ci ne sont pas réguliers aux cours. La principale raison évoquée est relative aux mauvaises conditions d'étude, ce qui entraîne un taux de redoublement relativement élevé (Chassem, 2011). Selon l'auteur, les étudiants consacrent en moyenne cinq heures de temps par jour aux études et quatre heures aux loisirs. En outre, on note un taux de réussite de la part de ces étudiants de 56,8%, soit plus 42%

d'échec (Chassem, 2011). Ces résultats montrent à suffisance les limites qu'il y a chez les étudiants pour s'appliquer à la tâche.

La conséquence directe est l'accumulation des effectifs qui deviennent pléthoriques en cycle master, y compris ceux n'ayant pas validé leur mémoire de fin d'étude ; en témoignent les chiffres de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala. Au courant de l'année scolaire 2018/2019 la faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Douala a enregistré pour les masters professionnels 7031 étudiants, ceux n'ayant pas achevé leur mémoire de recherche y compris. Pour l'année 2017/2018, pour les filières classiques, l'université a enregistré au total 2670 étudiants de sexe masculin et 4098 étudiants de sexe féminin, soit un total de 6768 étudiants inscrits. C'est dire que le taux d'accomplissement du cycle est bas.

L'organisation du travail et la répartition des tâches dans le processus d'enseignement apprentissage à l'université fait ressortir deux principaux aspects : d'une part l'approche dispositionnelle qui permet d'évaluer la pertinence des interactions académiques et sociales de la recherche, et d'autre part l'approche individuelle qui met en exergue l'apport personnel de l'étudiant dans le respect des délais en vue de la finalisation des travaux de recherche. De manière plus explicite, ce travail met en évidence le diagnostic du soutien aux apprentissages en milieu universitaire, et son impact sur les aspects dispositionnels liés à l'étudiant, notamment sa volonté d'engagement et ses niveaux de motivations, ainsi que son application dans le domaine de la recherche. C'est dans cette optique que nous nous interrogeons sur les facteurs qui influencent le dépôt tardif des mémoires. Dans un sens, lequel des facteurs seraient le plus liés à un niveau de motivation très bas de la part des étudiants ?

Les étudiants universitaires se retrouvent souvent face à plusieurs obstacles durant leurs études. En raison des difficultés d'adaptation au monde académique dont ils sont souvent victimes, les étudiants du cycle master plus précisément doivent parfois trouver des moyens de gérer leur motivation afin de marquer leur engagement dans l'accomplissement de leurs tâches académiques, et d'arriver à la fin de leur cycle. Il n'est pas rare que les étudiants universitaires ne parviennent pas à maintenir leur niveau de motivation élevé afin d'accomplir leurs tâches académiques. Ceci se répercute sur le dépôt de leur mémoire dans les délais, et parfois même est cause de l'abandon des études.

Cette situation est d'autant plus préoccupante que le taux de décrochage universitaire dans le monde entier est en hausse constante. Selon les données de Statistique Canada (2014),

le taux de décrochage universitaire aurait augmenté entre 2005 et 2010. Dans les universités camerounaises, c'est près de 10% des étudiants qui décrochent en cycle master selon le (BUCREP, 2010). Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine du décrochage universitaire, par exemple les atteintes psychologiques, comme la dépression, le stress et l'anxiété, les atteintes cognitives, comme les déficits d'attention, ou même les facteurs personnels, comme la situation familiale, la situation financière, ainsi que le niveau de motivation (Hamaideh & Hamdan-Mansour, 2014), mais en ce qui concerne le manque de motivation des étudiants, peu sont les facteurs explicatifs qui sont identifiés dans la littérature. Parmentier et Romainville (1998), posent qu'un étudiant s'investit plus et opte davantage pour des manières d'étudier favorisant un apprentissage en profondeur concernant les matières qu'il apprécie. Et l'achèvement du cycle. La motivation serait dans ce sens un prédicteur de la réussite universitaire chez les étudiants ; non pas seulement la réussite, mais la persévérance. C'est dans ce sens qu'il convient d'aborder les facteurs pouvant influencer la réussite des études universitaires, la motivation lui étant de fait sous-entendu. Pour les écrits y faisant référence, on distingue les caractéristiques personnelles des étudiants.

Selon Tinto (1975), les premières tentatives d'étude de l'échec à l'université portant sur les caractéristiques individuelles des étudiants 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 à l'université était perçue comme étant majoritairement influencée par le 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.

En effet, depuis le phénomène de la massification des universités, dans les années 60, 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 (Alava & Romainville, 2001). 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, 2015 ; Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005 ; Galdiolo, Nils & Vertongen, 2012 ; Robbins et al., 2004 ; Smith & Naylor, 2001). La proposition de Tinto (1975) selon

laquelle le diplôme des parents est associé à la réussite en première année trouve donc ici confirmation, même s'il 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 amélioreraient 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, les motivant de ce fait pour leurs études. Ces éléments expliqueraient pourquoi le diplôme des parents prédit la réussite académique, mais ne nous renseignent pas assez sur l'élément qui serait le plus lié à la motivation des étudiants (Schunk & Pajares, 2009).

D'autre part, des chercheurs ont suggéré que les étudiants plus âgés seraient moins aptes que les plus jeunes à intégrer des informations nouvelles, et de ce fait, seraient donc moins motivés (Zemke & Zemke, 1984). Le facteur âge, serait donc dans cette optique une variable explicative du manque de motivation des étudiants. Toutefois, en considérant la littérature à cet effet, on se rend compte que les travaux sont inconsistants et en plus sont mitigés. En effet, Certaines études au contraire ont montré que les étudiants plus âgés s'adaptent mieux à l'université (Clifton, Perry, Roberts & Peter, 2008). En outre, les jeunes étudiants auraient une plus grande crainte de l'échec que les adultes (Bruinsma, 2004). Ces deux éléments expliqueraient pourquoi les étudiants plus âgés ont plus tendance à échouer mais omet le manque de motivation de la part des étudiants jeunes. Dans leur récente méta-analyse intégrant des recherches menées sur des étudiants aux Etats-Unis et en Europe, Richardson et ses collègues (2012) ont montré que l'âge, le genre et le diplôme des parents étaient faiblement corrélés avec la réussite en première année d'études ( $r$  entre .08 et .11). De Clercq et ses collègues (2012) reportent, dans une étude menée en Belgique, des associations similaires à celles précédentes. Finalement, il s'avèrerait que les études portant sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants seraient moins explicatives de leur faible niveau de motivation. Une autre voix explicative serait sûrement dans la personnalité de l'étudiant.

Le modèle de la personnalité le plus communément admis au sein de la littérature scientifique est celui des cinq facteurs bipolaires ( 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 calme et stable versus instable). Dans un article récent Poropat (2009) s'interroge sur les raisons d'un lien éventuel entre les cinq facteurs de la personnalité et la réussite à l'université. L'argument le plus convaincant selon l'auteur, est que la présence d'un niveau haut sur ces cinq facteurs est caractérisée par des comportements positivement évalués par la société, et donc d'un niveau de motivation adéquat ce qui est le cas de la réussite à l'université. L'auteur 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 leurs études. 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 motivation parce qu'il facilite la coopération dans l'apprentissage, tandis que les étudiants hauts en caractère consciencieux sont organisés et ambitieux. Ce trait de personnalité (De Raad & Schouwenburg, 1996) serait celui qui expliquerait le mieux la motivation et la persévérance lors des études. De telles affirmations de la part des auteurs laissent à penser que la personnalité serait indispensable dans le maintien de la motivation. Pourtant on sait que l'intelligence et la représentation que se fait le sujet de celle-ci sont tout aussi importantes pour envisager les facteurs qui peuvent influencer la motivation des étudiants.

Le lien entre l'intelligence et la performance est aussi long que les travaux de Binet et Simon datant de 1916. Les auteurs mettent sur pied des tests d'intelligence qui mesurent la capacité des étudiants à se représenter et à manipuler des relations abstraites (Carpenter, Just, & Shell, 1990). Les résultats plus récents provenant de trois récentes méta-analyses concordent le fait que l'intelligence générale (qu'elle soit mesurée à travers des tests d'intelligence générale, ou des tests d'admission à l'université et principalement utilisés aux Etats-Unis est un prédicteur de la réussite des études à l'université ( $r$  entre .20 et .35 ; Poropat, 2009 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004). Une étude en Belgique a montré que les tests d'intelligence générale expliquaient 12% 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). Une récente méta-analyse de Sackett et ses collègues (2009) a recensé les études l'analyse de 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. Les résultats démontrent que le statut social est corrélé positivement aux tests d'admission ( $r = .42$ ), que les tests d'admission sont 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. Comme quoi, les tests d'admission n'expliquent pas la relation entre le statut social et la réussite en première année d'études. Cette idée suggère un effet indépendant de ces variables, c'est-à-dire le statut social et les tests d'admission. La performance passée étant les résultats que les étudiants ont obtenus lors de leur année scolaire précédant l'entrée à l'université, on peut en conclure que l'intelligence est un fort prédicteur de la réussite à l'université, ce par la confiance et l'estime qu'elle développe chez le candidat, et ce malgré les différences entre les cursus scolaires et les critères utilisés pour attribuer les notes (Richardson et al., 2012). Cependant, Zwick (2004) a contesté ces résultats, car ils seraient sujets aux biais culturels et socioéconomiques. En effet, on le sait, l'intelligence est soumise aux biais culturels et du milieu dans lequel elle se déploie. N'étant pas universelle sur tous les aspects, on verrait donc mal comment prédire les niveaux de motivation rencontrés chez la plupart des étudiants de niveau master à l'université de Douala.

En bref, si les variables sociodémographiques et individuelles peuvent permettre de prédire la réussite à l'université, elles restent tout de même insuffisantes pour permettre d'expliquer et de corrélérer de manière significative les faibles niveaux de motivation des étudiants constatés. Ceci pour la raison que, 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 plutôt de sa réussite universitaire. La spécificité des étudiants dont nous analysons la motivation est donc qu'ils ont déjà réussi les quatre années précédentes, période au cours de laquelle ils ont eu le temps de développer un ensemble de conduites qui rend compte de leur faible niveau de motivation. Leur faible taux de réussite ne serait donc pas très lié à des variables individuelles, puisque la motivation conditionne la réussite pour une tâche. Qu'en serait-il donc des variables exogènes à l'étudiant tel que l'environnement social ?

L'intérêt porté à l'influence de l'environnement social a une longue histoire au sein de la psychologie notamment dans le contexte des apprentissages. Janet (1929) propose 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 lui, un individu dans un milieu hostile baisse de motivation. Il perd de son intelligence, de sa croyance et de ses jugements. Il devient plus bas qu'il n'était et surtout, sa motivation devient infiniment faible. Il n'a plus le même rendement, travaille moins, et présente plus facilement des phénomènes de fatigue et même d'angoisse. A l'inverse, un environnement social « sympathique » (rassurant et sécurisant) augmente la force psychologique de l'individu et perfectionne ses actions. Dewey (1915) postule que, l'environnement joue un rôle important dans le développement des apprenants car il comprend l'ensemble des conditions qui, proches ou lointaines, stimulent ou inhibent les activités caractéristiques d'un être vivant. Il façonne des dispositions mentales (propices ou délétères) aux apprentissages.

La position de ces deux auteurs révèle que l'environnement a une influence sur leurs croyances, leurs actions et finalement leurs apprentissages. Cet environnement est composé de différents acteurs qui interagissent de différentes manières avec les apprenants/individus. On note la famille, les pairs, ou même l'institution académique.

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 regroupé ces comportements en différents groupes 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). Pierce et Sarason (1990) démontrent par leurs travaux que la perception que l'étudiant a du soutien disponible dans son environnement lui donne de la confiance et lui permet de participer aux tâches et d'explorer son environnement universitaire. Tinto (1997) pense que, lorsque l'étudiant reçoit du soutien de ses pairs, il réussit mieux, tend à persister, prend du plaisir lors des tâches académiques et s'enrichit donc intellectuellement. Ces relations ont été confirmées par des recherches empiriques de Fass et Tubman (2002). Selon ces résultats, 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 leurs études et ont plus tendance à abandonner (Fass & Tubman, 2002).

Il est à noter que ce soutien des étudiants va dans deux sens. L'encouragement aux activités intellectuelles et l'encouragement à des activités sociales. Tinto (1975) suggère que les étudiants qui sont trop impliqués dans des activités sociales, 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 préjugés à leur encontre, des conflits ainsi que de la discrimination, ils obtiennent une performance plus faible. C'est ce qui rendrait compte du fait que, les étudiants en contexte camerounais passent presque autant de temps pour les études que pour le divertissement (Chassem, 2011).

Au cours du développement des enfants, les parents essaient de leur inculquer des valeurs afin qu'une fois loin du cadre familial ceux-ci puissent être autonomes. Deux positions s'opposent au sein de la littérature : la première propose que le rejet des liens parentaux soit une condition pour que l'adolescent devienne un adulte indépendant (Erikson, 1956) ; la deuxième suggère que le maintien des liens avec la famille est un facteur important de l'adaptation de l'adolescent (Maccoby & Martin, 1983). En effet, des familles proches des étudiants facilitent leur apprentissage et favorisent leur réussite. Ce sont en tout cas les conclusions des études, menées aux Etats-Unis. L'étude de Cutrona et ses collègues (1994) montre que le soutien de la famille est même 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) serait donc un élément important de leur future réussite (Torres, 2003). L'indépendance des adolescents s'accompagne sur le plan législatif de la majorité qui, au Cameroun, est fixée à vingt et un an. Or dans un pays où l'âge moyen d'obtention du baccalauréat et d'entrée à l'université est de 18ans, on peut entrevoir que le soutien familial continue jusqu'à quelques années après le début des études à l'université. Comment donc expliquer ce manque de motivation dont font preuve les étudiants, dès les premières années d'études à l'université même si elles se répercutent plus tard au niveau de l'achèvement du cycle master ?

Dès son entrée à l'université, du fait de son inexpérience, l'étudiant est confronté à de nombreuses difficultés. Des recherches ont montré que de nouvelles tâches qui exigent de la part de l'étudiant qu'il découvre par lui-même les règles et les procédures nécessaires à leur réalisation, augmentent la complexité de l'environnement, et diminuent la probabilité d'adaptation. Ce qui bien sûr n'est pas sans conséquence car risque de générer une surcharge cognitive délétère à l'apprentissage (Kirschner, Sweller & Clark, 2006), d'où le taux élevé

d'échec constaté dans les premières années à l'université. Précisons aussi que c'est en effet à ce niveau que se développe un sentiment de lassitude de la part de l'étudiant. 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 et Button (2009) ont recensé celles qui ont analysé l'impact des interventions institutionnelles sur la motivation et la réussite des étudiants. Les auteurs les regroupent en trois catégories principales dont celles basées sur les compétences académiques des étudiants, celles basées sur la gestion de soi et du temps, et celles basées sur l'intégration des étudiants. Les premières interventions sont directement orientées vers l'amélioration des compétences et connaissances des étudiants, les secondes interventions proposent des programmes visant à améliorer la gestion de soi, des émotions et du stress, et les dernières interventions 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 étaient celles basées sur les compétences alors que les deux autres types d'intervention ont des effets directs essentiellement sur la persistance et la motivation des étudiants (Robbins et al, 2009). C'est dire tout le rôle de l'institution universitaire sur l'adaptation des étudiants en milieu académique. Ces travaux semblent donc démontrer la place prépondérante de l'adaptation des étudiants dans la culture de la motivation pour ses études. Car finalement lorsqu'il est inadapté, il a du mal à pouvoir poursuivre sereinement ses études, manifestant des conduites qui loin de favoriser ses apprentissages les complexifient plutôt.

La difficulté d'adaptation des étudiants se vérifie notamment dans l'effectuation des tâches. Du fait de l'ampleur du travail à l'université qui est souvent très énorme, et de son étendue dans le temps relativement court vu du côté de l'étudiant, et ne disposant pas d'astuces pour comment s'y prendre, il est très vite débordé et repousse donc son effectuation. En effet, les étudiants qui tendent à postposer leurs actions et décisions pourraient réussir les premières années d'études à l'université dans la mesure où le travail exigé est moins conséquent que les autres années à venir (Swinger, 2016). Mais le revers est que celui-ci développe le laxisme et la nonchalance qui feront désormais partie de ses conduites dans le cadre du processus d'apprentissage. Au fur et à mesure que l'étudiant avance, la tâche de travail se complexifie et s'intensifie. Il est donc dépassé par la charge de travail qui lui incombe et le seul moyen qu'il lui reste est de procrastiner ou de postposer ces tâches. Cette tendance de l'étudiant à renvoyer, à postposer la décision ou l'action renvoie au

concept de procrastination. Cette piste serait d'ailleurs idoine pour nous permettre de rendre compte de la faible motivation des étudiants en général, et précisément ceux de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala.

Des études rapportent que le comportement de procrastination est associé à de faibles niveaux de performance académique (Tice & Baumeister, 1997). C'est dans cette perspective que nous abordons les faibles niveaux de motivation constatés chez les étudiants. Il y aurait donc chez les étudiants peu motivés un problème de procrastination que pose cette étude. Nous nous demandons de ce fait si les faibles niveaux de motivation notés chez les étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala seraient fortement liés au phénomène de la procrastination.

L'intérêt porté à ce phénomène en milieu académique ne semble pas prêt de diminuer au vu du processus de démocratisation constant de l'université, entraînant une massification des effectifs, et la libéralisation de l'outil technologique de l'information et de la communication, constituant pour eux une source de distraction.

## **2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Ce travail vise à favoriser au maximum la réussite académique des étudiants, et d'améliorer la formation académique au Cameroun au-delà de tout. Ainsi cette problématique repose sur une question principale déclinée en questions secondaires.

### **2.3.1. Question générale de recherche**

Tout ce développement résume, à notre regard, le problème théorique de cette étude ; son énoncé en termes de niveaux de motivation comme effet induit de la procrastination nous invite à formuler la question de recherche comme il suit :

*La procrastination influence-t-elle le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala? Autrement dit, la procrastination serait-elle un indicateur puissant permettant de rendre compte du niveau de motivation des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ?*

Cette question principale de notre recherche peut être examinée sous plusieurs angles :

- L'estime de soi des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;

- L'expectation d'échec chez les étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;
- Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;

Ces trois orientations de l'étude sont clarifiées dans la section qui suit en termes de questions spécifiques et d'objectifs de la recherche.

### **2.3.2. Questions spécifiques de recherche**

Les orientations problématiques de notre étude qui viennent d'être présentées supra induisent trois interrogations majeures. Celles-ci spécifient les trois questions secondaires de notre recherche.

#### **Question spécifique 1**

Quel est l'influence de l'estime de soi sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ?

#### **Question spécifique 2**

Quel est l'influence de l'expectation de l'échec sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ?

#### **Question spécifique 3**

Quel est l'influence du sentiment d'efficacité personnel sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala ?

## **2.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE**

### **2.4.1. Hypothèse générale**

Le problème de cette recherche porte sur le lien entre la procrastination académique et le niveau de motivation des étudiants en contexte de rédaction des mémoires de master. L'hypothèse générale de recherche qui en découle est la suivante :

La procrastination académique influence le niveau de motivation des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala dans la

rédaction de leur mémoire de master à travers l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel.

#### **2.4.2. Hypothèses spécifiques**

En tenant compte des déterminants de la procrastination académique, nous avons décliné l'hypothèse générale en trois hypothèses spécifiques :

**HR1** : l'estime de soi influence le niveau de motivation des étudiants à la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master à l'université de Douala

**HR2** : l'expectation de l'échec influence le niveau de motivation des étudiants à la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master à l'université de Douala.

**HR3** : le sentiment d'efficacité personnel influence le niveau de motivation des étudiants à la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master à l'université de Douala

### **2.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Cette recherche a un objectif général et trois objectifs spécifiques ou secondaires.

#### **2.5.1. Objectif général**

A travers cette étude, l'ambition est d'examiner de près le niveau de motivation des étudiants universitaires camerounais inscrits en cycle Master à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala, afin d'appréhender la manière dont se mettent en place leurs mécanismes de procrastination.

De cet objectif général, découlent les objectifs spécifiques :

#### **2.5.2. Objectifs spécifiques**

Plus précisément, dans une logique prédictive, nous voulons :

- Diagnostiquer l'estime de soi des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala afin de mieux saisir leur niveau de motivation ;
- Montrer que l'expectation d'échec peut garantir le niveau de motivation des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;

- Evaluer la manière dont le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala peut avoir un impact sur leur niveau de motivation.

## 2.6. DEFINITION DES VARIABLES

Dans ce travail nous avons pu identifier deux principales variables : une indépendante et une dépendante et autour desquelles sera construit notre argumentaire. A cet effet la variable indépendante a été identifiée dans la procrastination académique et la variable dépendante dans le niveau de la motivation des étudiants.

### 2.6.1. Variable indépendante : la procrastination académique

La variable indépendante de cette étude est la procrastination académique. Il s'agit des comportements des étudiants qui renvoient à demain un certain nombre de tâches académiques. Dans cette recherche nous analyserons les déterminants de la procrastination académique dans le cadre de la rédaction des mémoires de master. Ce tableau présente les dimensions, les indicateurs et les modalités liées à notre variable indépendante.

VI	Dimension	Indicateurs	Modalités
Procrastination académique	Estime de soi	Estime de soi académique	Tout à fait en désaccord
		Estime de soi non académique	Plutôt en désaccord Plutôt en accord Tout à fait en accord
	Expectation de l'échec	Perfectionnisme négatif	-Pas du tout Vrai pour moi -Pas vrai pour moi
		Autorégulation	-Sans opinion -Vrai pour moi -Tout à fait vrai pour moi
	Sentiment d'efficacité personnel	Les expériences de maîtrise	-Pas vrai du tout
		Les expériences vicariantes	-A peine vrai -Modérément vrai
		La persuasion sociale	-Tout à fait vrai

### 2.6.2. Variable dépendante : les niveaux de motivation académique

La relation entre les tendances à la procrastination et les processus de motivation académique pourrait mieux être analysée dans le cadre de la réalisation des tâches

académiques liées à la rédaction d'un mémoire. Les comportements de report des tâches académiques influencent donc la motivation intrinsèque des étudiants.

VD	Dimensions	Indicateurs	Modalités	
Les niveaux de motivation académique	Motivation intrinsèque	La motivation au plaisir de la connaissance		
		Motivation à l'accomplissement		
		Motivation au plaisir		
	Motivation extrinsèque	régulateur du comportement en fonction des valeurs et d'objectifs autonomes		-très élevé
		La régulation externe, issue d'un contrôle externe		-élevé
		La régulation introjectée		-moyen -faible
	L'amotivation	Incapacité de l'individu à construire une relation avec ses actions		
		Incapacité de l'individu à construire une relation avec les résultats obtenus		

Tableau 3: tableau synoptique des variables

	Hypothèses de recherche	Hypothèses de recherche	Variable de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
Procrastination et niveaux de motivation académique : une étude appliquée aux étudiants de Master de la Faculté des lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala	<b>Question principale</b> La procrastination influence-t-elle le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala?	<b>Hypothèse principale</b> La procrastination influence le niveau de motivation des étudiants de Master à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala à travers l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel	VI : Procrastination académique	-Estime de soi	-Estime de soi académique -Estime de soi non académique	Tout à fait en désaccord Un peu en désaccord Un peu en accord Tout à fait en accord
				-Expectation de l'échec	-Perfectionnisme -Auto-évaluation	Pas du tout vrai pour moi Pas vrai pour moi Sans opinion Vrai pour moi Tout à fait vrai pour moi
				-Sentiment d'efficacité personnel	-Les expériences de maîtrise -Les expériences vicariantes -La persuasion sociale -Les états physiologiques et émotifs	Pas vrai A peine vrai Modérément vrai Tout à fait vrai
			VD : Niveau de motivation académique	Motivation intrinsèque Amotivation	Intérêt Plaisir Satisfaction Régulation introjecté	Pas du tout vrai pour moi Pas vrai pour moi Sans opinion Vrai pour moi Tout à fait vrai pour moi
				Motivation extrinsèque	Implication des pairs Récompenses et punitions externes Utilités de la tâche	Pas du tout vrai pour moi Pas vrai pour moi Sans opinion Vrai pour moi Tout à fait vrai pour moi
<b>Question secondaire 1</b> Quel est l'influence de l'estime de soi sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala?	<b>Hypothèse secondaire 1</b> L'estime de soi influence le niveau de motivation des étudiants à la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de Master de l'Université de Douala	VI : estime de soi	-Estime de soi lors de la rédaction des mémoires	-Estime de soi académique -Estime de soi non académique	Tout à fait en désaccord Un peu en désaccord Un peu en accord Tout à fait en accord	
<b>Question secondaire 2</b> Quel est l'influence de l'expectation de l'échec sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala?	<b>Hypothèse secondaire 2</b> L'expectation de l'échec influence le niveau de motivation des étudiants à la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de Master de l'Université de Douala	VI : Expectation de l'échec	-Expectation de l'échec	-Perfectionnisme -Auto-évaluation	Pas du tout vrai pour moi Pas vrai pour moi Sans opinion Vrai pour moi Tout à fait vrai pour moi	
<b>Question secondaire 3</b> Quel est l'influence du sentiment d'efficacité personnel sur le niveau de motivation académique des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala?	<b>Hypothèse secondaire 3</b> Le sentiment d'efficacité personnel influence le niveau de motivation des étudiants liés à la rédaction du mémoire de Master de l'université de Douala	VI : sentiment d'efficacité personnel	-Sentiment d'efficacité personnel	-Les expériences de maîtrise -Les expériences vicariantes -La persuasion sociale -Les états physiologiques et émotifs	Pas vrai A peine vrai Modérément vrai Tout à fait vrai	

## CONCLUSION DU CHAPITRE 2

La procrastination ou le report irrationnel d'une tâche, est un phénomène pouvant s'expliquer à travers de très nombreux domaines. La Psychologie, la Sociologie, ou encore l'Economie permettent chacune de mieux appréhender ce problème qui prend une place de plus en plus importante dans nos sociétés. En Sciences de l'Education, les recherches sur la procrastination permettent de comprendre les facteurs explicatifs de l'échec ou la réussite académique ainsi que la motivation des étudiants. Au terme de ce chapitre, nous avons présenté les éléments clés de notre problématique de recherche à savoir le contexte de l'étude, la problématique, les questions et les objectifs de recherche ainsi que la délimitation et l'intérêt de l'étude. Dans la partie suivante, nous aborderons de présenter le cadre méthodologique et opératoire de recherche afin de mieux analyser et interpréter les résultats obtenus sur le terrain.

**DEUXIEME PARTIE :  
CADRE METHODOLOGIQUE ET  
OPERATOIRE**

Cette recherche porte sur la procrastination et le niveau de motivation des étudiants à la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Douala au Cameroun. Elle a pour but d'analyser les comportements de procrastination des étudiants lors de la rédaction des mémoires de Master à partir de trois principales dimensions à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. En outre, cette étude permettra d'évaluer le niveau de motivation des étudiants lors de la phase de rédaction des mémoires de fin de second cycle. Après avoir présenté la problématique de la recherche, les assises conceptuelles et théoriques, il sera question dans cette partie de présenter les démarches méthodologiques en jeu, les résultats obtenus ainsi que la discussion desdits résultats. Ainsi, cette deuxième partie qui constitue la phase pratique et opérationnelle de ce travail sera structurée en deux chapitres.

Le premier chapitre abordera les démarches méthodologiques choisies, il sera question de montrer le type de recherche, la population d'étude ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Le deuxième chapitre consistera à présenter les résultats obtenus à partir d'une analyse quantitative par le canal des tests de corrélation en vue de la vérification des hypothèses formulées. Par la suite, nous mènerons une analyse qualitative des déterminants de la procrastination à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel ainsi que les variables liées à la motivation à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Le troisième chapitre s'attardera sur les discussions des résultats obtenus à partir de notre cadre théorique de référence. Par la suite nous proposerons un modèle d'intervention en contexte de procrastination pour accroître le niveau de motivation des étudiants dans la rédaction et le dépôt dans les délais de leurs mémoires.

**CHAPITRE 3 :  
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Cette recherche porte sur la procrastination et le niveau de motivation des étudiants. Elle vise à établir une corrélation entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. Peu connue par le grand public, la procrastination académique est un concept qui est de plus en plus développé dans les études en Sciences de l'Education. Il s'agit d'un vrai sujet de société qui permet de mieux comprendre les déterminants et les facteurs de motivation académique des étudiants dans les universités du Cameroun. Les études sur la procrastination mettent dans la plupart du temps en relief les rapports qui existent entre l'auto-efficacité des étudiants et les motivations à la fois intrinsèques et extrinsèques. Dans le cadre de cette étude, nous voulions montrer qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'estime de soi, l'expectation de l'échec, le sentiment d'efficacité personnel comme dimension de la procrastination et la motivation des étudiants. Au niveau de la revue de littérature et de la présentation du cadre théorique, il ressort que les travaux sur la procrastination académique et la motivation des étudiants occupent une place importante dans les problématiques actuelles en Sciences de l'Education. Les étudiants dans les universités du Cameroun font face à des difficultés liées à l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité. La prise en compte des modalités liées à la motivation académique permet de mieux connaître le sujet, le maîtriser dans sa globalité. Ces sources sont aussi un guide mieux un motif d'encouragement des jeunes apprenants qui peuvent voir à travers ces dernières un facteur de motivation et d'auto-encouragement. Afin d'opérationnaliser notre recherche sur le terrain, nous avons opté pour une approche méthodologique répondant à notre cadre théorique préalablement présenté. Nous avons donc élaboré une méthodologie de constitution et d'analyse d'un corpus de recherche que nous présentons en trois principales parties : la première argumente les choix qui sous-tendent le dispositif de recherche et les modalités de recueil de données ; la deuxième présente le dispositif de recherche mis en place et la constitution du corpus de recherche ; la dernière développe la construction et la mise en œuvre de notre méthode d'analyse et de traitement des données.

### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

Le choix d'une démarche méthodologique est indispensable dans la réussite d'une recherche. Elle met en exergue la manière d'être et de faire qui s'accorde avec ce que le chercheur estime être juste dans les rapports qu'il doit entretenir avec la situation réelle. On distingue une panoplie de type de recherches telles que les recherches corrélationnelles, les recherches actions, les recherches expérimentales, les recherches exploratoires et évaluatives.

A celle-ci se greffent des recherches qualitatives, quantitatives et des démarches mixtes préconisant l'utilisation des deux précédentes, afin de mieux comprendre le problème étudié. La démarche mobilisée dans cette étude est mixte intégrant une approche quantitative et qualitative. L'étude quantitative nous amène à produire des statistiques sur les taux de la procrastination et le niveau de motivation des étudiants. Une approche quantitative nous fournit des détails sur les proportions d'étudiants sur le niveau de motivation. Le volet qualitatif nous permettra de comprendre les déterminants de la procrastination en milieu universitaire.

D'une manière générale, cette étude s'inscrit dans les approches fondées sur la triangulation. Elle est fondée sur une méthode de recherche mixte concomitante imbriquée. La méthode de recherche mixte incorpore, dans une même étude, des données qualitatives, telles que des composantes narratives, et des données quantitatives, soit des composantes numériques. En sciences humaines et sociales, les méthodes de recherche mixtes ont pour objectif de combler les faiblesses de chacune des deux méthodes soit qualitative ou quantitative afin de répondre pleinement aux objectifs de la recherche. Dans le cadre de cette section, nous présenterons tour à tour les types de recherche convoqués et les approches de recherche qui y sont liées.

### **3.1.1. Une recherche quantitative de type corrélationnel pour comprendre le lien entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants**

Cette étude repose sur un devis quantitatif des étudiants dans les universités et de leur niveau de motivation. Il s'agira pour nous à partir de la description des variables de l'étude de dégager des données nécessaires à l'analyse de la procrastination et du niveau des étudiants dans les universités du Cameroun. C'est donc une approche fondée sur l'utilisation des données chiffrées issues des enquêtes par questionnaire auprès d'un échantillon de la population. Ces données chiffrées sont mobilisées pour nous permettre de mettre en exergue les rapports de causalité qui existent entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants. Cette étude de cas permet au chercheur de mettre en évidence des données générales universelles résultantes de l'étude détaillée des cas en question. Des logiciels d'analyses de données quantitatives telles que SPSS 20.1 ont été utilisés pour cette recherche.

En outre, le type de recherche entrepris dans cette étude est une recherche de type corrélationnel prédictive. Cette étude a pour objectif de montrer le lien qui existe entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants. Elle se veut corrélationnelle en ce sens qu'elle cherche à expliquer le lien entre les éléments de procrastination et le niveau de

motivation des apprenants. Le paradigme relationnel dans une étude corrélacionnelle privilégie exclusivement l'explication causale, c'est-à-dire qu'il a pour but de mettre en évidence des causes qui expliquent le phénomène. Il est possible de fournir des explications sur la nature de ces relations. Ainsi, elle permet de préciser la force, le degré, le type selon qu'il s'agit d'une relation positive ou négative entre les variables étudiées. Au regard de ce qui peut être relationnel, force est de constater que notre étude se veut quantitative étant donné la nature de ses variables de recherche.

Dans cette étude, le paradigme relationnel privilégie l'explication causale de la motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants à partir de trois dimensions de la procrastination à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec, le sentiment d'efficacité personnelle. Ces trois dimensions constituent, les trois variables indépendantes de trois hypothèses formulées en lien avec la variable dépendante (la motivation). La vérification de ces hypothèses à partir d'une approche hypothético-déductive et corrélacionnelle se fera à partir d'un corpus de données découlant d'une recherche qualitative.

### **3.1.2. Une recherche compréhensive de type qualitative pour comprendre les déterminants de la procrastination**

S'il est vrai que la recherche quantitative permet de vérifier les hypothèses qui sont formulées à partir d'une analyse corrélacionnelle, Il faudrait aussi reconnaître qu'elle ne permet pas toujours de comprendre les déterminants liés à la procrastination en milieu universitaire. Par conséquent, nous avons jugé pertinent d'intégrer une approche qualitative fondée sur la prise en compte des opinions et des avis des étudiants en situation de procrastination. La recherche qualitative s'inspire des éléments de la sociologie compréhensive avec Weber et Popper et sa visée scientifique est la compréhension des faits qui se déroulent dans la vie des acteurs et le sens que ceux-ci leur attribuent. De ce fait, la recherche qualitative se caractérise par deux choses : elle vise à comprendre comment les individus pensent, agissent et parlent tout, en rapport avec un contexte et une situation. De façon spécifique, il sera question de comprendre comment et pourquoi les étudiants développent des comportements de procrastination durant la rédaction de leur mémoire de Master.

**Tableau 4: Présentation du type et du devis de recherche choisis**

Procrastination et niveau de motivation académique des étudiants	Recherche quantitative de type corrélational	Recherche qualitative de type compréhensive
	<p>-Recherche hypothético-déductive : Vérification de trois hypothèses spécifiques ;</p> <p>Variable indépendante : les déterminants de la procrastination ;</p> <p>Variable dépendante : la motivation académique ;</p> <p>-Vérification du lien significatif entre : estime de soi et motivation académique expectation de l'échec et motivation académique, sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi. ;</p>	<p>-Recherche compréhensive sur les déterminants de la procrastination en milieu universitaire ;</p> <p>-Analyse des opinions des étudiants sur les déterminants liés à l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel pendant la rédaction des mémoires de master.</p>

**Source :** Epoto (2021)

### 3.2. DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE

La délimitation de notre étude consiste donc à restreindre ou encore à circonscrire le cadre de notre travail. Notre délimitation est faite sous l'angle empirique et sous l'angle thématique.

#### 3.2.1. Au niveau spatial

La présente étude porte sur l'évaluation de la procrastination académique et du niveau de motivation des étudiants. Elle vise un groupe social bien précis. C'est une étude qui a pour but de comprendre l'influence de la procrastination sur le niveau de motivation. Nous avons ciblé les étudiants du cycle Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de

l'Université de Douala et de la section sciences humaines en particulier afin de mieux cerner les effets de la procrastination sur le niveau de motivation des étudiants.

### **3.2.2. Au niveau temporel**

Notre étude s'effectue dans l'intervalle de temps allant de septembre 2019 à Juin 2021. Le concept abordé dans cette étude est porteur et actuel. Il permet de cerner et d'aborder la procrastination comme une pratique incontournable et indispensable pour un étudiant qui aimerait aller très loin dans ses études.

### **3.2.3. Délimitation thématique**

Nous travaillons dans le domaine des Sciences de l'Education dans la sous discipline de Psychologie de l'Education. De manière holistique, ce travail s'inscrit dans le champ scientifique de la Psychopédagogie proprement dite. Car nous cherchons à comprendre l'impact ou l'influence de la procrastination sur le niveau de motivation des étudiants, de comprendre également la place du Psychopédagogue dans l'accompagnement des jeunes étudiants et l'intervention en contexte de procrastination académique. Notre étude circonscrit la procrastination des étudiants en cycle recherche (Master 1 et 2). Il sera question de voir les impacts de l'estime de soi, de l'expectation de l'échec et du sentiment d'efficacité personnel sur le niveau de motivation des étudiants.

## **3.3. DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ETUDE**

Le site de l'étude est une composante essentielle dans la phase de collecte des données primaire dans une recherche. Il s'agit de la composante spatiale où la recherche a été menée. Ainsi, le choix du site de recherche doit se faire avec soin et délicatesse. Dans le cadre de cette recherche, le site de notre étude est l'Université de Douala et particulièrement la Faculté des Lettres et Sciences humaines (FLSH). Cette partie porte sur la description du site de l'étude et la justification du choix du site.

### **3.3.1. Description du site de l'étude**

Etant donné que nous menons une étude sur la procrastination académique et le niveau des motivations des étudiants en contexte de rédaction des mémoires de recherche, il nous a paru judicieux de choisir un site d'étude adéquat pour pouvoir collecter des données

de terrain pertinentes. Le site de l'étude choisi est donc l'université de Douala et particulièrement la Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Créée et organisée par le décret présidentiel du 19 janvier 1993, faisant suite à la réforme universitaire au Cameroun, l'Université de Douala hérite des structures du centre universitaire de Douala. Ce centre était composé de l'Ecole Supérieure des Sciences Economiques (ESSEC, 1977) et de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET, 1979). En effet, ce centre avait pour mission de former des cadres économiques et du management ainsi que les professeurs de l'enseignement technique.

Sur le plan organisationnel, l'Université de Douala (UDla) regroupe 05 facultés, 03 instituts et 03 écoles. En ce qui concerne les facultés, il s'agit des Faculté des Sciences, Faculté des Sciences juridiques et Politiques, Facultés des lettres et Sciences Humaines, Faculté des Sciences Economiques et Gestion Appliquée et Faculté de Médecine et Sciences pharmaceutiques. Quant aux Instituts, il s'agit de l'Institut Universitaire de Technologie (UIT), l'Instituts des Sciences Halieutiques et l'Institut des Beaux-Arts. Enfin, les principales écoles sont l'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC), Ecole Normale d'Enseignement Technique (ENSET) et l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Douala (ENSPD).

En ce qui concerne la FLSH qui constitue le principal terrain de notre étude, il s'agit d'un établissement créé lors de la réforme universitaire de 1993. Considéré comme l'établissement le plus important de l'université de Douala de par les effectifs des étudiants, la FLSH est constituée de près de 15 départements regroupés dans les domaines des lettres et des sciences humaines.

**Tableau 5: Départements de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'UDla**

<b>Domaines</b>	<b>Département</b>	<b>Spécialités</b>
Lettres	Anglais et Langues Etrangères	English Etudes Germaniques et ibériques Etudes Bilingues
	Linguistique et littérature négro-africaine	Langues africaines Linguistique Littérature Négro-Africaines
	Français et études Francophones	Langue et littérature
Sciences Humaines	Communication	Communication sociale et politique Communication des organisations Communications pour le développement
	Anthropologie	Anthropologie politique Anthropologie Médicale
	Géographie	Géographie physique et environnement Géographie humaine et aménagement
	Histoire	Histoire économique et société Histoire politique et relations internationales
	Philosophie	Philosophie des sciences Histoire de la philosophie Ethique et politique
	Psychologie	Psychologie sociale du travail et développement Psychopathologie et psychologie clinique Psycho-criminologie et psycho-traumatologie
	Sociologie	Sociologie politique et économique

**Source** : Epoto (2021)

Selon ce tableau, la FLSH comporte 10 départements répartis dans trois Unités de Formation Doctorale (UFD) de Littérature, Sciences Humaines et Communication. Dans cette

étude, nous allons nous intéresser aux étudiants ayant des licences en Sciences Humaines Sociales.

### **3.3.2. Justification du choix du site**

Si la procrastination se définit comme un comportement irrationnel qu'ont certains individus en reportant à plus tard la réalisation d'une tâche, il est donc clair qu'elle influence les motivations des étudiants dans les universités. Ce comportement est très perceptible chez les étudiants titulaires des Licences en Sciences Humaines et Sociales. En effet, les étudiants de Master en Sciences Humaines et Sociales disposent des capacités académiques et professionnelles qui leur permettent au moment donné de se lancer dans la vie active et professionnelle au détriment de l'accomplissement des tâches académiques. En outre, les facteurs socio-économiques et psychologiques peuvent également être à l'origine de la disposition qu'ont les étudiants à procrastiner. Ainsi, le choix de l'Université de Douala et particulièrement de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines s'explique par le fait qu'elle dispose d'une forte proportion d'étudiants des Sciences Humaines et Sociales. Ce site pourrait permettre d'avoir des données pertinentes pour mesurer la tendance des étudiants à reporter l'accomplissement de leurs tâches académiques.

En outre, les statistiques de cette université montrent que malgré les innovations mise en place par le système LMD, les étudiants de Master tardent vraiment à déposer leurs mémoires dans les délais. Plusieurs abandonnent des travaux de recherche au profit des autres activités plus rentables. Cette forme de procrastination qui consiste à renvoyer les activités liées à la rédaction des mémoires a des impacts négatifs sur le niveau de motivation de ces étudiants. Les filières des Sciences Humaines et Sociales telles que la Philosophie, la Psychologie, la Sociologie, l'Anthropologie et l'Histoire sont les plus affectées par ce phénomène. Par conséquent, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines en l'occurrence, la section des Sciences Humaines et Sociales sera le site propice pour mener notre enquête de terrain.

### **3.4. POPULATION DE L'ETUDE ET ECHANTILLONNAGE**

Dans la conduite de notre travail, il a fallu procéder à une phase de collecte des données primaires afin de vérifier les hypothèses que nous avons préalablement formulées. Dans cette phase, il était question de collecter une série d'informations auprès de notre population sur la procrastination académique et le niveau de motivation. Dans cette section,

nous présenterons tour à tour la population cible, la population accessible, la méthode d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude.

### **3.4.1. Population de l'étude et échantillon**

Analyser les rapports entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants consiste principalement à prendre en compte les avis de ces derniers sur les dimensions liées à la procrastination académique. Dans le cadre de cette étude, les questions de recherche et le cadre théorique ont permis de construire le centre d'intérêt et des indicateurs pour choisir la population d'étude. La population d'étude correspond à l'ensemble des personnes ayant des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Ainsi, pour choisir la population d'une étude, il faudrait se poser la question suivante : Quelles sont les personnes qui ont les caractéristiques les plus susceptibles aux questions de recherche ?

Dans la présente recherche, nous voulons explorer et comprendre la procrastination académique à l'Université de Douala et le niveau de motivation des étudiants en Sciences Humaines et Sociales. La population qui nous semblait la plus indiquée à la question de recherche était celle des étudiants licenciés en Sciences Humaines et Sociales des universités publiques du Cameroun. Cependant, l'échantillon est constitué de l'ensemble des étudiants licenciés en Sciences Humaines et Sociales à l'université de Douala. Il s'agit principalement des étudiants inscrits en Master dans les filières Histoire, Psychologie, Philosophie et Sociologie de l'université de Douala. Les données sur les étudiants de Master 1 et 2 ont été recueillies à la cellule informatique à partir des effectifs des étudiants inscrits en cycle Master. Le tableau suivant récapitule cette population totale distribuée par filière.

**Tableau 6 : Répartition des étudiants inscrits en Master 1 et 2 par filière**

<b>FILIÈRES</b>	<b>STRATE</b>	<b>EFFECTIFS TOTAL</b>	
<b>Psychologie</b>	S1	Master 1	102
		Master 2	41
		<b>Sous total</b>	<b>143</b>
<b>Philosophie</b>	S2	Master 1	20
		Master 2	7
		<b>Sous total</b>	<b>27</b>
<b>Histoire</b>	S3	Master 1	35
		Master 2	21
		<b>Sous total</b>	<b>56</b>
<b>Sociologie</b>	S4	Master 1	66
		Master 2	52
		<b>Sous total</b>	<b>118</b>
<b>TOTAL</b>			<b>344</b>

Source : Cellule informatique FLSH de l'UDla 2018/2019

A partir des données issues de la cellule informatique, il ressort que les étudiants de Master des quatre filières choisies à savoir Histoire, Philosophie, Psychologie et Sociologie sont 344 soit 56 étudiants en Histoire, 27 en Philosophie, 143 en Psychologie et 118 en Sociologie. Ce nombre important nous permettra de tirer un échantillon représentatif d'étudiants soumis à la procrastination.

### **3.4.2. Technique d'échantillonnage**

De façon générale, la population d'une étude est constituée de personnes susceptibles de fournir le maximum d'informations, mais surtout des informations de qualité sur la situation perçue. Cette population propose des points de vue et idées qui permettent de comprendre les tendances intéressantes conduisant à des pistes d'action. Étant donné qu'il est parfois difficile de mener une enquête sur l'ensemble de la population cible, la construction d'un échantillon représentatif de la population d'étude demeure la méthode la plus pertinente pour avoir des données fiables qui pourront être généralisées sur l'ensemble de la population. Un échantillon est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale. Partant d'un échantillon, on emploie divers modèles mathématiques pour inférer sur une population. La

littérature fait mention de deux grands types d'échantillonnage couramment utilisés à savoir l'échantillon probabiliste et l'échantillon non probabiliste. La différence entre l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste tient sur la nature de la population étudiée. Dans le cas probabiliste, chaque unité a une chance d'être sélectionnée, alors que dans le cas non probabiliste, on suppose que la distribution des caractéristiques à l'intérieur de la population est égale.

Pour le cas de cette étude, nous avons choisis la technique d'échantillonnage probabiliste et plus précisément aléatoire stratifiée. Elle est une méthode dans laquelle le chercheur divise la population en groupes plus petits qui ne se chevauchent pas mais qui représentent la population entière. En utilisant la méthode d'échantillonnage probabiliste le biais dans l'échantillon dérivé d'une population est négligeable voire inexistant. Cette population renvoie à celle des étudiants en Sciences Humaines qui ont sollicité une inscription en Master durant l'année académique 2018-2019. Elle a un caractère hétérogène de la population cible constituée des étudiants licenciés de plusieurs filières en Sciences Humaines et Sociales. Lorsque la population est diversifiée et vaste, il est essentiel d'avoir une représentation adéquate afin que les données ne soient pas biaisées en faveur d'un seul groupe démographique. Compte tenu de la taille de la population d'étude qui est constituée de 344 étudiants de master 1 et 2, nous avons trouvé pertinent de mener une enquête exhaustive sur l'ensemble de la population d'étude. Au terme de cette enquête nous avons constitué un échantillon précis en fonction des personnes présente lors des enquêtes sur le terrain.

### **3.4.3. Taille de l'échantillon**

La population enquêtée est constituée de quatre groupes homogènes et interdépendants qui constituent l'ensemble des populations titulaires d'une licence en Sciences Humaines. Il s'agit précisément des filières suivantes Histoire, Sociologie, Psychologie et Philosophie choisies au hasard. Sur un total de 344 étudiants de Master nous avons eu un échantillon de 201 repartis en Master 1 et 2. L'échantillonnage stratifié permet d'obtenir une taille d'échantillon suffisante pour des sous-groupes d'intérêt de la population. A l'issue de l'enquête de terrain, nous avons pu constituer une proportion de la population en fonction des étudiants qui ont réellement participé à l'enquête.

Ainsi, l'échantillon de l'étude a été constitué lors de la passation du questionnaire à partir des étudiants qui ont accepté librement de participer à l'enquête comme l'illustre le tableau ci-dessous.

**Tableau 7: Présentation de l'échantillon de l'étude**

<b>Filières</b>	<b>STRATE</b>	<b>POPULATION</b>		<b>ECHANTILLONNAGE</b>		<b>%</b>
<b>Psychologie</b>	S1	Master 1	102	Master 1	67	65,6%
		Master 2	41	Master 2	32	78,04%
		<b>Sous total</b>	<b>143</b>	<b>Sous total</b>	<b>99</b>	<b>69,23%</b>
<b>Philosophie</b>	S2	Master 1	20	Master 1	19	95%
		Master 2	7	Master 2	6	85,71%
		<b>Sous total</b>	<b>27</b>	<b>Sous total</b>	<b>25</b>	<b>92,59%</b>
<b>Histoire</b>	S3	Master 1	35	Master 1	29	82,85%
		Master 2	21	Master 2	8	38,09%
		<b>Sous total</b>	<b>56</b>	<b>Sous total</b>	<b>37</b>	<b>66,07%</b>
<b>Sociologie</b>	S4	Master 1	66	Master 1	27	40,90%
		Master 2	52	Master 2	13	25%
		<b>Sous total</b>	<b>118</b>	<b>Sous total</b>	<b>40</b>	<b>33,89%</b>
<b>Total</b>			<b>344</b>	<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>58,43</b>

Source : Secrétariats des différents départements concernés de la FLSH de l'Université de Douala (2018-2019)

Au terme du travail de terrain nous avons pu constituer un groupe de participants constitué de 201 sur 344 étudiants répertoriés en Master 1 et 2 soit au taux de 58,43%. Les étudiants de Psychologie représentent 99/143 soit 69,23. Les étudiants en Philosophie représentent 25/27 soit 92,59. En Histoire 37/56 étudiants ont décidé de participer à l'enquête soit 66,07%. En fin en Sociologie, nous dénombrons 40 étudiants sur 118 soit 33,89.

### 3.5. OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES QUANTITATIVES

Les étudiants concernés ont été préalablement contactés lors de plusieurs manifestations scientifiques et académiques.

- Lors des cours, examens et séminaires dans les amphithéâtres ;
- Lors des rencontres avec leurs encadreurs de thèses ;
- Lors des inscriptions en Master 2 en ce qui concerne les étudiants de Master 1 ;
- Par les appels téléphoniques par connaissance interposées.

Les informations données ont été complétées par le paragraphe d'introduction de l'outil, mais également par une explication écrite ou une présentation orale succincte. L'anonymat des réponses informatisées et l'anonymisation des données recueillies lors des entretiens individuels, ont été assurés. L'instrument de mesure a ainsi été proposé lors des échanges individuels physiques, après prise de rendez-vous. Les données ont été collectées oralement ou sur papier à partir d'un questionnaire.

Dans cette section, il sera question pour nous de présenter l'ensemble des outils de collectes des données. En ce qui concerne les données quantitatives, le principal outil de collecte est le questionnaire. Les données issues de cette enquête par questionnaire construit à partir d'une série de test sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel.

#### 3.5.1. Un questionnaire conçu à partir d'une série de test standardisé

L'analyse critique de la littérature sur la procrastination académique et la motivation nous a permis de comprendre que l'analyse des comportements de procrastination repose sur deux principales approches à savoir l'approche dispositionnelle et l'approche situationnelle. Ces deux approches influencent le niveau de motivation des apprenants lors de la rédaction de leurs mémoires de Master. En ce qui concerne l'approche dispositionnelle, elle repose sur trois principaux déterminants liés à la personnalité de l'étudiant à savoir l'estime de soi, la peur de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. Afin de mieux établir la corrélation entre les déterminants de la procrastination et la motivation des étudiants, il faudrait élaborer un questionnaire intégrant les dimensions de l'approche dispositionnelle et les dimensions de la motivation académique. Nos recherches ne nous ont pas permis de trouver d'outil validé en langue française permettant le recueil et l'analyse de l'ensemble des éléments considérés comme déterminants dans la procrastination du travail de mémoire.

La majorité de ces facteurs a bénéficié de travaux de recherche spécifiques, permettant leur définition, ainsi que la création et la validation psychométrique d'échelles de mesure adaptées. Lorsque celle-ci était disponible, la version en langue française, ayant fait l'objet d'une traduction et d'une validation transculturelle, et présentant des qualités psychométriques avérées, a été préférée. Certaines formulations, issues de traductions francophones québécoises et peu usitées en France, ont été adaptées pour faciliter la lecture et la compréhension. En l'absence de version francophone, les échelles en langue anglaise ont été simplement et littéralement traduites. Enfin, pour les rares concepts pour lesquels il n'a pas été trouvé d'outil préexistant, quelques items originaux ont été rédigés. Dans ces deux dernières situations, la compréhensibilité a été vérifiée grâce à une relecture par des tiers non familiers des notions abordées.

Afin de faire face à la quasi-absence d'un test standardisé intégrant les trois déterminants de la procrastination selon l'approche dispositionnelle, nous avons opté pour construire notre propre questionnaire à partir d'une série de tests standardisés sur l'estime de soi, la peur de l'échec, le sentiment d'efficacité personnel et la motivation académique. Les réponses aux questions ont été construites avec des échelles d'attitude de type Likert ascendantes, permettant un recueil quantitatif des données par la mesure de l'intensité de l'approbation du répondant.

De façon générale, il s'agit d'un questionnaire permettant de mesurer auprès des étudiants une série d'indicateurs de la procrastination afin de mieux comprendre les déterminants ou les facteurs explicatifs liés au report des tâches académiques en rapport avec la rédaction des mémoires de Master chez ces derniers. De plus, ce questionnaire intègre des items liés à la motivation construite à partir des modèles théoriques de la motivation et la théorie de prise de conscience de Piaget. Enfin, les données issues de ce questionnaire nous permettront de mesurer les liens significatifs entre ces variables de la procrastination et le niveau de motivation des étudiants.

### **3.5.2. Le choix des tests standardisés**

Etant donné que la composante dispositionnelle est la plus privilégiée dans cette recherche sur la procrastination académique, les qualités psychométriques privilégiées reposent sur un certain nombre d'items liés à l'estime de soi, la peur de l'échec et le sentiment d'efficacité personnelle. Les tendances à la procrastination dans le champ universitaire, concernant précisément les comportements de report en lien avec le travail de mémoire, ont

été évaluées par trois biais liés aux déterminants de la procrastination selon l'approche dispositionnelle.

- **La mesure de l'estime de soi : La Rosenberg's Self-Esteem Scale**

La Rosenberg's Self-Esteem Scale est un test standardisé, développé par Rosenberg en 1965 dans le cadre d'une recherche sur le soi. Il s'agit d'un outil d'évaluation du concept d'estime de soi mobilisé dans la plupart de temps dans les recherches en Psychologie clinique. En psychologie clinique, il est utilisé dans le cadre des auto-mesures, directes et unidimensionnelles, de la valeur de l'individu, en se basant sur une « conception phénoménologique de l'estime de soi ». Les avantages mis en avant par son auteur sont sa robustesse, sa simplicité, sa brièveté de passation, mais aussi son caractère généraliste et polyvalent, qui autoriseraient son utilisation dans des populations et des situations variées. Cette échelle a bénéficié de l'analyse répétée de ses qualités psychométriques, et a été traduite et validée dans plusieurs langues. La version francophone de l'échelle d'Estime de Soi de Rosenberg, se compose de 10 items, dont 5 formulés négativement pour limiter le facteur de désirabilité sociale. Les réponses sont construites au moyen d'une échelle de Likert ascendante à 4 degrés de choix.

- **La mesure du sentiment d'efficacité personnel : La General Self-Efficacy Scale par Schwarzer et Jerusalem**

General Self-Efficacy Scale est un test proposé par Schwarzer et Jerusalem adapté, traduit et validé en langue française par Dumont (2000). Il est utilisé en Psychologie pour évaluer le sentiment d'auto-efficacité. La particularité de ce test est qu'il permet une analyse unidimensionnelle des croyances individuelles de compétence générale face à l'adversité à partir de 10 items. L'échelle de Likert ascendante à 4 degrés de choix, proposée par les auteurs et conservée lors des processus de validation transculturelle, a été réutilisée. L'estimation initiale d'un sentiment d'auto-efficacité suffisant (score supérieur ou égal à 3), a donné lieu à une confirmation. Un score supérieur ou égal à 12 a été considéré comme représentatif d'un sentiment d'auto-efficacité important.

Dans le cadre de ce travail, le SEP comprend le sentiment de la compétence et le sentiment de l'auto-efficacité. Ces deux dimensions qui sont perçues par l'étudiant de Master lors de la rédaction de son mémoire ont été hiérarchisées à partir d'une échelle de type Likert ascendante à quatre degrés de choix. Une compétence ressentie manquante ou réduite a été jugée significative (1. Pas vrai du tout 2. A peine vrai 3. Modérément vrai 4. Tout à fait vrai).

- **La mesure de l'expectation de l'échec**

En ce qui concerne l'expectation de l'échec, l'absence des tests standardisés nous a amené à construire et proposer un questionnaire à partir de certains travaux sur la peur de l'échec en contexte académique. Ce questionnaire est constitué de 18 items avec une échelle à 5 modalités (1. Pas du tout vrai pour moi ; 2. Pas vrai pour moi ; 3. Sans opinion ; 4. Vrai pour moi ; 5. Tout à fait vrai moi). Ces items permettent de mieux évaluer la peur de l'échec comme facteur de procrastination en contexte de rédaction des mémoires de Master.

- **Mesure du niveau de motivation : L'Échelle de Motivation en Éducation par Vallerand**

La mesure de la motivation en contexte universitaire comporte une série de tests standardisés. Dans le cadre de cette étude, le test de motivation en éducation proposé par Vallerand a été choisi pour mieux approcher la motivation associée à la réalisation du travail de rédaction du mémoire de Master et évaluer le niveau d'autorégulation corrélé à cette tâche. Cet outil permettrait l'analyse des différents types et degrés de motivation à savoir : la motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), la motivation extrinsèque (identifiée, introjectée et par régulation externe) et l'a-motivation. Il se compose de 28 items, répartis de façon homogène dans les 7 niveaux de motivation précédemment cités, et évalués grâce à une échelle d'attitude de type Likert à 7 degrés de choix. Ses qualités psychométriques seraient satisfaisantes.

### **3.5.3. Construction, validation et administration du questionnaire**

Le questionnaire a été construit courant octobre 2019. Après cette adoption pour la validation de cet outil, nous avons procédé à une pré-enquête. Cette enquête visait principalement à nous assurer de la bonne compréhension des questions. Ce questionnaire comporte trois parties : la note au répondant et l'identification des enquêtés, l'estime de soi, l'expectation de l'échec plus le sentiment d'efficacité personnel (les dimensions de la procrastination) et la motivation académique.

- **Note aux répondants**

Dans cette section sont précisés les objectifs de la recherche. Elle permet aussi de renseigner les répondants sur le thème de l'enquête.

- **La partie identification des étudiants**

Elle permet de répondre aux questions suivantes concernant les caractéristiques des répondants. Quels est le sexe des répondants ? Dans quelles tranches d'âges se situent-ils ? Avec quel niveau de formation occupe-t-il ce poste d'étudiant ? Quelle est la filière de licence ? Quel est le type de famille ? Quelles sont les catégories professionnelles des parents ? Quelle est la région d'origine ?

- **La partie liée aux tests psychométriques**

Cette partie est constituée des différents tests psychométriques choisis et des items proposés pour certaines variables, il s'agit entre autres du test sur l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnel et de la motivation. La particularité de cette partie est que les items comportent des modalités reposant sur l'échelle de Likert. La répartition des items selon les différents tests est proposée comme suit :

- Mesure de l'estime de soi : 10 items
- Mesure du SEP : 11 items
- Mesure de la motivation : 18 items.

**Tableau 8: Parties du questionnaire**

<b>Variables de l'étude</b>	<b>Partie du questionnaire</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Nombre d'items</b>
<b>Caractéristiques sociodémographiques</b>	Indentification	Recueillir les informations sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants	07
<b>Procrastination académique</b>	Estimes de soi	Mesurer l'estime de soi des étudiants	11
	Expectation de l'échec	Recueillir les perceptions et les représentations des étudiants sur l'échec	18
	Sentiment d'efficacité Personnel	Mesurer le degré de sentiment d'auto-efficacité des étudiants	11
<b>Niveau de motivation</b>	Motivation académique	Mesurer le niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants	18

**Source** : Epoto (2021)

La validation des qualités psychométriques d'un instrument de mesure serait indispensable pour justifier de son utilité et de son efficacité. Elle se baserait notamment sur l'évaluation de sa sensibilité, de sa fiabilité et de sa validité.

- **Fidélité d'un instrument de mesure** : La fidélité, ou fiabilité, d'un outil définirait sa capacité à mesurer le construit voulu, au regard des erreurs qui entacheraient la mesure. Elle évaluerait ainsi sa crédibilité. Et serait appréciée au travers de sa consistance ou cohérence, interne, illustrant la similarité et l'homogénéité de sens des items. Elle serait directement et négativement impactée par la longueur du test.

La fidélité serait influencée par des facteurs indépendants du test lui-même, tels que l'état psychique, cognitif ou physique du répondant, ou encore les conditions de passation.

Ces variables externes seraient responsables d'erreurs de mesure dites « aléatoires ». Des erreurs dites « systématiques » pourraient également être constatées. Elles correspondraient aux variations de mesure rencontrées avec la même amplitude à chaque utilisation de l'outil. Elles seraient liées à la nature même du test, de par le choix des items (défaut de cohérence), leur nature discriminante, leur spécificité et leur sensibilité.

En ce qui concerne la validité de l'instrument de mesure, elle renvoie de façon générale à l'exactitude avec laquelle celui-ci mesure les dimensions et caractéristiques voulues. Il s'agit d'une définition de la valeur intrinsèque et l'utilité du test, dans une situation donnée, en corrélant les résultats expérimentaux avec les critères effectifs de performance. Elle donnerait ainsi « du sens aux scores » obtenus et rendrait possible et cohérente l'extrapolation des résultats, pour proposer au répondant des conclusions ou prédictions spécifiques. Elle serait indissociable des fondements théoriques du construit étudié. Afin de valider un questionnaire, on peut appliquer plusieurs types de test :

- Le test de validité de critère, ou test « empirique » : dans ce test, on évalue la corrélation entre la performance du répondant et ses caractéristiques effectives.
- Le test de validité de contenu : il examine la représentativité du test en regard du construit voulu, ainsi que la compréhensivité des items choisis par la population cible

Le test de validité de construit, ou « théorique », qui informerait sur l'effectivité de la mesure supposée. Cette validité serait dite « de façade » lorsqu'elle est établie par des experts, « convergente » ou « nomologique » lorsqu'elle s'appuie sur des outils développés pour mesurer le même concept, « divergente » lorsqu'elle implique des instruments mesurant des concepts opposés, ou « hypothético-déductive » lorsqu'elle concerne l'exploration d'une méthodologie expérimentale.

### **3.5.4 Conditions d'administration des questionnaires**

Avant la passation du questionnaire, nous avons opté pour une phase de relecture de cet outil afin de limiter au maximum les biais. Cette phase de relecture consiste principalement à faire relire le questionnaire par différentes personnes sans lien avec les sujets de la population d'étude. Le but ultime de cette activité est de vérifier la faisabilité, la fiabilité ainsi que la maniabilité du questionnaire. Cependant ces personnes doivent être de même niveau.

A l'issue de cette première étape, plusieurs énoncés ont été retravaillés et réorganisés, afin de limiter les ambiguïtés et de fluidifier la lecture. Plusieurs limites de l'outil ont été

mises en évidence, et la construction et la structuration ont été affinées. Il a été ensuite adressé à un échantillon de 201 étudiants de l'université de Douala. Pour la passation de nos questionnaires, nous nous sommes rendus sur le terrain pendant la période allant de janvier à Mars 2021. Notre enquête s'est déroulée au sein de la FLSH de l'université de Douala. Dans un premier temps, nous avons administré les questionnaires par filière. Dans un deuxième temps, nous avons pris des rendez-vous avec des étudiants sans tenir compte de l'ordre de passage par filière dans l'ensemble. Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre stratégie, la passation a été une tâche difficile, le temps de passation a été assez long. Les répondants ne se pliant à l'enquête qu'après insistance. D'autre part, la réticence des étudiants pour participer à l'enquête nous a fait perdre en moyens financiers. Nous avons passé plus de questionnaires qu'il n'était nécessaire dans chaque groupe de notre population pour améliorer nos chances d'avoir des questionnaires bien complétés.

### **3.6. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES**

Le guide d'entretien est l'instrument de collecte des données qui a été utilisé à cet effet. De façon plus précise, il s'agit de l'entretien semi directif qui permet de recueillir des informations à partir d'une série de thèmes et sous thèmes découlant de nos variables. Ainsi, l'entretien semi-directif n'est « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information.* » (Quivy & Campenhoudt, 2006, p.174). Cette démarche de recueil des données s'appuie sur un guide d'entretien semi-directif. Il s'agit d'un guide constitué des thèmes et des sous-thèmes qui seront abordés tout au long de l'entretien et qui comportent quelques questions de relance. Durant l'entretien, il sera présenté à chaque participant la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du participant, le thème de l'entretien, l'enregistrement et la prise des notes des réponses données par le participant.

#### **3.6.1. Construction du guide d'entretien**

A partir des fondements théoriques et de la problématique, nous avons construit un guide d'entretien semi-directif dont les variables sont liées à la procrastination. En effet, les principales variables de notre sujet sont l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. Pour élaborer notre guide d'entretien semi-directif, nous

nous sommes appuyés sur les variables de notre sujet à travers lesquelles, nous avons décliné des thèmes généraux et des sous-thèmes. Notre guide d'entretien se présente tel qu'il suit :

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **VI1 Thème 1 : L'estime de soi**

- *Sous - thème 1* : Estime liée au soi académique
- *Sous - thème 2* : Estime liée au soi non académique

### **VI2 Thème 2 : l'expectation de l'échec**

- **Sous - thème 1** : Perfectionnisme positif
- **Sous - thème 2** : Perfectionnisme négatif

### **VI2 Thème 3 : Le sentiment d'efficacité personnel**

- **Sous - thème 1** : Les expériences de maîtrise
- **Sous - thème 2** : Les expériences vicariantes
- **Sous - thème 3** : Les états physiologiques et émotifs

### **VD Thème 3 : Motivation dans la réalisation de la tâche académique**

- **Sous - thème 1** : Motivation intrinsèque
- **Sous - thème 2** : Motivation extrinsèque

#### **3.6.2. Procédure de collecte des données qualitatives**

A partir des critères de sélection préalablement présentés dans la partie précédente, nous avons procédé au recrutement de cinq participants aux profils sociodémographiques différents. Il s'agit de cinq étudiants caractérisés par un comportement de procrastination sélectionnés de façon raisonnée à partir d'un certain nombre de critères à savoir :

- Les étudiants devaient être inscrits en deuxième année de Master en Sciences Humaines à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ;
- Avoir passée plus de 3 ans en Master 2 ;

- Être en phase de rédaction d'un mémoire de Master ;

Notre population cible est constituée de cinq étudiants de Master. Les caractéristiques sont présentées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 9: Récapitulatif de tous les étudiants ayant subi l'entretien**

<b>Sujets</b>	<b>Disciplines</b>	<b>Genre</b>	<b>Nombre d'années en Master 2</b>	<b>Age</b>
<b>Cas a</b>	Philosophie	Masculin	03 ans	29
<b>Cas b</b>	Histoire	Masculin	04 ans	27
<b>Cas c</b>	Sociologie	Féminin	03 ans	32
<b>Cas d</b>	Psychologie	Féminin	04 ans	26

Avant le début de l'entretien, il a fallu reprendre contact avec les étudiants sélectionnés au sein du campus. Tout d'abord, nous énoncions les objectifs de la recherche d'une manière simplifiée. Puis, nous lui exposions la méthode de recherche, son rôle et la durée de l'entretien. Mais surtout, nous lui assurons la confidentialité de ce qui serait dit et nous lui laissons la liberté de ne pas répondre à certaines de nos questions. Nous précisons aussi qu'il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes, mais que c'est bien son histoire, son avis qui nous intéressent. Nous ne sommes pas là pour émettre des jugements. Nous précisons que nous allons enregistrer l'entretien afin de pouvoir revenir plus facilement sur ce qui avait été dit et être certaine de ne pas dire autre chose. Pour clôturer l'entretien, nous laissons la possibilité à l'étudiant de nous faire des remarques et le remercions en lui affirmant que sa participation à la recherche allait nous aider pour notre travail.

### **3.7. ANALYSE DES DONNEES RECEUILLIES**

Au terme de la phase de collecte des données, un corpus de données à la fois quantitatif et qualitatif a été constitué. La construction du corpus d'analyse a été précédée par une phase de dépouillement manuel et autonome. Dans la phase de dépouillement manuel,

il était question de classer les questionnaires par filière, de vérifier les différentes erreurs dans la collecte des données. Le principal travail de dépouillement s'est fait de façon automatique à partir du logiciel SPSS.20. Nous avons conçu un masque de saisie intégrant les cartables et les données. Il était question d'intégrer les différents items et leur modalité. Par la suite les propositions de 201 étudiants ont été intégrées dans la machine pour constituer le corpus de données. Ce corpus de données porte sur des variables qualitatives et quantitatives liées à nos différentes hypothèses.

Les variables quantitatives correspondent aux données numériques accessibles à partir de l'exploration et le traitement statistiques et mathématiques. Dans le cadre de ce travail les variables qualitatives sont exclusivement discrètes et correspondent aux données sociodémographiques des étudiants (âge, sexe, profession), à l'estime de soi lors de la rédaction du mémoire, à l'expectation de l'échec, au sentiment d'efficacité personnel et à la motivation académique. Les variables qualitatives se rapportent aux informations définies par des modalités liées à la procrastination. Il s'agit de prendre en compte les éléments liés à la procrastination pendant la rédaction du mémoire de master

### **3.7.1. Analyse des données quantitatives**

- **Conditions de récupération et de dépouillement des questionnaires**

Tous les questionnaires passés ont été retournés. Nous avons eu un taux de récupération valides de 200 questionnaires sur 210 soit un pourcentage de 95%. Dans certaines filières, nous avons enregistré des questionnaires qui n'étaient pas correctement remplis et certains étudiants ont délibérément refusé de remplir les leurs. Les questionnaires ont été dépouillés manuellement et automatiquement dans une approche systémique. Les outils d'analyse que nous avons utilisés sont principalement les logiciels statistiques SPSS 20 et Excel. Et qui ont permis de réaliser les statistiques descriptives. En ce qui concerne les indicateurs portant sur les caractéristiques des répondants, certaines statistiques inférentielles ont été calculées. Pour évaluer les écarts types entre les réponses des répondants afin d'aboutir à des éléments d'interprétation.

- **Analyse descriptive**

Afin de mieux comprendre les principales variables liées à l'estime de soi, l'expectation de l'échec, le sentiment d'autosatisfaction et la motivation, analyse descriptive des items du questionnaire étaient importantes. Après le dépouillement du questionnaire,

nous procéderons aux analyses descriptives. Celles-ci consistent à examiner les résultats des informations recueillies, puis les ordonner, afin de les présenter sous forme de tableaux de fréquences. Ces tableaux nous permettront ainsi d'apprécier les tendances générales des résultats.

- **Les tests d'hypothèses**

Pour vérifier nos hypothèses, nous ferons usage de deux outils à savoir : les analyses corrélationnelles et les analyses de régression linéaire multiple.

- Les analyses corrélationnelles**

L'objectif visé par ces analyses est de répondre à notre question de recherche à savoir les liens qui existent entre les sources du sentiment d'auto-efficacité et le choix de filière.

La réponse à cette question passe par la vérification des hypothèses de recherche qui en découlent. Étant donné que nous voulons mesurer la corrélation entre nos variables, nous avons utilisé les analyses corrélationnelles de Pearson noté  $r_{xy}$ . Cet indice statistique mesure le degré et la direction de la relation linéaire entre deux variables X et Y. En d'autres mots, le but de cette analyse est de vérifier d'une part, si les variables quantitatives X et Y croissent ou décroissent ensemble ; d'autre part, de mesurer jusqu'à quel degré ces variables croissent ou décroissent ensemble (Amin, 2005, p. 379).

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif (la valeur de  $p$  doit être plus petite que 0,01). Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à  $r_{xy} = 0$ . En revanche, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

- *Le sens de la relation linéaire entre les deux variables :*

Le coefficient de corrélation, qui présente finalement la covariance standardisée, est compris dans l'intervalle  $-1 \leq r_{xy} \leq 1$ . Un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de  $-1$  indique une corrélation négative parfaite : lorsque la variable X augmente, la variable Y diminue dans la même proportion. Dans les deux cas, les points tombent parfaitement sur la droite. Un coefficient de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables. Ainsi, la variation de l'une n'est aucunement associée à la variation de l'autre.

- *La force de la relation linéaire entre les deux variables :*

Plus la valeur du coefficient est proche de +1 ou de -1, plus les deux variables sont fortement associées. Au contraire, plus le coefficient est proche de 0, moins les variables partagent de covariance et donc, moins l'association est forte. On peut qualifier la force de cette relation avec les balises de Cohen concernant la taille d'effet. L'analyse de cet effet permet de déterminer la force du lien de causalité.

Pour la corrélation, nous n'avons pas à effectuer de calcul particulier pour connaître la *taille d'effet*. Nous regardons seulement la valeur du coefficient et nous l'interprétons selon les balises de Cohen (1988) que nous présentons dans le tableau.

**Tableau 10: Les balises d'interprétation de Cohen**

<b>si <math>0 \leq r_{xy} \leq 0,30</math></b>	Effet de petite taille	Corrélation faible
<b>si <math>0,30 \leq r_{xy} \leq 0,50</math></b>	Effet de taille moyenne	Corrélation moyenne
<b>si <math>0,50 \leq r_{xy} \leq 1</math></b>	Effet de grande taille	Corrélation forte

Notons qu'après avoir déterminé le coefficient de corrélation entre deux variables métriques, le calcul du *degré de signification*, encore appelé *coefficient de détermination* ( $r_{xy}^2$ ) permet d'obtenir la variabilité commune entre les variables. On l'obtient en multipliant par 100 le coefficient de corrélation élevé au carré.

#### - Les analyses de régression linéaire

En général, les modèles de régression sont construits dans le but d'expliquer (ou prédire, selon la perspective de l'analyse) la variance d'un phénomène (variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variables indépendantes). La régression linéaire est appelée multiple lorsque le modèle est composé d'au moins deux variables indépendantes. À l'inverse, un modèle de régression linéaire simple ne contient qu'une seule variable indépendante.

Nous allons donc à travers cette analyse, présenter comment il serait possible d'expliquer (ou de prédire) la variance des scores du choix de filière à l'aide d'une combinaison linéaire des valeurs des variables des sources du sentiment d'auto-efficacité d'autre part. Nous avons opté pour des tests statistiques non paramétriques, d'utilisation moins restrictive, quoique de puissance inférieure.

### **3.7.2. Techniques d'analyse des données qualitatives**

Il existe une panoplie d'analyse qualitative que le chercheur peut mobiliser en fonction des objectifs de son étude. Dans le cas de cette recherche, nous avons choisi l'analyse de contenu qui consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit « sémantique », l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu.

- **Analyse de contenu thématique**

Dans le cadre de cette recherche, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Il était question de s'approprier un test appelé verbatim qui représente les données brutes de l'entretien. La retranscription permettait de retranscrire les interviews. Nous avons retranscrit les interviews à la main puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disaient les interviewés, sans changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

Le codage est l'étape la plus sensible de l'analyse des données qualitatives. Il consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

- **La grille d'analyse**

Notre grille d'analyse a porté sur les points suivants : l'estime de soi, l'expectation de l'échec, le sentiment d'efficacité et la motivation académique.

**Tableau 11: Grille d'analyse des données d'observation**

Thèmes	Sous-thèmes	1	2	3	4
Procrastination académique	A.1.Estime de soi				
	A.2.Expectation de l'échec				
	A.3.Sentiment d'efficacité personnel				
Niveau de motivation académique	B.1.Motivation intrinsèque				
	Motivation extrinsèque				

1. Faible

2. Moyenne

3. Elevé

4. très élevé

### 3.8. LES FORCES ET LES LIMITES THEORIQUES DE L'ETUDE

L'architecture théorique de cette recherche se base sur la question principale de recherche suivante : Quelle est l'influence de la procrastination sur le niveau de motivation des étudiants à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Douala ? Afin de vérifier cette hypothèse principale et les hypothèses spécifiques qui en découlaient, nous avons proposé un cadre théorique fondé sur les approches dispositionnelles de la procrastination dans le cadre de la rédaction des mémoires de Master en rapport avec la motivation académique. Ce cadre théorique nous a permis de proposer un cadre méthodologique reposant sur une recherche corrélacionnelle à devis mixte intégrant à la fois les aspects quantitatifs et qualitatifs. Malgré ces forces, ce cadre présente quelques limites qui n'affectent en rien sa pertinence.

Pour les forces, l'explicitation des concepts a pour avantage de poser le cadre conceptuel à l'intérieur duquel nous allons travailler. La définition de ces concepts clés a fait ressortir les différences entre certains concepts comme la procrastination et la motivation. De même que les théories convoquées permettent d'explicitier les terminologies et de constituer le glossaire de notre étude. Elles ont été utiles pour comprendre les variables et indicateurs mobilisés dans l'étude.

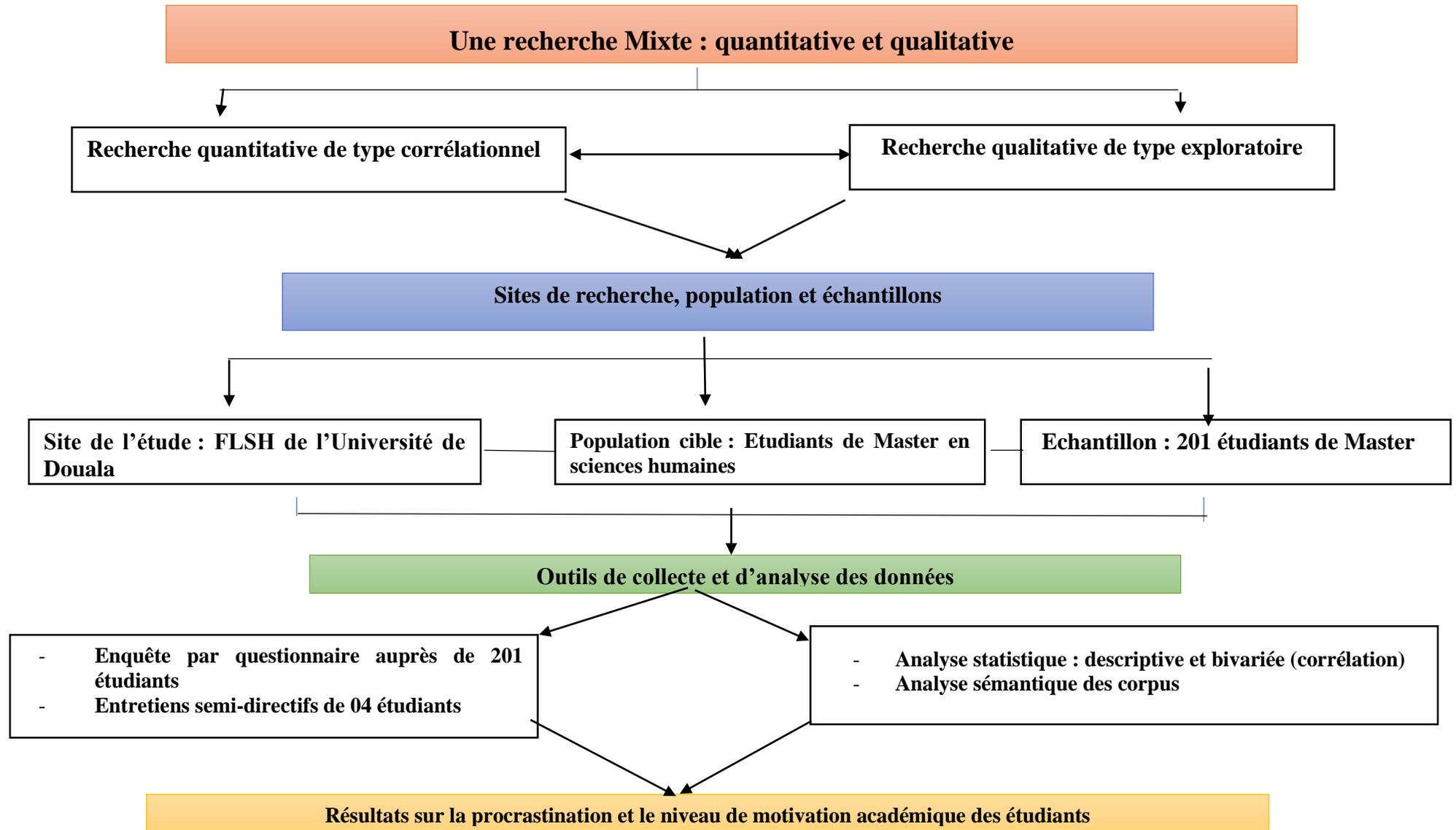
Bien, plus, les théories psychologiques dans leurs démarches systémiques nous ont donné des outils théoriques pour analyser le comportement des étudiants dans le contexte de

rédaction des mémoires de Master et pour comprendre les phénomènes liés à la procrastination dans le cadre de la rédaction des mémoires et la motivation des étudiants.

Les écueils méthodologiques concernent alors de relever le défi d'une analyse systémique des comportements de procrastination en contexte de rédaction des mémoires et les impacts sur le niveau de motivation et d'engagement. En effet, lors des enquêtes, certains étudiants sont restés réticents à notre questionnaire. Nous n'avons pas pu atteindre le nombre d'étudiants souhaité.

La plupart des questionnaires collectés n'ont pas été utilisés à cause du nombre important de données manquantes. Certains se sont plaints de la complexité des problèmes soulevés par le questionnaire. L'échantillon mériterait d'être amélioré pour que les résultats soient disséminés, reproduits et généralisés. Nous avons néanmoins conservé dans notre travail cette région parce que l'analyse systémique que nous avons adoptée exige d'affronter ce genre de complexité.

Toujours dans l'optique de cette confrontation revendiquée, nous avons eu entre autres des difficultés de langues : Anglais, ou Français quel choix pour toucher le plus grand nombre dans les deux populations ? Le questionnaire conçu en Français a dû être traduit en Anglais pour les populations de langue anglaise.



Source : Epoto (2021)

**Figure 11 : synopsis de la méthodologie de recherche**

Cette figure fait un tour d'horizon sur les éléments constitutifs de la méthodologie de collecte, de traitement et d'analyse des données collectées. La méthodologie retenue tient compte du fait que cette recherche est de type mixte qui intègre à la fois les démarches quantitative et qualitative. Il s'agit de produire des informations sur la procrastination en contexte de rédaction du mémoire et du niveau de motivation des étudiants dans les Universités camerounaises.

Ainsi, en ce qui concerne la collecte des informations, différentes techniques d'investigation ont été utilisées. À savoir : une enquête quantitative par questionnaire auprès de 201 étudiants de Master 1 et 2 dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. Les participants ont été recrutés par le biais d'un échantillonnage stratifié dans certaines filières des Sciences Humaines et Sociales (Histoire, Sociologie, Psychologie et Philosophie). Après un traitement des données collectées, les informations obtenues sont analysées à travers une double analyse statistique et sémantique.

### CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Dans ce chapitre il était question de faire un tour d'horizon des éléments constitutifs de notre cadre méthodologique à savoir le type de recherche, la population cible, l'échantillon, les outils de collecte et d'analyse des données. La méthodologie retenue tient compte du fait que la présente recherche est de type mixte s'appuyant sur deux approches que sont : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Il est question de produire un maximum d'informations pertinentes sur la procrastination académique et le niveau de motivation des étudiants. Ainsi, en ce qui concerne la collecte des informations, différentes techniques d'investigation ont été utilisées. Il s'agit entre autres d'un questionnaire sur un échantillon stratifié de 201 étudiants et un guide d'entretien administré à 4 (quatre) étudiants. La méthode de construction de cet échantillon repose sur une approche probabiliste fondée sur un échantillonnage stratifié. Après un traitement de données collectées, les informations obtenues sont analysées à partir des indicateurs statistiques et sémantiques précis.

**CHAPITRE 4 :**  
**PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Afin de vérifier de nos hypothèses, 201 exemplaires de questionnaire ont été recueillis aux étudiants de Master 1 et 2 de certaines filières en Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Douala. Ainsi, les données collectées ont été analysées et discutées à partir des approches quantitative et qualitative. Dans ce chapitre, nous allons présenter et discuter les différents résultats obtenus qui permettent de répondre à notre question de recherche. Cette dernière a pour ambition de mesurer la corrélation entre la procrastination académique et le niveau de motivation des étudiants. Ces résultats émanent de l'administration d'un questionnaire et d'un guide d'entretien combinant l'échelle de mesure de la procrastination académique, le niveau de motivation académique. Nous allons donc présenter les résultats de cette recherche pour la vérification des hypothèses préalablement formulées.

Les résultats issus de l'analyse des données démontrent clairement que la procrastination académique à travers l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité influencent le niveau de motivation académique des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Douala. Ce qui implique qu'il existe une corrélation positive entre le degré de procrastination des étudiants et le niveau de motivation académique. Dans cette recherche, il était question de montrer la corrélation qui existe entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants dans la rédaction des mémoires de Master. L'université de Douala au Cameroun, offre un contexte riche permettant de mieux comprendre des comportements procrastinateurs des étudiants et leur impact dans le niveau de motivation dans la rédaction des mémoires.

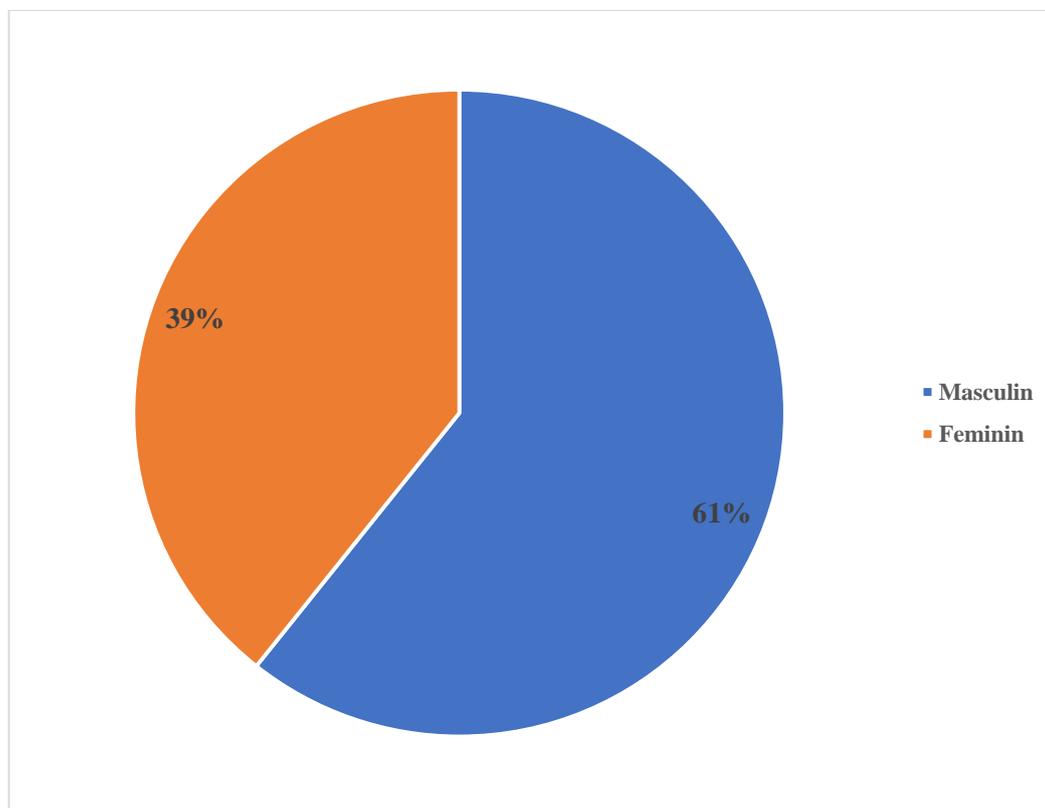
#### **4.1. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE**

201 questionnaires ont été effectivement renseignés par les étudiants de Master en Sciences Humaines et Sociales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. Afin de mieux comprendre la procrastination académique de ces derniers et les effets sur le niveau de motivation, il faudrait au préalable décrire et analyser un certain nombre des caractéristiques sociodémographiques les concernant. Il s'agit entre autres du sexe, de l'âge, du statut professionnel, de l'origine sociale.

##### **4.1.1. Analyse de la variable sexe**

Afin de mieux comprendre le processus de procrastination académique des étudiants de la section Sciences Humaines de la FLSH de l'Université de Douala, nous avons jugé

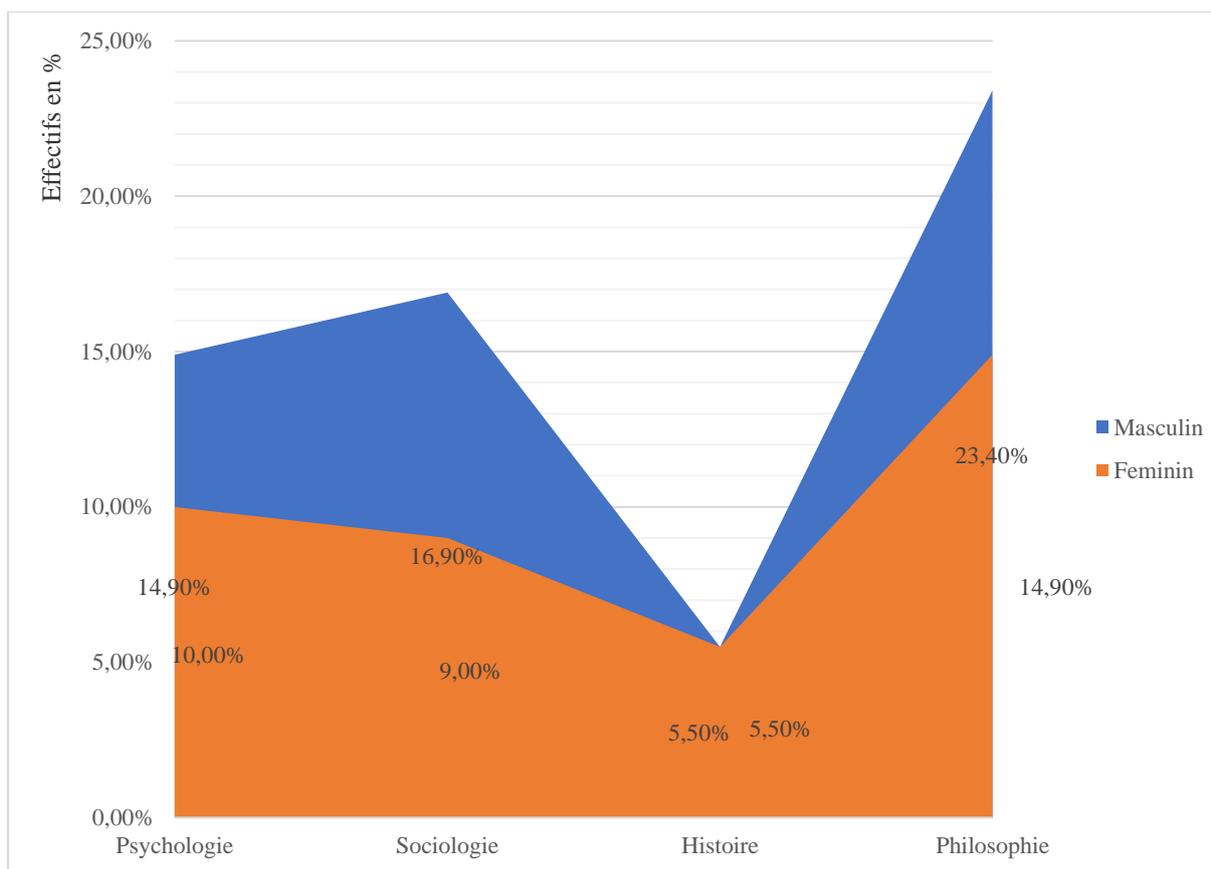
important d'analyser et de répartir les étudiants par sexe et selon les différentes filières identifiées. La figure 13 ci-dessous présente la répartition des étudiants enquêtés selon le sexe et en fonction des différentes spécialités de licence.



Source : Enquête terrain, 2021

### **Figure 12 : Répartition du sexe des étudiants durant l'année académique 2018-2019**

Cette figure présente la répartition des étudiants selon le sexe durant l'année académique 2018-2019. Il ressort que 61% des étudiants sont de sexe masculin contre 39% de sexe féminin. On remarque une forte proportion des étudiants de sexe masculin. Cette même distribution pourrait s'observer dans les différentes filières enquêtées.



Source : Enquête terrain, 2021

**Figure 13 : Répartition du sexe des étudiants selon les filières année académique 2018-2019**

Cette figure présente les étudiants des différentes filières selon le sexe. Sur les 201 étudiants enquêtés nous avons 60,30% de sexe masculin contre 39,70% de sexe féminin. En ce qui concerne les étudiants de sexe masculin, les philosophes regroupent 23,40%, la Psychologie compte 14,90%, la Sociologie en a 16,60% et l'Histoire compte 5,50%. Quant aux étudiants de sexe féminin nous avons 14,50% en Philosophie, 10% en Psychologie, 9% en Sociologie et 5,50% en Histoire. Cette distribution nous montre clairement que la Philosophie, la Psychologie et la Sociologie sont des disciplines qui ont les plus grands effectifs d'étudiants aussi bien pour le sexe féminin que masculin.

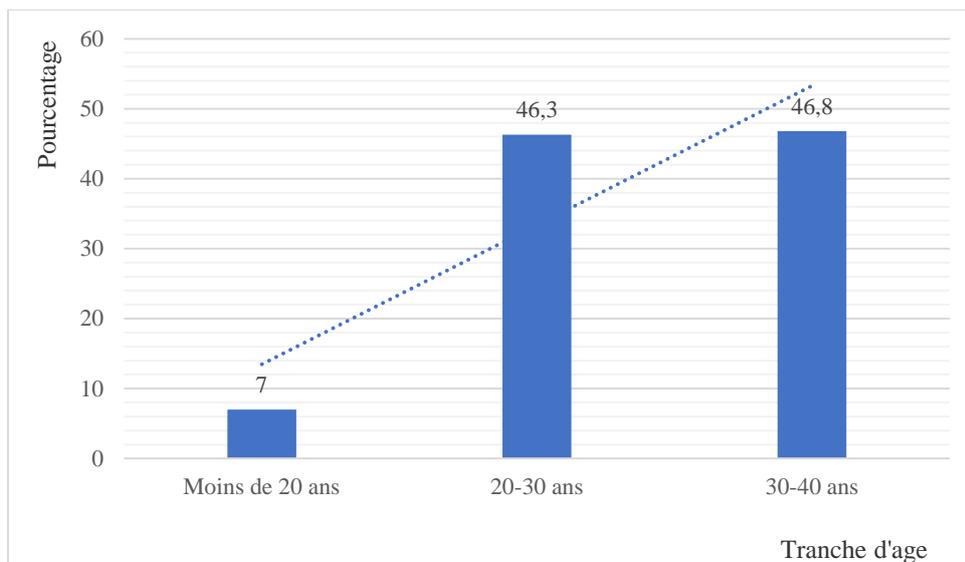
**Tableau 12: Répartition du genre des étudiants par filières**

			Genre		Total
			Masculin	Féminin	
Master	1	Effectif	33	18	51
		% du total	16,4%	9,0%	25,4%
	2	Effectif	89	61	150
		% du total	44,3%	30,3%	74,6%
Total		Effectif	122	79	201
		% du total	60,7%	39,3%	100,0%

Selon ce tableau, les étudiants de Master sont constitués de 33 hommes (16,3%) contre 18 femmes (9,8%). En Master 2 sur 150 étudiants, on dénombre 89 hommes et 61 femmes. Ces statistiques montrent la forte proportion des hommes dans chaque niveau du Master.

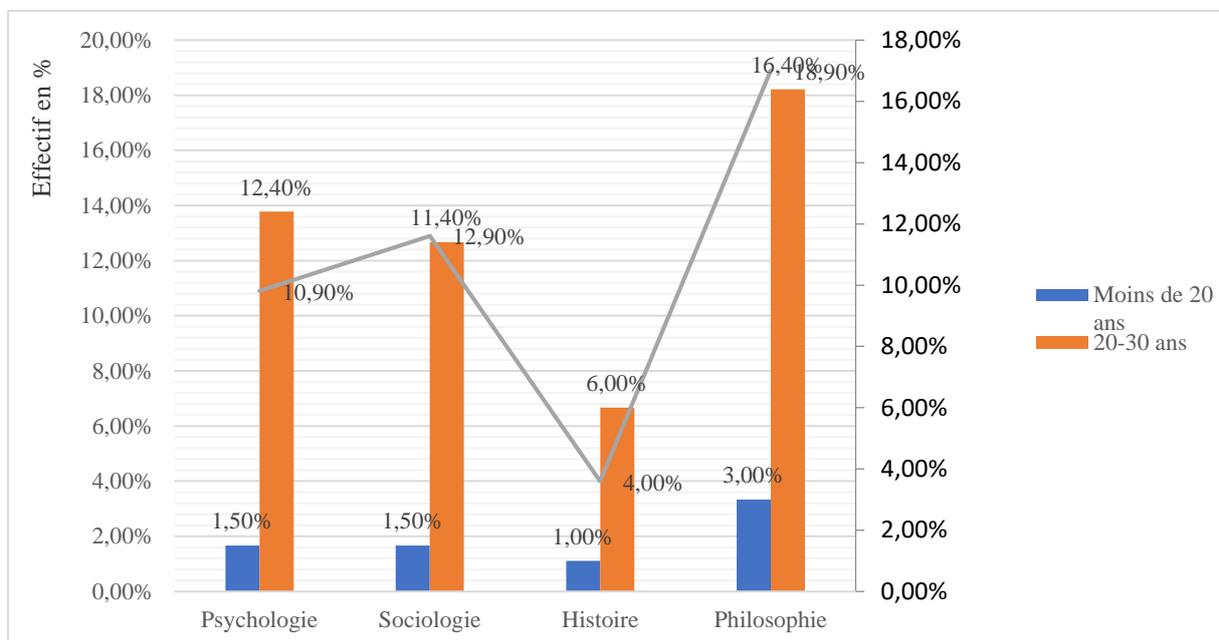
#### **4.1.2. Analyse de la variable âge des étudiants de Master durant l'année académique 2018-2019**

L'âge est une variable incontournable dans l'analyse des problématiques liées à la motivation académique et à la procrastination des étudiants. Elle permet de mettre en relation le développement physique de l'étudiant en rapport avec son développement psychologique. A cet effet, l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité peuvent varier en fonction de l'âge de l'étudiant. On ne saurait donc parler de procrastination académique sans analyser la variable liée à l'âge des étudiants. La figure ci-dessous présente la répartition des étudiants selon l'âge.



**Figure 14 : Répartition de l'âge durant l'année académique 2018-2019**

Cette figure présente la répartition des étudiants selon leur âge. L'effectif est dominé par les étudiants de 30-40 ans soit 46,8% et des 20-30 ans soit 46,3. Par contre on retrouve une faible proportion des étudiants ayant moins de 20 ans soit 7%. La répartition par filière est présentée dans la figure ci-dessous.



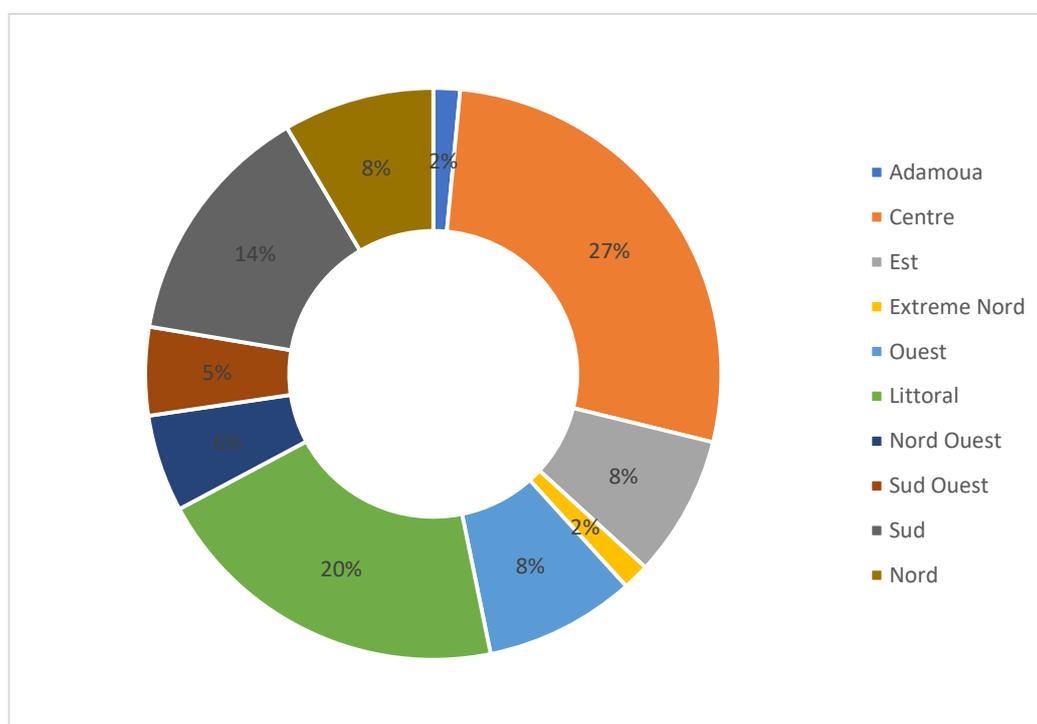
Source : Enquête terrain, 2021

**Figure 12 : Répartition de l'âge des étudiants selon les filières année académique 2018-2019**

De façon générale, le groupe d'étudiants enquêtés est dominé par les étudiants de 30 à 40 ans soit 93,3%. Cette forte proportion s'explique par le fait que nous avons enquêté les étudiants dans la tranche du second cycle. La filière Philosophie dispose de la plus forte proportion des étudiants de 20-30 ans soit 16,40%, elle est suivie par la Psychologie qui compte 12,40% dans celle de 20-30 ans. En outre, la Philosophie a le taux le plus élevé d'étudiants de 30-40 ans soit 18,40%. En conclusion, la majorité des filières disposent des étudiants adultes dont l'âge varie entre 25-30 ans. Ainsi, les besoins psychologiques et physiologiques de ce groupe détermineront leur niveau de procrastination et de motivation académique. En ce qui concerne les niveaux de Master nous avons la répartition suivante :

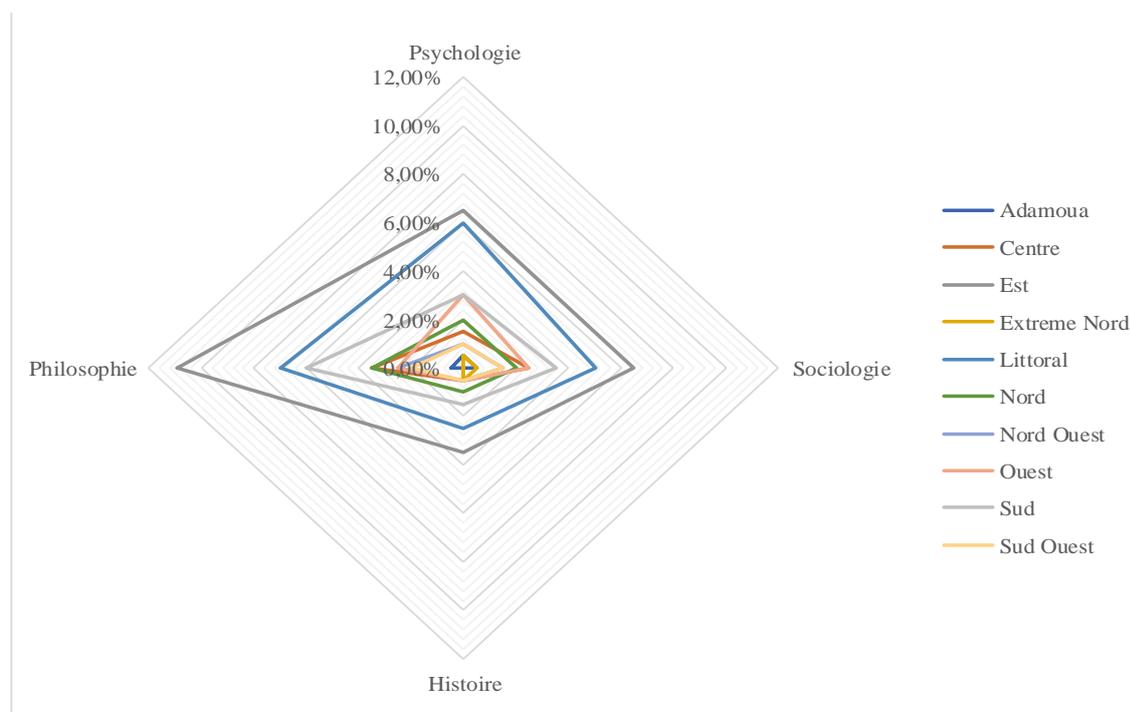
#### 4.1.3. Analyse de la variable appartenance régionale selon la filière

En ce qui concerne l'appartenance régionale, elle fait allusion à la région d'origine des étudiants. S'il est vrai que les facteurs psychologiques et socio-économiques sont les premiers mobilisés dans la compréhension de la problématique liée à la procrastination académique, il faudrait tout de même souligner que la dimension culturelle serait un facteur non négligeable. Dans cette étude, nous avons voulu comprendre l'appartenance ethnique des étudiants de notre groupe d'étude comme l'illustre cette figure.



**Figure 15 : Répartition de l'appartenance régionale des étudiants durant l'année académique 2018-2019**

Selon cette figure les étudiants de Master 1 et 2 sont dominés par les originaires de la région du centre (27,4%) du Littoral (20,4%) et du Sud (13,9%). Les régions les moins représentées sont l'Extrême-Nord et l'Adamaoua avec 1,5%.



Source : Enquête terrain, 2021

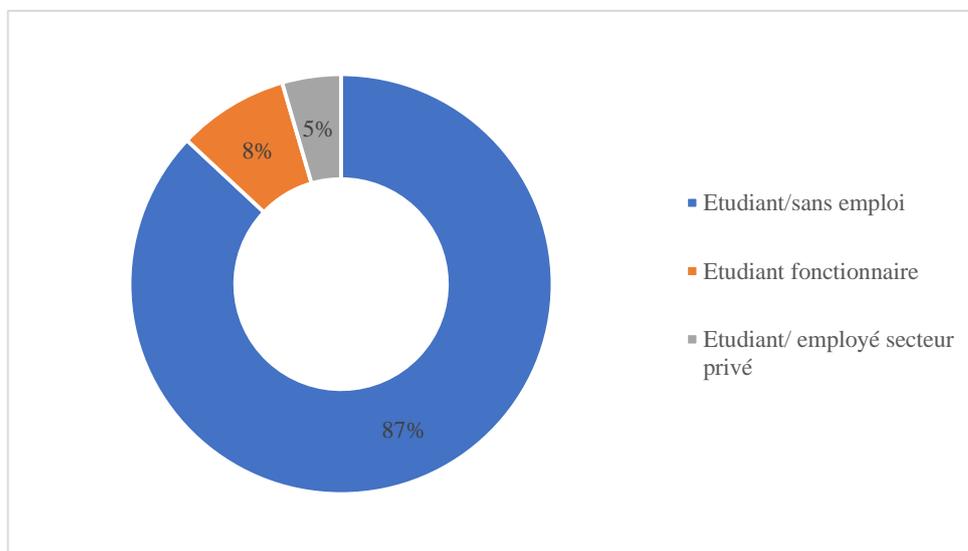
**Figure 16 : Répartition de l'appartenance régionale des étudiants selon les filières année académique 2018-2019.**

De façon générale, il faudrait signaler que toutes les régions sont représentées dans l'effectif des étudiants de notre enquête. Les régions les plus représentées sont l'Est (10,40%), le Littoral (6,50%), le Sud (6,00%). La filière Philosophie est fortement représentée par les étudiants originaires de l'Ouest (10,90%) et littoral (7%). La filière Psychologie en revanche est dominante par le littoral (6%), la Sociologie regroupe 5,60% des étudiants de l'Ouest. Enfin en Histoire c'est l'Ouest (3,50%) qui est prépondérante.

#### 4.1.4. Analyse de la variable statut des parents selon les filières

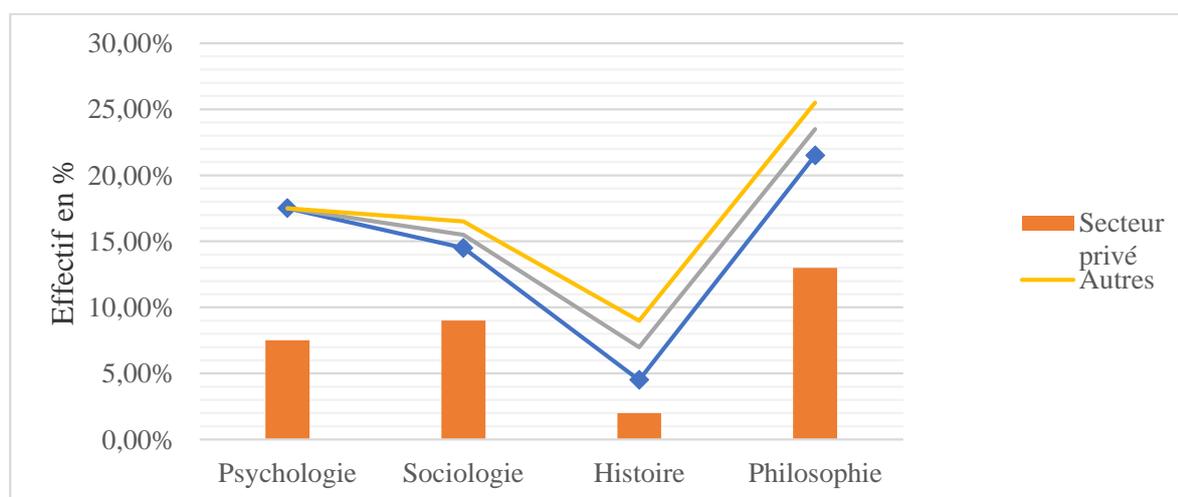
L'analyse de situation socio-économique des parents permet de mieux comprendre la procrastination des étudiants et la motivation académique. Dans cette recherche, nous avons

mis l'accent sur les indicateurs liés à l'emploi. A cet effet, nous avons choisi les modalités telles que l'emploi à la fonction publique, l'emploi au secteur privé, sans emploi et autre. Il ressort clairement que la plupart des étudiants sont issus des familles dont le parent est au secteur privé et public.



**Figure 17 : Répartition des étudiants selon leur statut professionnel.**

Cette figure présente la répartition des étudiants selon leur statut. Selon ces statistiques, 87% des étudiants sont des non-fonctionnaires contre 8% qui sont étudiants travailleurs du secteur privé et 5% étudiants travailleurs du secteur public. La figure ci-dessous présente une répartition selon les filières.



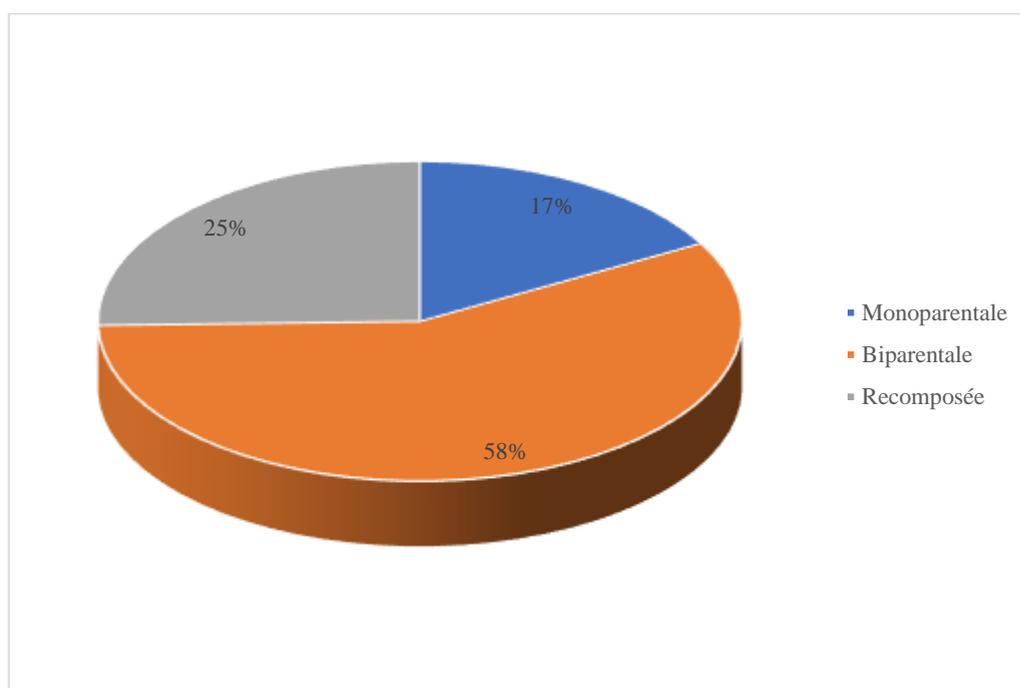
Source : Enquête terrain, 2021

**Figure 18 : Répartition du statut professionnel des parents selon les filières année académique 2018-2019.**

Cette figure montre clairement que les étudiants ayant des parents travaillant dans le secteur public sont représentés à 21,50 % en Philosophie, 14,50% en Sociologie, 17,50 en Psychologie et 4,50 en Histoire. En revanche, ceux ayant des parents dans les secteurs privés sont représentés comme suit : 13% en philosophie, 9% en sociologie, 7,50 en psychologie et 2% en histoire. Nous avons également des étudiants dont les parents sont sans emploi soit 2% en philosophie, 2,50% en histoire. Le statut professionnel des parents détermine le degré de procrastination et le niveau de motivation des étudiants.

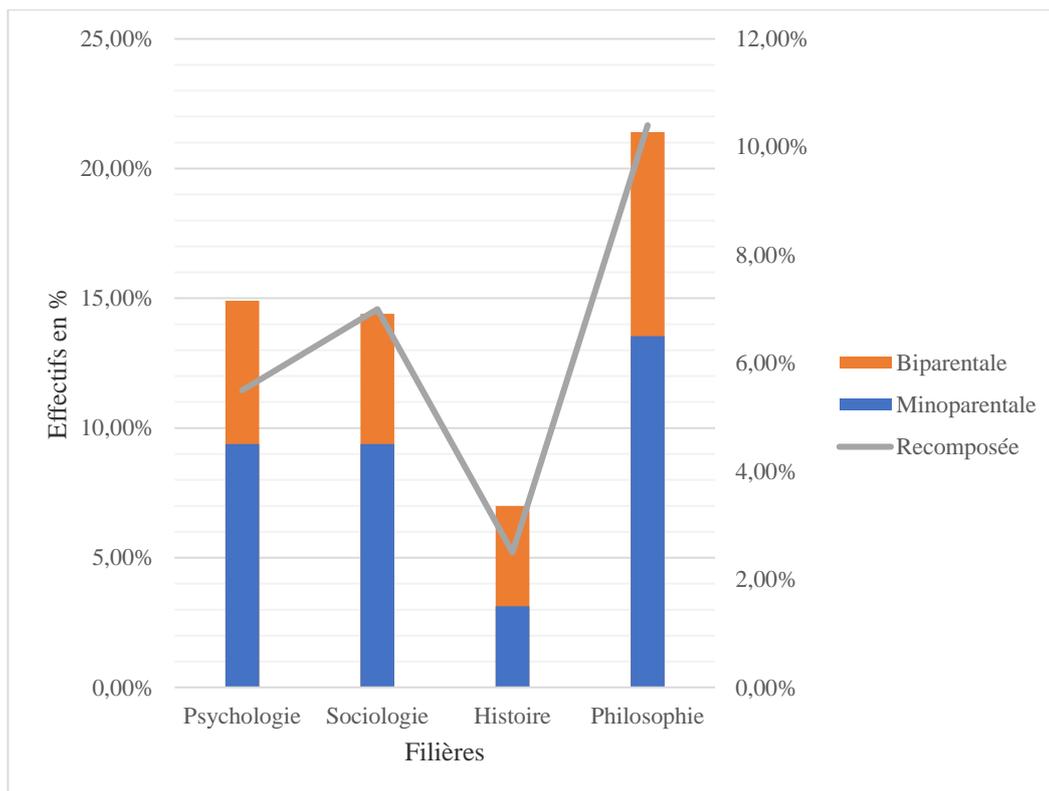
#### 4.1.5. Analyse de la variable statut de la famille selon les filières année académique 2018-2019

Le milieu familial joue un rôle important dans l'éducation et la socialisation de la personne. Il serait donc pertinent d'analyser le type de famille dans laquelle a vécu ou vit l'étudiant. Le type de famille pourrait influencer positivement ou négativement l'estime de soi de l'étudiant, le sentiment d'efficacité personnel, l'expectation de l'échec et enfin sa motivation académique.



**Figure 19 : Répartition des étudiants selon le type de famille**

D'une façon générale, la majorité des étudiants sont issus des familles biparentales soit 58% contre 17% issus des familles monoparentales et 25% des familles recomposées. La Figure suivante présente une vue détaillée de cette distribution au sein des filières.



Source : Enquête terrain, 2021

**Figure 20 : Répartition du type de famille des étudiants selon les filières**

Cette figure présente les types de famille où vit ou a vécu l'étudiant. Dans la filière Philosophie, 21,40% des étudiants vivent dans les familles biparentales et 10,40% dans les familles recomposées. En Psychologie et Sociologie, 14,50% des étudiants vivent dans les familles biparentales. Ces indicateurs socio-démographiques nous permettront de mieux comprendre les dimensions de la procrastination et la motivation des étudiants.

#### **4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DETERMINANTS DE LA PROCRASTINATION CHEZ LES ETUDIANTS DE MASTER**

La description de la composante décisionnelle de la procrastination prend en compte les dimensions psychologiques associées au contexte académique. Ces déterminants psychologiques sont en lien avec les aspects comportementaux, cognitifs ou psychiques. Il s'agit entre autres de l'estime de soi, de l'expectation de l'échec et du sentiment d'efficacité personnel. A ces facteurs psychologiques sont associés les facteurs inhérents au travail de rédaction du mémoire. Les déterminants psychologiques influencent les comportements de report du travail de rédaction de mémoire. Dans cette partie, il sera question d'analyser les

dimensions de procrastination à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité personnel en rapport avec le niveau de motivation académique.

#### 4.2.1. Présentation des données relatives à l'estime de soi des étudiants

L'estime de soi est une variable de procrastination qui pourrait être analysée à partir de cinq dimensions à savoir : le soi émotionnel, le soi social, le soi académique, le soi physique et le soi futur. Plusieurs instruments peuvent être mobilisés pour mesurer ces dimensions. En outre, l'estime de soi se construit à partir de plusieurs facteurs : la culture, le milieu socio-économico-culturel, les styles éducatifs parentaux, l'école, l'âge et le sexe. A partir d'une série de tests standardisés, nous avons construit des items permettant de mesurer le degré d'estime de soi des étudiants. Les tableaux ci-contre présentent les répartitions des avis des étudiants sur leur estime de soi.

**Tableau 13: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux valeurs durant les études**

<b>Je pense que je suis une personne de valeur au moins à n'importe qui d'autre</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	64	<b>31,8%</b>
Un peu en désaccord	105	<b>52,2%</b>
Un peu en accord	32	<b>16%</b>
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Selon le tableau 14, 52,2 % des participants à l'étude, soit la majorité, considèrent qu'ils sont des personnes de valeur au moins à n'importe qui d'autre. 21 % des enquêtés partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 31,8% ne le partagent pas.

**Tableau 14: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leurs belles qualités**

<b>Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Un peu en désaccord	0	0%
Un peu en accord	71	35,3%
Tout à fait en accord	130	64,7%
<b>Total</b>		<b>100,0</b>

A partir du tableau 15, nous pouvons conclure que, 64,7% des participants à l'étude, soit la majorité, considèrent qu'ils possèdent un certain nombre de belles qualités. 21 % partagent cet avis avec une conviction modérée et aucun ne le partagent. Les étudiants ont une forte estime de soi en ce qui concerne les belles qualités.

**Tableau 15: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur échec**

<b>Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e)raté(e)</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	110	55,2%
Un peu en désaccord	27	12,9%
Un peu en accord	0	0%
Tout à fait en accord	64	31,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Dans le tableau 16, on peut voir clairement que, 55,2% des participants à l'étude, soit la majorité ne se considèrent pas comme des personnes ratées. Cependant aucune ne partage cet avis avec une conviction modérée. On peut conclure que l'estime de soi est majoritairement négative en ce qui concerne la réussite sociale de l'étudiant.

**Tableau 16: Répartition des sujets selon leur capacité à faire les choses aussi bien que la majorité**

<b>Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Un peu en désaccord	0	0%
Un peu en accord	135	67,2% %
Tout à fait en accord	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

A partir du tableau 17, nous pouvons conclure que, 64,7% des participants à l'étude, soit la majorité, considèrent qu'ils possèdent une capacité à bien faire des choses. 21% partagent cet avis avec une conviction modérée et aucun ne le partage. Les étudiants ont une forte estime de soi en ce qui concerne les belles qualités.

**Tableau 17: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au fait d'être fier de sa personne**

<b>Je sens peu de raison d'être fier(e) de moi</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Un peu en désaccord	0	0%
Un peu en accord	131	67,2%
Tout à fait en accord	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

A partir du tableau 18, nous pouvons conclure que, 67,2% sont plutôt d'accord sur le fait qu'ils ont raison d'être fière d'eux-mêmes, soit la majorité. 32,8% sont tout à fait d'accord sur ce fait. Aucun étudiant n'est en désaccord avec cette assertion.

**Tableau 18: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à une attitude positive de sa personne**

<b>J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi – même</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Un peu en désaccord	77	38,3%
Un peu en accord	98	48,8%
Tout à fait en accord	26	12,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

En ce qui concerne l'attitude des étudiants face aux études, 48,8% sont un peu d'accord sur le fait qu'ils ont une attitude positive vis à vis de soi-même. 12,9% sont tout à fait d'accord tandis que 38,3% sont plutôt en accord. On peut constater que la plupart des étudiants ont une attitude positive vis-à-vis d'eux-mêmes.

**Tableau 19: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la satisfaction**

<b>Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Plutôt en accord	45	22,4%
Un peu en accord	90	44,8%
Tout à fait en accord	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>1000</b>

A la question de savoir si les étudiants sont satisfaits -mêmes, le tableau ci-dessous nous montre que 44,8% des étudiants soit la majorité sont un peu d'accord sur le fait qu'ils ont une attitude positive vis-à-vis d'eux-mêmes. 32,8% sont tout à fait d'accord sur ce fait contre 0% qui sont en désaccords.

**Tableau 20: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au respect de soi**

<b>J'aimerais avoir plus de respect pour moi – même</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	0	0%
Plutôt en accord	17	15,9%
Un peu en accord	84	84,1%
Tout à fait en accord	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Selon ce tableau, 84,1 % des participants à l'étude, soit la majorité, considèrent qu'ils sont des personnes qui ont partiellement du respect envers eux-mêmes. 15,9 % sont plutôt en accord. Ceci montre clairement que les étudiants ont une estime de soi mitigée en ce qui concerne le respect envers eux-mêmes.

**Tableau 21: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur utilité**

<b>Parfois je me sens vraiment inutile</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	130	64,7%
Plutôt en accord	26	12,9%
Un peu en accord	0	0%
Tout à fait en accord	45	22,4%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

En ce qui concerne les appréciations dévalorisantes, 64,7% des étudiants soit la majorité ne se considèrent pas inutiles dans la société. Cependant 22,4% se considèrent comme des personnes inutiles. Pour ce cas précis, on constate clairement que la majorité des étudiants ont une estime de soi plus positive.

**Tableau 22: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur importance**

<b>Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	98	48,8%
Un peu en désaccord	26	12,9%
Un peu en accord	0	0%
Tout à fait en accord	77	38,3%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des participants sur leur utilité. De façon générale, 48,8% ne se considèrent pas comme des bons à rien dans la société. Cependant 38,3% ont une estime de soi dévalorisante et se considèrent comme utiles dans la société. Ce pourcentage montre clairement que l'estime de soi est partagée entre la conception valorisante et dévalorisante.

**Tableau 23: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux valeurs et aux qualités**

<b>Je pense que je suis une personne spéciale avec des valeurs et des qualités particulières</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Tout à fait en désaccord	3	1,5%
Un peu en désaccord	10	5%
Un peu en accord	68	33,8%
Tout à fait en accord	120	59,7%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

L'estime de soi de l'étudiant est constamment modelée en fonction de ses valeurs culturelles, de son sexe, de son âge de la situation socio-économique de la famille. Dans le cadre de cette recherche, nous avons proposé aux étudiants 11 items portant sur le soi émotionnel, le soi social, le soi académique, le soi physique et le soi futur. Ainsi 52,2% d'étudiants sont plutôt en désaccord sur le fait d'être une personne de valeur au moins à n'importe qui d'autre. Sur le plan émotionnel, 64,7% des étudiants avouent qu'ils ne sont pas d'accord de ne pas se sentir fiers d'eux-mêmes. En revanche, 84,1% des personnes enquêtées avouent qu'elles sont d'accord sur le fait qu'elles se sentent parfois inutiles. En ce qui concerne la satisfaction personnelle de l'étudiant et la recherche du respect de la part de ses pairs, la majorité des étudiants sont plutôt d'accord sur le fait qu'ils sont satisfaits d'eux (48,8%) et aimeraient avoir plus de respect.

Afin de mieux comprendre la place de l'estime de soi dans le processus de procrastination académique des étudiants lors de la rédaction des mémoires de master, nous avons réalisé certains tableaux croisés avec des variables de l'estime de soi. Le premier tableau met en relation la valeur spéciale de l'étudiant et sa raison d'être fier. En effet le fait

pour un étudiant d'estimer qu'il est une personne avec des valeurs particulières permet de construire une estime de soi positive comme l'illustre le tableau n° 24

**Tableau 24: Tableau croisé sur l'opinion des participants relative aux valeurs, aux qualités et à la fierté**

			Je sens peu de raison d'être fier(e) de moi			Total	
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord		
<b>Je pense que je suis une personne spéciale avec des valeurs et des qualités particulières.</b>	Tout à fait en désaccord	Effectif	3	0	0	<b>3</b>	
		% du total	1,5%	0,0%	0,0%	<b>1,5%</b>	
	Plutôt en désaccord	Effectif	5	0	5	<b>10</b>	
		% du total	2,5%	0,0%	2,5%	<b>5,0%</b>	
	Plutôt en accord	Effectif	4	25	39	<b>68</b>	
		% du total	2,0%	12,4%	19,4%	<b>33,8%</b>	
	Tout à fait en accord	Effectif	118	1	1	<b>120</b>	
		% du total	58,7%	0,5%	0,5%	<b>59,7%</b>	
	<b>Total</b>		<b>Effectif</b>	<b>130</b>	<b>26</b>	<b>45</b>	<b>201</b>
			<b>% du total</b>	<b>64,7%</b>	<b>12,9%</b>	<b>22,4%</b>	<b>100,0%</b>

Ce tableau présente un croisement de données entre les qualités spéciales de l'étudiant et la fierté de l'étudiant. Ainsi, 58,7% des étudiants sont tout à fait d'accord sur le fait que les qualités particulières influencent positivement leur fierté dans la réalisation des tâches académiques. Ceci montre clairement que les qualités psychologiques sont un facteur important dans la construction de l'estime de soi chez les étudiants lors de la rédaction de leur mémoire de Master.

Le second tableau permet d'établir un lien entre le fait pour l'étudiant de se considérer comme inutile. Ceci montre que l'estime de soi de l'étudiant sera affectée par l'utilité ou

l'inutilité dans la réalisation des tâches académiques. La majorité des étudiants ayant une estime de soi négative ou faible sont ceux qui se sentent inutile.

**Tableau 25: Tableau croisé sur l'opinion des participants relative à leur inutilité et la fierté dans la réalisation des tâches académiques**

			Je sens peu de raison d'être fier(e) de moi			Total
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	
<b>Parfois je me sens vraiment inutile</b>	Tout à fait en désaccord	Effectif	130	0	0	<b>130</b>
		% du total	64,7%	0,0%	0,0%	<b>64,7%</b>
	Plutôt en désaccord	Effectif	0	26	0	<b>26</b>
		% du total	0,0%	12,9%	0,0%	<b>12,9%</b>
	Tout à fait en accord	Effectif	0	0	45	<b>45</b>
		% du total	0,0%	0,0%	22,4%	<b>22,4%</b>
<b>Total</b>		<b>Effectif</b>	<b>130</b>	<b>26</b>	<b>45</b>	<b>201</b>
		<b>% du total</b>	<b>64,7%</b>	<b>12,9%</b>	<b>22,4%</b>	<b>100,0%</b>

Selon ce tableau la majorité des étudiants se considèrent comme utiles et par conséquent ont une forte estime d'eux. Les données de terrain montrent que 64,7 des étudiants sont tout à fait en désaccord sur le fait qu'ils se sentent vraiment inutiles et par conséquent ont raison d'être fières d'eux lors de la réalisation des tâches académiques. Il existe donc un rapport étroit entre l'estime de soi et l'utilité de l'étudiant lors de la réalisation des tâches académiques.

Au terme de cette présentation, il ressort clairement que la construction de l'estime de soi chez les étudiants repose principalement sur des aspects émotionnels et la construction de

la personnalité. La majorité des étudiants se situent dans une dimension dévalorisante de leur soi et aimeraient bien l'améliorer.

#### 4.2.2. Présentation des données relatives à l'expectation de l'échec des étudiants

L'expectation de l'échec est un concept qui permet de mieux comprendre l'échec ou la réussite académique en rapport avec la procrastination. L'analyse de l'échec scolaire est fondée sur trois registres à savoir l'échec scolaire comme des représentations fabriquées par le système éducatif, le jugement de l'échec académique comme facteur de construction des inégalités et l'échec académique comme la résultante de l'organisation pédagogique. Ainsi l'expectation de l'échec porte essentiellement sur les croyances individuelles sur ses propres capacités à produire des performances pour réussir ou échouer. Elle prend en compte les comportements, la cognition et les émotions.

**Tableau 26: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux devoirs fait à la maison**

<b>Je fais mes tâches académiques à la maison c'est amusant</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	60	29,9%
Pas vrai pour moi	45	22,4%
Sans opinion	64	31,8%
Vrai pour moi	32	15,9%
Tout à fait vrai pour moi	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente le premier item de l'expectation de l'échec sur la nécessité de la réalisation d'une tâche académique. Les résultats des données des participants révèlent que la

réalisation des tâches académiques par les étudiants à la maison n'est pas toujours amusante soit 29,9%. Cependant 31,8% des étudiants estiment n'avoir aucune idée sur la réalisation des tâches académiques et l'amusement. Il est donc clair que la réalisation des tâches académiques est liée à l'évitement ou à la peur de l'échec.

**Tableau 27: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au but de la réalisation de la tâche académique**

<b>Je réalise les tâches académiques à la maison parce que j'aime apprendre des nouvelles choses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	60	0%
Pas vrai pour moi	45	29,9%
Sans opinion	64	22,4%
Vrai pour moi	32	31,8%
Tout à fait vrai pour moi	0	15,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'item lié à la motivation de la réalisation des tâches académiques à la maison. 31,8% des participants interrogés considèrent que la réalisation des tâches académiques à la maison fait découvrir de nouvelle chose. Tandis que 29,9% ne sont pas d'accord avec cette affirmation. La motivation à réaliser une tâche académique se situe dans la volonté de l'étudiant à vouloir acquérir de nouvelles connaissances pour favoriser sa réussite éducative.

**Tableau 28: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au but du travail**

<b>Je travaille en classe parce que je vais apprendre les nouvelles choses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	60	29,9%
Pas vrai pour moi	62	31,8%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	77	38,3%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des participants relative au but du travail. On observe que la majorité des participants 38,3 % travaillent dans l'optique de découvrir de nouvelles choses. Par contre, 31,8% des participants travaillent en classe pour une raison quelconque.

**Tableau 29: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation pour la réalisation de la tâche académique**

<b>Je réalise les tâches académiques car ce que l'on fait est agréable</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	60	29,9%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	141	70,1%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente les opinions des participants sur la perception et la motivation à réaliser une tâche académique pendant les études. Selon ce tableau, 70,1% des étudiants estiment que la réalisation des tâches académiques est liée à la perception positive qu'ils ont des études académiques. Ceux-ci trouvent cela agréable et prennent du plaisir à le faire.

Cependant, 29,9% estiment que la réalisation de la tâche académique n'est pas toujours liée au fait de se sentir bien dans ce qu'on fait.

**Tableau 30: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au perfectionnisme**

<b>J'essaie de bien faire parce que j'apprends les choses qui m'intéressent</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	26	12,9%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	79	39,3%
Tout à fait vrai pour moi	96	47,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'avis des étudiants sur la nécessité à bien réaliser les tâches académiques. La majorité des participants soit 47,8% estiment qu'ils essaient de bien faire les choses parce qu'ils trouvent un intérêt dans ce qu'ils font. En revanche, 12,9% estiment que cela n'est pas du tout vrai pour eux. De ce fait, l'évitement de l'échec pourrait également être lié à l'intérêt que l'étudiant accorde à la réalisation de la tâche académique.

**Tableau 31: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'importance de la réalisation de la tâche académique**

<b>Je réalise les tâches académiques à la maison c'est important pour moi de le faire</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	45	22,4%
Vrai pour moi	124	61,7%
Tout à fait vrai pour moi	32	15,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'avis des participants sur l'importance de la réalisation des tâches académiques à la maison. Pour 61,7% des étudiants soit la majorité, la réalisation des tâches académiques dépend de l'importance qu'on accorde aux études, ils sont d'accord sur le fait qu'ils réalisent les tâches académiques parce que c'est important pour eux. Or, 22,4% des participants trouvent que cela n'est pas du tout vrai pour eux.

**Tableau 32: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux raisons du perfectionnisme**

<b>J'essaie de bien faire parce que je considère que c'est important le métier que j'ai envie de faire</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	45	22,4%
Pas vrai pour moi	26	12,9%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	98	48,8%
Tout à fait vrai pour moi	32	15,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'avis des participants sur la nécessité de bien réaliser la tâche académique. En ce qui concerne l'item selon laquelle le perfectionnisme dans la réalisation d'une tâche académique est lié à l'exercice du futur métier, 48,8% des participants estiment cela vrai contre 22,4% qui ne sont pas du tout d'accord. On peut donc conclure que la volonté pour l'étudiant à bien réaliser la tâche académique est liée à sa volonté de réussir sur le plan académique pour exercer un métier dont il a envie.

**Tableau 33: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'évitement de l'échec**

<b>Je réalise la tâche académique parce que j'aurais honte de moi si je ne travaille pas</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	34	16,9%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	71	35,3%
Tout à fait vrai pour moi	96	47,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des participants sur l'évitement de l'échec à partir de la réalisation des tâches. Ainsi 47,8% des étudiants estiment qu'il est tout à fait vrai que la réalisation de la tâche académique évite la honte face à ses pairs. De plus 35,5% des étudiants affirment que cela est vrai contre 16,9% qui estiment que cela n'est pas vrai. La peur et la honte de l'échec poussent les étudiants à s'aménager davantage dans la réalisation des tâches académiques.

**Tableau 34: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur image face à l'échec**

<b>J'essaie de bien faire parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le fais pas</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	45	22,4%
Tout à fait vrai pour moi	156	77,6%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des élèves sur le rapport entre l'échec dans la réalisation de la tâche académique et l'image de soi. Pour la majorité des étudiants soit 77,6% la bonne réalisation de la tâche académique leur permet d'avoir une image plus valorisante c'est-à-dire un sentiment d'un devoir accompli. Le pourcentage de ceux ayant une opinion contraire est 0. La recherche du perfectionnisme dans la réalisation d'une tâche académique permet donc aux étudiants d'éviter l'échec et d'avoir une bonne image de soi.

**Tableau 35: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux obligations dans la réalisation d'une tâche académique**

<b>Je réalise la tâche académique parce qu'on m'a demandé de le faire</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	77	38,3%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	26	12,9%
Tout à fait vrai pour moi	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau nous présente la relation qui existe entre l'évitement de l'échec dans la réalisation de la tâche académique et l'action des pairs. Ainsi 38,3% des participants pensent que la réalisation des tâches académiques ne dépend pas de la pression des pairs, il s'agit d'un engagement personnel pour réussir sur le plan académique. En revanche 32,8% des participants pensent le contraire, selon eux la réalisation de la tâche académique dépend de la pression faite par les pairs.

**Tableau 36: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans la réalisation de la tâche**

<b>Je travaille en classe parce que je n'ai pas envie que le professeur me fasse des reproches devant les autres camarades</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	77	38,3%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	26	12,9%
Tout à fait vrai pour moi	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des étudiants sur l'évitement de l'échec en rapport avec la peur des reproches de l'enseignant. De façon général la peur des reproches de l'enseignant n'est pas un facteur pertinent qui contribue à l'évitement de l'échec chez les étudiants. En effet, 38,3% estiment que la réalisation de la tâche académique n'est pas liée à la peur des reproches de l'enseignant, 31,8% des étudiants sont du même avis. Cependant 32,8% des étudiants estiment qu'ils réalisent les tâches académiques parce qu'ils ont peur des reproches du professeur. Il s'agit spécifiquement des étudiants de Master 2 qui sont pour la plupart suivis par leur encadreur de mémoire.

**Tableau 37: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans l'évitement de l'échec**

<b>J'essaie de bien faire pour que mes professeurs pensent que je suis un (e) bon(ne) étudiant(e)</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	77	38,3%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	26	12,9%
Tout à fait vrai pour moi	66	32,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Dans ce tableau l'on aborde les opinions des étudiants sur le regard de l'enseignant comme facteur d'évitement de l'échec chez l'étudiant. Selon cet item, les étudiants essaient de bien faire les tâches académiques afin d'être considérés comme de bons étudiants par l'enseignant. Selon les statistiques, 38,3% des étudiants estiment que cela n'est pas tout à fait vrai pour eux, 31,8% des étudiants considèrent que cela n'est pas vrai. Par contre, 32,8% affirment que cela est tout à fait vrai pour eux. Le souci d'avoir une bonne image auprès de l'enseignant n'est pas toujours un facteur qui influence l'évitement de l'échec chez l'étudiant.

**Tableau 38: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au rôle de l'enseignant dans le perfectionnisme moteur**

<b>J'essaie de bien faire parce qu'on m'a promis les récompenses si je me débrouille bien</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	58	28,9%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	45	22,4%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	34	16,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Dans ce tableau on constate qu'il n'y a pas de véritable rapport entre l'évitement de l'échec et des promesses de récompenses. 28,9% des participants considèrent que la proposition selon laquelle l'évitement de l'échec est lié aux promesses de récompenses chez les étudiants n'est pas tout à fait vraie, 31,8% trouvent que cela n'est pas vrai. Cependant certains étudiants estiment que cela est tout à fait vrai soit 16,9%. Ainsi la promesse de récompense en cas de réussite n'est pas le véritable facteur qui favorise l'évitement de l'échec chez l'étudiant,

**Tableau 39: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la perte de temps dans la réalisation de tâche académique**

<b>Honnêtement je ne sais pas pourquoi il faut réaliser les tâches académiques j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	103	51,2%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	34	16,9%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente l'opinion des étudiants sur la perception de la réalisation des tâches académiques comme une perte de temps. En effet, 51,2% des étudiants estiment que la perception de la réalisation de la tâche académique comme une forme de perte de temps n'est pas du tout vraie, 16,9% sont sans opinion, aucun étudiant ne considère cela comme une sorte de perte de temps car la réalisation des tâches académiques permet d'éviter l'échec académique.

**Tableau 40: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la réalisation de tâche académique comme stratégie d'évitement de l'échec**

<b>Je fais ces tâches académiques parce que j'ai peur d'échouer et j'ai peur que mes amis soient en avance</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	32	15,9%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	79	39,3%
Vrai pour moi	64	31,8%
Tout à fait vrai pour moi	26	12,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau présente un récapitulatif des avis des différents étudiants sur l'expectation de l'échec. Dans cette étude, nous avons proposé 18 items aux étudiants axés autour de la perception des conditions d'apprentissage et la finalité de l'apprentissage. Dans le premier cas, il s'agit d'analyser comment l'étudiant appréhende les conditions d'étude et si celles-ci sont à l'origine de son échec académique. Ainsi, la majorité des étudiants sont d'accord sur le fait que les études sont agréables (79,1%) et cela permet d'acquérir de nouvelles connaissances (47,8%). Pour la majorité, mener des études en Master est un engagement pour la réussite et son développement personnel. Afin d'avoir les avis des étudiants, dix-huit items ont été proposé aux étudiants et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous. A titre illustratif, 83,1% des étudiants sont tout à fait en désaccord sur le fait que faire des études est une perte de temps. Quant au deuxième élément, il est lié aux finalités de l'apprentissage. 31,8% des étudiants estiment que l'implication dans les études est un moyen efficace pour lutter contre l'échec académique.

En résumé, l'expectation de l'échec se présente comme un facteur non-négligeable de la procrastination. Il détermine également le niveau de motivation académique dans la rédaction des mémoires des Masters chez les étudiants. La construction de l'expectation de l'échec chez les étudiants est liée à plusieurs déterminants. Dans un premier temps les qualités des personnes peuvent influencer l'expectation de l'échec comme l'illustre le tableau ci-dessous.

**Tableau 41: Tableau croisé sur l'opinion des participants à propos de leur qualité et l'expectation de l'échec.**

			Je fais ces travaux scolaires parce que j'ai peur d'échouer et j'ai peur que mes amis soient en avance.				Total	
			Pas du tout vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi		
<b>Je pense que je suis une personne spéciale avec des valeurs et des qualités particulières.</b>	Tout à fait en désaccord	Effectif	0	0	3	0	3	
		% du total	0,0%	0,0%	1,5%	0,0%	1,5%	
	Plutôt en désaccord	Effectif	2	7	1	0	10	
		% du total	1,0%	3,5%	0,5%	0,0%	5,0%	
	Plutôt en accord	Effectif	2	39	2	25	68	
		% du total	1,0%	19,4%	1,0%	12,4%	33,8%	
	Tout à fait en accord	Effectif	28	33	58	1	120	
		% du total	13,9%	16,4%	28,9%	0,5%	59,7%	
	Total		Effectif	32	79	64	26	201
			% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0%

Selon ce tableau, le fait pour un étudiant d'estimer qu'il a des qualités particulières et des valeurs spéciales influence sans conception de l'échec dans la réalisation des tâches académiques. Ainsi 28,9% des étudiants estiment que le fait de se considérer comme des personnes ayant des valeurs spéciales détermine leur peur à échouer dans la réalisation des tâches académiques. Les étudiants ayant conscience de leurs qualités spéciales sont majoritairement ceux qui réalisent les tâches académiques pour éviter l'échec.

Le deuxième élément de la construction de l'expectation de l'échec chez les étudiants est l'importance accordée à la réalisation des tâches académiques comme l'illustre le tableau ci-dessous.

**Tableau 42: Tableau croisé sur l'opinion des participants de l'importance de la réalisation de la tâche académique et l'expectation de l'échec.**

			Je fais ces travaux scolaires parce que j'ai peur d'échouer et j'ai peur que mes amis soient en avance.				Total
			Pas du tout vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi	
<b>Je travaille en classe par ce que je n'arrive pas à savoir à quoi cela sert de travailler en classe</b>	Pas du tout vrai pour moi	Effectif	32	45	64	26	167
		% du total	15,9%	22,4%	31,8%	12,9%	83,1%
	Vrai pour moi	Effectif	0	34	0	0	34
		% du total	0,0%	16,9%	0,0%	0,0%	16,9%
Total		Effectif	32	79	64	26	201
		% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0 %

En outre, la peur des remarques négatives de l'encadreur lors de la rédaction des mémoires de Master influence l'expectation de l'échec chez les étudiants. Ce tableau montre clairement qu'il existe une relation entre la peur de l'échec et la peur des remarques négatives de l'encadreur. Ainsi, la plupart des étudiants procrastineurs ont développé une peur de l'échec qui est liée à leur relation avec l'encadreur de mémoire. Il s'agit des critiques négatives faites par les encadreurs qui peuvent affecter la motivation de l'étudiant dans la réalisation des tâches académiques.

En outre, l'expectation de l'échec est également liée la capacité pour l'étudiant à faire des choses aussi bien que la majorité des gens. La concurrence saine entre les pairs dans le cadre de la rédaction des mémoires détermine également l'expectation de l'échec. En effet la majorité des étudiants ont tendance à vouloir faire mieux que leurs pairs de la même filière. Ce comportement influence la perception qu'a l'étudiant de l'échec comme l'illustre le tableau ci-dessous.

**Tableau 43: Tableau croisé sur l'opinion des participants sur la volonté à faire mieux que les pairs et l'expectation de l'échec.**

			Je fais ces travaux scolaires parce que j'ai peur d'échouer et j'ai peur que mes amis soient en avance.				Total
			Pas du tout vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi	
<b>Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens</b>	Plutôt en accord	Effectif	0	45	64	26	135
		% du total	0,0%	22,4%	31,8%	12,9%	67,2%
	Tout à fait en accord	Effectif	32	34	0	0	66
		% du total	15,9%	16,9%	0,0%	0,0%	32,8%
Total		Effectif	32	79	64	26	201
		% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0 %

#### 4.2.3. Présentation des données relatives au sentiment d'efficacité personnel des étudiants

Le sentiment d'efficacité personnel repose sur trois éléments à savoir les sources ou déclencheurs du sentiment, les facteurs liés au sentiment d'efficacité et les effets sur les comportements des étudiants. Les causes ou éléments déclencheurs renvoient généralement aux réussites ou échecs antérieurs, au milieu réactif ou moins réactif et à l'état émotionnel favorable ou défavorable. En ce qui concerne les facteurs du sentiment d'efficacité personnel, ils sont liés aux croyances positives ou négatives et à l'atteinte des résultats. Enfin, nous avons les effets sur les comportements des enseignants qui peuvent être positifs (désir d'atteindre des objectifs, engagement fort et l'opportunité des situations d'apprentissage) ou négatifs (sentiment d'impuissance, diminution de l'effort et attitude de retrait). En outre, le sentiment d'efficacité personnel se construit autour de deux concepts à savoir les croyances d'efficacité et l'atteinte des résultats. Une croyance d'efficacité est un jugement sur l'aptitude d'une personne à exécuter avec succès le comportement requis pour produire une performance, alors qu'une atteinte de résultats est la prévision qu'un comportement donné conduira à un certain résultat. Ces indicateurs ont été mesurés à partir d'une série de 11 items liés au sentiment d'efficacité personnel.

**Tableau 44: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la résolution des difficultés**

<b>Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	0	0%
Modérément vrai	64	31,8%
Tout à fait vrai	137	68,2%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

68,2% des participants pensent qu'ils peuvent résoudre les difficultés s'ils essaient d'être forts. 31% pensent que c'est modérément vrai tandis qu'aucun ne partage pas cet avis. La capacité à résoudre les difficultés est un sentiment d'efficacité.

**Tableau 45: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la satisfaction de ses besoins**

<b>Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	0	0%
Modérément vrai	105	52,2%
Tout à fait vrai	96	47,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

47,8 % des participants à l'étude, soit la majorité, dans le cadre du sentiment d'efficacité, avouent pouvoir avoir ce qu'ils veulent lorsqu'une situation s'oppose à eux. Aucun ne partage cet avis avec une conviction modérée et personne ne le partage du tout. La capacité à obtenir facilement des solutions face à un problème est un indicateur du sentiment d'efficacité personnel.

**Tableau 46: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur objectif pour réaliser les buts**

<b>C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et réaliser mes buts</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	0	0%
Modérément vrai	105	52,2%
Tout à fait vrai	96	47,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

52,2 % des participants à l'étude, soit la majorité dit maintenir leur attention sur leurs objectifs et leurs buts dans les études de façon modérée. 47,8 % partagent cet avis avec une conviction absolue et aucun ne le partage. La prise en compte des objectifs à atteindre et des buts dans les études académiques est un facteur important du sentiment d'efficacité personnel.

**Tableau 47: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux actions face aux évènements inattendus**

<b>J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux évènements inattendus</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	26	12,9%
Modérément vrai	34	16,9%
Tout à fait vrai	141	70,1%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

70,1 % des participants à l'étude, soit la majorité affirment avoir confiance pour faire face aux évènements inattendus. 12,9 % partagent cet avis avec une conviction modérée et personne ne le partage. On peut constater que la capacité pour l'étudiant à anticiper sur les événements est un facteur important lié aux croyances d'efficacité.

**Tableau 48: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à faire face aux événements imprévus**

<b>Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	45	22,4%
Modérément vrai	60	29,9%
Tout à fait vrai	96	47,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

47,8 % des participants à l'étude, soit la majorité, avouent qu'ils font face aux situations imprévues grâce à leurs débrouillardises. 29,9% partagent cet avis avec une conviction modérée et aucun ne le partage. Les croyances d'efficacité sont également liées à la capacité de l'étudiant à faire face aux situations imprévues grâce à son expérience personnelle et sa débrouillardise.

**Tableau 49: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur investissement dans la réalisation des tâches**

<b>Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	45	22,4%
Modérément vrai	0	0%
Tout à fait vrai	157	77,6%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

77,6 % des participants à l'étude, soit la majorité considèrent que la résolution des problèmes passe par la mobilisation des efforts nécessaires en fonction de tâches demandées. 22,4 % partagent cet avis avec une conviction faible et aucun ne le partage. Ainsi le sentiment

d'efficacité personnel repose également sur la capacité pour l'étudiant à mobiliser des efforts nécessaires pour la réalisation des tâches académiques.

**Tableau 50: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur habilité pour résoudre les problèmes**

<b>Je peux rester calme lorsque je suis confronté(e) à des difficultés car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes</b>		<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	141	71,1%
Modérément vrai	0	0%
Tout à fait vrai	58	28,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

71,1 % des participants à l'étude, soit la majorité, affirment avec une conviction très faible qu'ils gardent leur sang-froid aux difficultés parce qu'ils disposent des habiletés pour faire face aux problèmes. 22,8 % partagent cet avis avec une conviction absolue et aucun ne le partage. Dans ce cas précis, on peut clairement voir que le sentiment d'efficacité des étudiants est limité lorsqu'ils font face à des problèmes car la plupart ne disposent pas toujours d'habilité pour y faire face.

**Tableau 51: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à trouver des solutions face aux problèmes**

Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions	Effectifs	Pourcentage
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	98	48,8%
Modérément vrai	45	22,4%
Tout à fait vrai	58	28,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

48,8 % des participants à l'étude, soit la majorité, affirment avec une conviction très faible qu'ils trouvent habituellement des solutions face aux problèmes. 28,9 % partagent cet avis avec une conviction absolue et aucun ne le partage. La capacité à trouver plusieurs solutions face à un problème est un indicateur important du sentiment d'efficacité personnel des étudiants.

**Tableau 52: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur comportement face à un blocage**

Si je suis « coincé(e) », je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire	Effectifs	Pourcentage
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	64	31,8%
Modérément vrai	60	29,9%
Tout à fait vrai	77	38,3%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

38,9 % des participants à l'étude, soit la majorité, affirment qu'ils peuvent facilement trouver une alternative lorsqu'ils sont coincés face à une situation. 29,9 % partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 10 % ne le partagent pas. La capacité à trouver des alternatives lorsqu'on est coincé face à une situation est un indicateur pour comprendre le sentiment d'efficacité des étudiants.

**Tableau 53: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur comportement face aux épreuves**

<b>Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	64	31,8%
Modérément vrai	60	29,9%
Tout à fait vrai	77	38,3%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

38,3 % des participants à l'étude, soit la majorité, affirment qu'ils sont capables de faire face à n'importe quelle situation. 29,9 % partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 31,8 % répondent avec une conviction très faible. Ceci démontre clairement que le sentiment d'efficacité des étudiants est limité en ce qui concerne le comportement face aux épreuves difficiles.

**Tableau 54: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur capacité à réaliser toutes choses**

<b>Je pense que je suis apte et j'ai les capacités de faire toutes choses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	0	0%
A peine vrai	45	22,4%
Modérément vrai	98	48,8%
Tout à fait vrai	58	28,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

La majorité des étudiants ont des comportements positifs face aux études académiques. Notre analyse sera pointue sur deux principaux points à savoir : désir d'atteindre des objectifs, engagement fort et l'opportunité des situations d'apprentissage. Pour le premier point, 47,8% sont d'accord sur le fait qu'il est facile pour eux de maintenir leur attention sur les objectifs et réaliser leur but, 52,2% trouvent cela modérément vrai. Au terme de cette analyse, nous pouvons aisément affirmer que, le sentiment d'efficacité des élèves est majoritairement positif dans la mesure où ils affirment qu'ils sont aptes et ont de l'engouement pour les études. Si le pourcentage des étudiants très en désaccord avec cette affirmation est nul 48,8% trouvent cela modérément vrai tandis que 28,9% trouvent cela vrai.

Le sentiment d'autoefficacité dans le cadre de la motivation académique joue un rôle important dans la réalisation des tâches de rédaction des mémoires de master. Plusieurs facteurs peuvent influencer la construction du SEP chez les étudiants lors de la rédaction de leur mémoire de master en l'occurrence leur statut. Le tableau ci-dessous présente un croisement entre le statut de l'étudiant et sa capacité à réaliser des tâches académiques.

**Tableau 55: Tableau croisé entre le statut des étudiants et leur capacité à réaliser des tâches académiques**

			SEP			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
<b>Statut</b>	Etudiant/sans emploi	Effectif	39	95	41	175
		% du total	19,4%	47,3%	20,4%	87,1%
	Etudiant fonctionnaire	Effectif	0	0	17	17
		% du total	0,0%	0,0%	8,5%	8,5%
	Etudiant/employé secteur privé	Effectif	6	3	0	9
		% du total	3,0%	1,5%	0,0%	4,5%
<b>Total</b>		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100%

Dans ce tableau on remarque que les étudiants sans emploi considèrent qu'ils disposent des capacités pour réaliser les tâches académiques soit 47,3% pour les avis modérés et 20,4% pour les avis absolus. Pour le cas des étudiants fonctionnaires seul, 8,5% estiment qu'ils ont des capacités pour la réalisation des tâches académiques. Ceci démontre à suffisance que les étudiants sans emploi ont un SEP plus développé que les étudiants travailleurs.

En outre, la capacité pour l'étudiant à faire face efficacement aux événements inattendus lors de la rédaction de son mémoire de Master permet également de mesurer le degré de SEP. Il s'agit d'une capacité d'adaptation qui permet à l'étudiant de mieux s'organiser en intégrant des imprévus qui peuvent limiter ou freiner la réalisation d'une tâche académique. Le tableau ci-dessous présente le lien entre la capacité à faire face à l'imprévu et le SEP chez les étudiants de Master.

**Tableau 56: Tableau croisé entre l'opinion des étudiants sur la capacité à gérer efficacement les imprévus et le SEP**

			Je pense que je suis apte et j'ai les capacités de faire toutes choses			Total
			A peine vrai	Modéré ment vrai	Tout à fait vrai	
<b>J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus</b>	A peine vrai	Effectif	0	0	26	26
		% du total	0,0%	0,0%	12,9%	12,9%
	Modéré ment vrai	Effectif	0	34	0	34
		% du total	0,0%	16,9%	0,0%	16,9%
	Tout à fait vrai	Effectif	45	64	32	141
		% du total	22,4%	31,8%	15,9%	70,1%
Total		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

Selon ce tableau, 15,9% des étudiants estiment qu'ils peuvent gérer efficacement les événements imprévus et qu'ils sont aptes pour réaliser les tâches académiques. Par

conséquent, la confiance en soi pour gérer les événements imprévus pourrait optimiser le degré de SEP chez les étudiants lors de la rédaction du mémoire de master.

Enfin, la résolution des problèmes à travers l'investissement personnel, la maîtrise des difficultés ainsi que l'estime de soi sont des facteurs pertinents qui permettent de mieux comprendre le SEP chez les étudiants de Master.

**Tableau 57: Tableau croisé entre l'opinion des étudiants sur la capacité à résoudre les problèmes par l'investissement personnel et le SEP**

			Je pense que je suis apte et j'ai les capacités de faire toutes choses			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
<b>Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires</b>	A peine vrai	Effectif	45	0	0	45
		% du total	22,4%	0,0%	0,0%	22,4%
	Tout à fait vrai	Effectif	0	98	58	156
		% du total	0,0%	48,8%	28,9%	77,6%
Total		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

Ce tableau montre le lien qui existe entre la capacité à résoudre les problèmes et le SEP. Les étudiants qui estiment qu'ils peuvent résoudre les problèmes en investissant les efforts sont plus aptes à réaliser les tâches académiques de façon modérée (48,8%). En revanche, les étudiants qui estiment que la résolution des problèmes est plus efficace lorsqu'on s'investit personnellement ne sont pas toujours aptes à réaliser les tâches académiques soit 22,4%.

En ce qui concerne le lien entre les habilités à faire face aux problèmes et la capacité pour la réalisation des tâches académique, il est clair que le fait qu'un étudiant maîtrise les problèmes parce qu'il dispose des capacités et des habilités détermine sa capacité à réaliser les tâches académiques liées à la rédaction du mémoire comme l'illustre le tableau ci-dessous.

### Synthèses des données sur la procrastination académique

L'art de remettre systématiquement au lendemain est un comportement récurrent chez les étudiants de Master en phase de rédaction des mémoires. Cette habitude peut avoir des conséquences négatives sur la réussite éducative et la motivation. En effet, remettre à plus tard de façon excessive a un impact négatif sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. Afin de mieux comprendre ce comportement, une synthèse statistique des données de terrain sera proposée. Elle portera sur la mesure de la procrastination en fonction de certaines variables telles que le sexe, l'âge, la filière et la région d'origine.

Selon le niveau de Master, les données de terrain montrent que les étudiants de Master 2 sont les plus exposés au comportement de procrastination. Les tableaux croisés sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel permettent d'illustrer ces propos.

**Tableau 58: Tableau croisé entre l'estime de soi et le niveau de motivation des étudiants**

			Estime de soi				Total
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	
Master	Master1	Effectif	0	1	26	24	51
		% du total	0,0%	0,5%	12,9%	11,9%	25,4%
	Master 2	Effectif	3	9	42	96	150
		% du total	1,5%	4,5%	20,9%	47,8%	74,6%
Total		Effectif	3	10	68	120	201
		% du total	1,5%	5,0%	33,8%	59,7%	100,0%

**Tableau 59: Tableau croisé entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation des étudiants**

			Expectation de l'échec.				Total
			A peine vrai	Sans opinion	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
Master	Master1	Effectif	15	21	6	9	51
		% du total	7,5%	10,4%	3,0%	4,5%	25,4%
	Master 2	Effectif	17	58	58	17	150
		% du total	8,5%	28,9%	28,9%	8,5%	74,6%
Total		Effectif	32	79	64	26	201
		% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0%

**Tableau 60: Tableau croisé entre le SEP et le niveau de motivation des étudiants**

			SEP			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
Master	Master1	Effectif	18	9	24	51
		% du total	9,0%	4,5%	11,9%	25,4%
	Master 2	Effectif	27	89	34	150
		% du total	13,4%	44,3%	16,9%	74,6%
Total		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

De ces tableaux il ressort que les étudiants les plus exposés au risque de procrastination sont ceux du niveau Master 1 avec une estime de soi, une expectation de l'échec et un sentiment d'efficacité personnel faibles comparativement aux étudiants de Master 2. A titre d'exemple, le SEP chez les étudiants en Master 2 est de 13,4% chez les étudiants s'opposant à 9% en Master 1

- **Analyse du niveau de procrastination en fonction du sexe des étudiants**

Le niveau de procrastination académique peut également varier en fonction du sexe des étudiants. Selon les données de terrain, les étudiants de sexe masculin sont les plus exposés au comportement de procrastination comparativement aux étudiants de sexe féminin. Les tableaux croisés sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le SEP le démontrent clairement.

**Tableau 61 : Tableau croisé l'estime de soi et le sexe des étudiants**

			Estime de soi				Total
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	
Votre genre	Masculin	Effectif	3	7	34	78	122
		% du total	1,5%	3,5%	16,9%	38,8%	60,7%
	Féminin	Effectif	0	3	34	42	79
		% du total	0,0%	1,5%	16,9%	20,9%	39,3%
Total	Effectif	3	10	68	120	201	
	% du total	1,5%	5,0%	33,8%	59,7%	100,0%	

**Tableau 62: Tableau croisé sur l'expectation de l'échec et le sexe des étudiants**

			Expectation de l'échec				Total
			Faible	Sans opinion	Elevée	Très élevée	
<b>Votre genre</b>	Masculin	Effectif	23	29	64	6	122
		% du total	11,4%	14,4%	31,8%	3,0%	60,7%
	Féminin	Effectif	9	50	0	20	79
		% du total	4,5%	24,9%	0,0%	10,0%	39,3%
<b>Total</b>		Effectif	32	79	64	26	201
		% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0%

**Tableau 63: Tableau croisé le SEP et le sexe des étudiants**

			SEP			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
<b>Votre genre</b>	Masculin	Effectif	29	64	29	122
		% du total	14,4%	31,8%	14,4%	60,7%
	Féminin	Effectif	16	34	29	79
		% du total	8,0%	16,9%	14,4%	39,3%
<b>Total</b>		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

En résumé, la plupart des étudiants masculins ont une estime de soi, une expectation de l'échec et un SEP faible contrairement aux étudiants de sexe féminin ; En ce qui concerne

l'estime de soi, on constate que 1,5% des étudiants masculin ont une estime de soi faible contrairement aux étudiants de sexe masculin qui sont à 0%. En ce qui concerne le SEP, 14,4% des étudiants masculin ont un SEP faible contrairement aux étudiants de sexe féminin qui sont à 8%. Ces statistiques démontrent que le comportement de procrastination est plus développé chez les étudiants de sexe masculin à travers une faible estime de soi et un faible SEP.

**- Analyse de la procrastination selon l'âge**

L'âge des étudiants pourrait également être un facteur non négligeable du report des tâches liées à la réalisation des travaux de Master. En effet les étudiants de 20-30 sont les plus exposés aux tendances de procrastination. Ainsi, ces étudiants auront une estime de soi, une expectation de l'échec et un SEP faibles. Les tableaux ci-dessous présentent les tendances de procrastination en fonction de l'âge des étudiants en se basant sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le SEP.

**Tableau 64: Tableau croisé sur l'estime de soi et l'âge des étudiants**

			Estime de soi				Total	
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord		
<b>Votre tranche d'âge</b>	Moins de 20 ans	Effectif	0	0	13	1	14	
		% du total	0,0%	0,0%	6,5%	0,5%	7,0%	
	20-30 ans	Effectif	1	5	42	45	93	
		% du total	0,5%	2,5%	20,9%	22,4%	46,3%	
	30-40 ans	Effectif	2	5	13	74	94	
		% du total	1,0%	2,5%	6,5%	36,8%	46,8%	
	<b>Total</b>		Effectif	3	10	68	120	201
			% du total	1,5%	5,0%	33,8%	59,7%	100,0%

**Tableau 65 : Tableau croisé sur l'expectation de l'échec et l'âge des étudiants**

			Expectation de l'échec			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
<b>Votre tranche d'âge</b>	Moins de 20 ans	Effectif	0	0	14	14
		% du total	0,0%	0,0%	7,0%	7,0%
	20-30 ans	Effectif	45	33	15	93
		% du total	22,4%	16,4%	7,5%	46,3%
	30-40 ans	Effectif	0	65	29	94
		% du total	0,0%	32,3%	14,4%	46,8%
<b>Total</b>		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

**Tableau 66: Tableau croisé du SEP et l'âge des étudiants**

			SEP			Total
			A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai	
<b>Votre tranche d'âge</b>	Moins de 20 ans	Effectif	0	0	14	14
		% du total	0,0%	0,0%	7,0%	7,0%
	20-30 ans	Effectif	45	33	15	93
		% du total	22,4%	16,4%	7,5%	46,3%
	30-40 ans	Effectif	0	65	29	94
		% du total	0,0%	32,3%	14,4%	46,8%
<b>Total</b>		Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

A partir de ces tableaux on peut conclure que les étudiants de 20-30 ans sont les plus exposés à une expectation faible soit 22,4% et un SEP également faible avec 22,4% contrairement au plus de 30 ans. Ceci montre que cette tranche d'âge est impliquée dans d'autres activités notamment la recherche de l'emploi et d'un revenu stable. Elle est également très influencée par les réseaux sociaux qui entraînent le report des tâches.

- **Analyse du niveau de procrastination en fonction de la filière**

Les tendances de procrastination peuvent également varier d'une filière à une autre en fonction de la difficulté des tâches académiques. Ainsi, les filières comme la philosophie et la psychologie sont les plus marquées par les tendances de procrastination.

**Tableau 67: Tableau croisé sur l'estime de soi et la filière des étudiants**

			Estime de soi.				Total
			Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	
<b>Votre filière de licence</b>	Psychologie	Effectif	0	0	19	31	50
		% du total	0,0%	0,0%	9,5%	15,4%	24,9%
	Sociologie	Effectif	3	10	15	24	52
		% du total	1,5%	5,0%	7,5%	11,9%	25,9%
	Histoire	Effectif	0	0	8	14	22
		% du total	0,0%	0,0%	4,0%	7,0%	10,9%
	Philosophie	Effectif	0	0	26	51	77
		% du total	0,0%	0,0%	12,9%	25,4%	38,3%
	Total	Effectif	3	10	68	120	201
		% du total	1,5%	5,0%	33,8%	59,7%	100,0%

**Tableau 68: Tableau croisé expectation de l'échec et filière des étudiants**

		Expectation de l'échec				Total	
		Pas du tout vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi		
<b>Votre filière de licence</b>	Psychologie	Effectif	10	20	13	7	50
		% du total	5,0%	10,0%	6,5%	3,5%	24,9%
	Sociologie	Effectif	7	20	18	7	52
		% du total	3,5%	10,0%	9,0%	3,5%	25,9%
	Histoire	Effectif	5	9	6	2	22
		% du total	2,5%	4,5%	3,0%	1,0%	10,9%
	Philosophie	Effectif	10	30	27	10	77
		% du total	5,0%	14,9%	13,4%	5,0%	38,3%
	Total	Effectif	32	79	64	26	201
		% du total	15,9%	39,3%	31,8%	12,9%	100,0 %

**Tableau 69 : Tableau croisé du SEP et filières des étudiants**

		SEP			Total	
		A peine vrai	Modérément vrai	Tout à fait vrai		
<b>Votre filière de licence</b>	Psychologie	Effectif	12	21	17	50
		% du total	6,0%	10,4%	8,5%	24,9%
	Sociologie	Effectif	11	27	14	52
		% du total	5,5%	13,4%	7,0%	25,9%
	Histoire	Effectif	6	9	7	22
		% du total	3,0%	4,5%	3,5%	10,9%
	Philosophie	Effectif	16	41	20	77
		% du total	8,0%	20,4%	10,0%	38,3%
	Total	Effectif	45	98	58	201
		% du total	22,4%	48,8%	28,9%	100,0%

Selon ces tableaux, les tendances de procrastination se font le plus remarquées chez les étudiants du département de Psychologie et de Philosophie. Avec 16% des étudiants en philosophie ayant un SEP faible. Les tendances sont les mêmes pour les étudiants de Psychologie.

### **4.3. ANALYSE DU NIVEAU DE MOTIVATION DANS LA REDACTION DU MEMOIRE DE MASTER**

La deuxième variable en jeu dans le cadre de cette recherche est le niveau de motivation des étudiants en contexte de rédaction du mémoire de Master. Il est question d'évaluer le niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque à partir d'une série d'items qui ont été proposés aux étudiants. L'analyse descriptive des données de cette variable sera faite à partir de deux dimensions liées à la motivation à savoir :

- La motivation proprement dite pour la réalisation de la tâche ;
- L'autorégulation du comportement.

#### **4.3.1. La motivation à la réalisation du travail de rédaction du mémoire de Master**

Dans le cadre théorique de cette recherche, nous avons montré que la motivation dans la réalisation du mémoire de Master intègre à la fois la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'a-motivation. La motivation intrinsèque relève de la propre décision de l'individu, pour le simple plaisir, pour la satisfaction inhérente à l'activité elle-même. La motivation extrinsèque quant à elle se caractérise par le fait que l'individu agit dans le but d'obtenir des récompenses ou d'éviter des contraintes ou des sanctions. Les comportements sont alors des moyens pour atteindre une fin. L'a-motivation quant à elle se réfère au plus bas niveau d'autodétermination sur le continuum.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque à la réalisation du mémoire de Master, elle est dominée par une régulation interne marquée par le désir pour l'étudiant d'apprendre de nouvelles connaissances. Le plaisir d'apprendre, le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et le goût de la recherche sont autant d'éléments qui vont amener les étudiants à se lancer dans la recherche. Par contre, les étudiants qui ne s'intéressent pas aux nouvelles connaissances et qui ne sont pas animés par le goût de la recherche seront caractérisés par des comportements procrastinateurs tout au long de la rédaction de leur mémoire de Master. Par

conséquent, l'orientation et l'intensité de la motivation seraient puissamment associées aux comportements de report inhérents à la procrastination notamment par le rapport à la performance. Le manque de motivation serait d'ailleurs évoqué comme justification de ces comportements par les étudiants. Le défaut d'auto-détermination de la motivation académique sous-tendant les relations interpersonnelles favoriserait les tendances à la procrastination.

**Tableau 70: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation selon leur défi personnel**

<b>Pour relever un défi personnel</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	79	39,3%
Vrai pour moi	31	15,3%
Tout à fait vrai pour moi	26	12,9%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

39,3 % des participants à l'étude, soit la majorité, sont sans opinion sur le rôle des études académiques pour relever les défis personnels. 31,8% le partagent et aucun n'est de cet avis. Ainsi la conception des études comme un défi personnel ne favorise pas toujours la motivation des étudiants pour les études.

**Tableau 71: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation comme facteur de progrès**

<b>Car cela me permettra de participer aux progrès scientifiques, technologiques et intellectuels</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	45	22,4%
Pas vrai pour moi	32	15,9%
Sans opinion	60	29,9%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	64	31,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

31,8 % des participants à l'étude, soit la majorité, sont d'accord sur le fait que l'implication aux études académiques permet de participer aux progrès scientifiques,

techniques et technologiques. 29,9 % sont sans opinions et seulement 22,4 % ne le partagent pas. La volonté pour l'étudiant de participer au progrès scientifique joue un rôle important dans la motivation pour les études académiques

**Tableau 72: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation comme facteur de développement de nouvelles solutions**

<b>Cela me permettra de développer de nouvelles solutions pour le bien de l'humanité</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	45	22,4%
Pas vrai pour moi	32	15,9%
Sans opinion	60	29,9%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	64	31,8%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

31,8 % des participants à l'étude, soit la majorité, estime que les études académiques permettent de développer des nouvelles solutions pour l'humanité. 15,9 % partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 22,4 % ne sont pas de cet avis. De ce fait, le souci pour l'étudiant d'apporter une modeste contribution scientifique dans la résolution des problèmes de l'humanité favorise la motivation pour les études académiques.

**Tableau 73 : Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'apport de la motivation pour les études**

<b>Bien que je ne voie pas ce que cela m'apporte</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	64	31,8%
Pas vrai pour moi	58	28,9%
Sans opinion	79	39,3%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

39,3 % des participants à l'étude, soit la majorité, sont sans opinion sur le fait que les études n'apportent rien de concrets. La portion de ceux qui sont de cet avis est nulle et 31,8% ne la partagent pas. Ainsi, l'intérêt pour les études académiques est motivé par les retombées futures de ces études.

**Tableau 74: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'intérêt pour les études**

<b>Mais cela ne m'intéresse pas</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	32	15,9%
Pas vrai pour moi	135	67,2%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	34	16,9%
Tout à fait vrai pour moi	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

67,2 % des participants à l'étude, soit la majorité, ne sont pas d'accord sur le fait que les études ne les intéressent pas. 16,9 % partagent cet avis avec une conviction modérée et aucun ne le partage. Ainsi l'intérêt pour les études favorise la motivation et l'implication des étudiants pour ces études.

**Tableau 75: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au caractère captivant des études**

<b>Parce que c'est captivant/stimulant</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	3	1,5%
Sans opinion	15	7,5%
Vrai pour moi	75	37,4%
Tout à fait vrai pour moi	108	53,6%
<b>Total</b>	<b>20100</b>	<b>100,0</b>

90,9 % des participants à l'étude, soit la majorité, considèrent que les études académiques sont une aventure captivante et simulante. 7,5 % partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 1,6 % ne le partagent pas. Ainsi le caractère captivant et stimulant des études académiques favorise la motivation académique des étudiants.

**Tableau 76: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative au plaisir pour les études**

<b>Par simple plaisir</b>		<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	32	15,9%
Pas vrai pour moi	90	44,8%
Sans opinion	44	22,4%
Vrai pour moi	35	16,9%
Tout à fait vrai pour moi	0	0%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

80,7 % des participants à l'étude, soit la majorité, ne considèrent pas les études académiques comme une activité de plaisir. 22,4% sont sans opinion et seulement 16,9 % le partagent. Ainsi la conception des études comme une simple activité de plaisir limite la motivation académique.

**Tableau 77: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux finalités des études**

<b>Pour satisfaire ma curiosité intellectuelle</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	3	1,6
Pas vrai pour moi	1	0,5
Sans opinion	25	12,4
Vrai pour moi	49	24,3
Tout à fait vrai pour moi	123	61,2
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

85,3 % des participants à l'étude, soit la majorité, estiment que les études académiques permettent de satisfaire la curiosité intellectuelle. 12,3 % partagent cet avis avec une conviction modérée et seulement 2,4 % ne sont pas de cet avis. Ainsi la satisfaction de la curiosité intellectuelle réussie est un indicateur motivateur important pour les études académiques.

**Tableau 78: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative aux études comme stratégies pour éviter les regrets**

<b>Pour ne pas avoir des regrets</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	64	31,8%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	26	12,9%
Tout à fait vrai pour moi	111	55,2%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

78,1 % des participants à l'étude acceptent que les études académiques permettent d'éviter des regrets dans l'avenir. La portion qui est de cet avis est nulle avec une conviction modérée et seulement 31,4 % ne le partagent pas. Ainsi la peur d'avoir des regrets dans l'avenir est un indicateur motivateur important dans les études académiques.

En somme, la procrastination des étudiants dans le cadre de la rédaction de leur mémoire de Master est influencée par une série d'éléments liés à la motivation intrinsèque et extrinsèque. Il s'agit particulièrement du caractère passionnant de la recherche, de l'intérêt accordé aux études, du fait d'apporter un plus dans l'évolution de la science. L'absence d'intérêt pour la recherche et le caractère non passionnant des études de Master poussent certains étudiants à adopter des comportements de procrastination durant la rédaction de leurs mémoires. Par contre, l'engouement pour la recherche, le désir d'accéder aux nouvelles connaissances favorisent la mise en place d'une motivation académique dans le cadre de la rédaction des mémoires de Master.

#### **4.3.2. Autorégulation des comportements**

Afin de mieux comprendre la motivation des étudiants dans la rédaction des mémoires de Master, nous avons jugé d'analyser l'autorégulation des étudiants. Elle se rapporte à la capacité de contrôle sur les pensées, les émotions, les impulsions et les performances, en rapport avec une tâche et en cohérence avec les standards personnels. Elle permet aussi à l'étudiant lors de la rédaction de son mémoire de Master de s'adapter aux troubles de l'autorégulation qui découleraient d'un dysfonctionnement des systèmes mentaux de contrôle et d'un défaut de production des stratégies cognitives adéquates. Afin de mieux comprendre ces stratégies, il est important d'analyser l'utilité des tâches académiques dans la rédaction du mémoire de Master

- **Utilité perçue de la tâche académique dans la rédaction du mémoire**

De façon générale, on pourrait définir l'utilité d'une tâche académique comme l'évaluation autonome de la relation entre l'action et l'objectif, c'est-à-dire de la pertinence de celle-ci. Elle pourrait être définie comme la perception qu'a l'individu de l'importance de la tâche réalisée au regard de son objectif. En effet, lors de la rédaction du mémoire de Master l'étudiant définit un ensemble d'objectif à atteindre en fonction du chronogramme de ses activités. L'utilité de la tâche mettra donc en relation les objectifs clairement définis et les

différentes actions à mener pendant une période bien définie. L'utilité de la tâche académique n'est pas liée au plaisir ressenti dans la réalisation de la tâche. Il s'agit d'un projet professionnel qui prend en compte la dimension temporelle, les objectifs personnels et l'engagement personnel.

Ce concept serait central dans la compréhension et le développement de la motivation, par sa relation avec les déterminants de l'auto-détermination et de l'autorégulation. Ces tableaux statistiques permettent de mieux comprendre ce processus dans le cadre de la procrastination.

**Tableau 79: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à la motivation selon leur capacité**

<b>Car je veux me prouver que j'en suis capable</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	79	39,3%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	122	60,7%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

60,7 % des participants à l'étude, soit la majorité, sont d'accord sur le fait que les études académiques permettent d'éprouver leur capacité. 39,3 % sont sans avis et aucun ne le partage. Ainsi, La volonté pour les étudiants de montrer de quoi ils sont capables leur permet de s'impliquer véritablement dans les études académiques.

**Tableau 80: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention de l'emploi après les études**

<b>Pour me garantir un emploi après ma formation (ne pas me retrouver au chômage)</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	0	0%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	45	22,4%
Tout à fait vrai pour moi	156	77,6%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

100% des participants à l'étude, disent que les études académiques permettent de garantir un emploi et lutter contre le chômage. Ainsi, la recherche d'une formation et d'un emploi est un indicateur motivateur important pour l'engagement aux études académiques.

**Tableau 81: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention d'un salaire confortable après les études**

<b>Car je vise un salaire confortable : pouvoir subvenir aux besoins quotidiens</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	0	0%
Pas vrai pour moi	3	1,5%
Sans opinion	10	5%
Vrai pour moi	68	33,8%
Tout à fait vrai pour moi	120	59,7%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

93,5 % des participants à l'étude, soit la majorité, estiment que les études académiques se font pour l'obtention d'un salaire plus tard afin de subvenir aux besoins. 5 % partagent cet avis et seulement 1.5 % ne sont pas de cet avis. La recherche d'un salaire pour subvenir à ses besoins favorise l'implication et l'engagement des étudiants pour les études académiques.

**Tableau 82: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à l'obtention d'un salaire confortable après les études**

<b>J'ai un grand engouement et une grande disposition à faire des études</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	9	4,5%
Pas vrai pour moi	8	4%
Sans opinion	8	4%
Vrai pour moi	37	18,4%
Tout à fait vrai pour moi	139	69,2%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau synthétise les avis des étudiants sur leur niveau de motivation à la fois intrinsèque et extrinsèque. De façon générale, 69,2% ont un engouement et une grande disposition à faire des études contre 4% qui ne trouvent aucune motivation. Mais ce niveau de motivation varie en fonction des facteurs intrinsèque et extrinsèque. Dans la motivation intrinsèque, les étudiants ont une position mitigée car 38,3% ne trouvent pas les études captivantes et stimulantes. En plus, 47,8% ne font pas les études pour satisfaire leur curiosité intellectuelle. En revanche, les étudiants sont plus marqués par une motivation extrinsèque élevée. Il faut dire que 77,6% font les études pour garantir un emploi après la formation et pour avoir une position salariale confortable soit 59,7%.

L'appréciation de la tâche et le désir de l'individu de mener à bien sa recherche pour satisfaire les objectifs intrinsèques (ou autodéterminés), renforceraient la perception de l'utilité de la tâche, la motivation à la réalisation de celle-ci et la performance individuelle. Leur développement favoriserait l'autonomie en éducation.

**Tableau 83: Répartition des sujets selon l'opinion des participants relative à leur position sociale**

<b>Parce que je vise une position sociale hiérarchiquement élevée</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas du tout vrai pour moi	34	16,9%
Pas vrai pour moi	64	31,8%
Sans opinion	0	0%
Vrai pour moi	0	0%
Tout à fait vrai pour moi	103	51,2%
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

51,2 % des participants à l'étude, soit la majorité, estiment qu'ils visent une position sociale hiérarchiquement élevée grâce à l'étude académique. La proportion de ceux qui sont de cet avis est nulle avec une conviction modérée et seulement 31,8% ne le partagent pas. Ainsi, la recherche d'une position sociale dans la société pousse les étudiants à s'impliquer et à être motivés pour les études académiques.

#### 4.4. ÉVALUATION DE LA RELATION ENTRE LA PROCRATINISATION ACADEMIQUE ET LE NIVEAU DE MOTIVATION DES ETUDIANTS

Cette étude porte sur la procrastination académique et le niveau de motivation des étudiants à la FLSH de l'Université de Douala. Afin de mieux opérationnaliser nos variables, une hypothèse principale a été formulée. Celle-ci stipule qu'« Il existe un lien significatif entre la procrastination académique et la motivation des étudiants ». De cette hypothèse générale, découle trois hypothèses spécifiques qui se rapportent à trois dimensions de la procrastination académique à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité. Compte tenu de la nature des variables mobilisées (VI et VD), la vérification des hypothèses a été réalisée à partir du test de corrélation.

##### 4.4.1. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche

Le test statistique approprié pour la vérification de l'hypothèse (HR1) établissant le lien entre les expériences actives de maîtrise et le choix de filière est naturellement la corrélation de Pearson.

##### - Émission des hypothèses nulles et alternatives :

**Ha** : Il existe un lien significatif entre l'estime de soi et la motivation des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala

**Ho** : Il n'existe pas de lien significatif entre l'estime de soi et la motivation des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala.

**Tableau 84: Corrélation de Pearson entre l'estime de soi et le niveau de motivation académique**

		Estime de soi	Niveau de motivation
ESTIME DE SOI	Corrélation de Pearson	1	0,632**
	Sig. (Bilatérale)		0,000
	N	201	201
NIVEAU DE MOTIVATION	Corrélation de Pearson	0,632**	1
	Sig. (Bilatérale)	0,000	
	N	201	201

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

Nous remarquons que la corrélation est significative, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'estime de soi et le niveau de motivation. Ceci signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est moins de 1 %. Nous acceptons l'hypothèse alternative : il existe une relation linéaire significative entre les deux variables.

Le coefficient de corrélation significatif nous donne deux informations que l'on doit interpréter :

- Le sens de la relation entre les variables : Comme le coefficient est positif, plus l'estime de soi des étudiants est élevée, plus le niveau de motivation aux études académiques l'est aussi, et vice versa.
- La force de la relation (la taille d'effet) : En examinant la valeur du coefficient ( $r = 0,632$ ), nous pouvons, conformément aux balises de Cohen (1988), dire que l'effet de la relation entre ces deux variables est de grande taille et que la corrélation est forte.

Notons qu'environ 39 % des scores de la motivation de choix d'une filière varient en fonction de ceux de l'estime de soi.

**4.4.2. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche**

**- Emission des hypothèses nulles et alternatives**

**H<sub>a</sub>** : Il existe un lien significatif entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation académique des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala

**H<sub>o</sub>** : Il n'existe pas de lien significatif entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation académique des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala.

**Tableau 85: Corrélation de Pearson entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation**

			<b>Expectation de l'échec</b>	<b>Niveau de motivation</b>
EXPECTATION DE L'ECHEC	DE	Corrélation de Pearson	1	0,654**
		Sig. (Bilatérale)		0,000
		N	201	201
NIVEAU DE MOTIVATION	DE	Corrélation de Pearson	0,654**	1
		Sig. (Bilatérale)	0,000	
		N	201	201

**\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

Nous remarquons que la corrélation est significative, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation académique. Ceci signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est moins de 1 %. Nous acceptons l'hypothèse alternative : il existe une relation linéaire significative entre les deux variables.

Le coefficient de corrélation significatif nous donne deux informations que l'on doit interpréter :

- Le sens de la relation entre les variables : Comme le coefficient est positif, plus l'expectation de l'échec est élevée, plus le niveau de motivation académique l'est aussi, et vice versa.

- La force de la relation (la taille d'effet) : En examinant la valeur du coefficient ( $r = 0,652$ ), nous pouvons, conformément aux balises de Cohen (1988), dire que l'effet de la

relation entre ces deux variables est de grande taille et que l'association est moyennement forte.

Notons qu'environ 42 % des scores du niveau de motivation varient en fonction de ceux de l'expectation de l'échec.

#### 4.4.3. Mise à l'épreuve de la troisième hypothèse de recherche

##### 1) Émission des hypothèses nulles et alternatives :

**H<sub>a</sub>** : Il existe un lien significatif entre l'auto-efficacité et le niveau de motivation des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala

**H<sub>0</sub>** : Il n'existe pas un lien significatif entre l'auto-efficacité et le niveau de motivation des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala

**Tableau 86 : Corrélation de Pearson entre le sentiment d'efficacité personnel et le niveau de motivation**

			Sentiment d'efficacité personnel	Niveau de motivation
Sentiment personnel	d'efficacité	Corrélation de Pearson	1	0,476**
		Sig. (Bilatérale)		0,000
		N	201	201
NIVEAU MOTIVATION ACADEMIQUE	DE	Corrélation de Pearson	0,476**	1
		Sig. (Bilatérale)	0,000	
		N	201	201

**\*\*.** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Nous remarquons encore ici que la corrélation est significative, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre le sentiment d'efficacité personnel et le niveau de motivation. Ceci signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est de moins de 1 %. Nous acceptons l'hypothèse alternative : il existe une relation linéaire significative entre les deux variables.

Le coefficient de corrélation significatif nous donne deux informations que l'on doit interpréter :

1) le sens de la relation entre les variables : Comme le coefficient est positif, plus les scores du sentiment d'efficacité personnel sont élevés, plus le niveau de motivation l'est aussi, et vice versa.

2) la force de la relation (la taille d'effet) : En examinant la valeur du coefficient ( $r = 0,476$ ), nous pouvons, conformément aux balises de Cohen (1988), dire que l'effet de la relation entre ces deux variables est de taille moyenne et que l'association est moyennement forte.

Notons qu'environ 15,6 % des scores du niveau de motivation varient en fonction de ceux du sentiment d'efficacité personnel.

**Tableau 87: Synthèse des résultats des tests**

<b>HYPOTHÈSE DE RECHERCHE</b>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>SIG</b>	<b>DÉCISION</b>
<b>Hr1 : il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le niveau de motivation académique des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala</b>	<b>201</b>	<b>0,632</b>	<b>0,000</b>	<b>Ha</b> acceptée et <b>Ho</b> rejetée, La première hypothèse est confirmée.
<b>Hr2 : il existe un lien significatif entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation académique des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala</b>	<b>201</b>	<b>0,654</b>	<b>0,000</b>	<b>Ha</b> acceptée et <b>Ho</b> rejetée, La deuxième hypothèse est confirmée.
<b>Hr3 : il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et le niveau de motivation académique des étudiants de la FLSH de l'Université de Douala</b>	<b>201</b>	<b>0,476</b>	<b>0,000</b>	<b>Ha</b> acceptée et <b>Ho</b> rejetée, La troisième hypothèse est confirmée.

#### 4.4.4. Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale et prédiction de la motivation du choix de la filière

Nous nous servons de l'analyse de régression linéaire multiple afin de prédire les scores du niveau de motivation académique en fonction d'une valeur donnée de la combinaison des sources de la procrastination académique. La relation linéaire entre chacune des sources de la procrastination académique et le niveau de motivation est forte, la question à laquelle répond la modélisation de la relation linéaire est la suivante :

*Quelle proportion de la variance du taux du niveau de motivation est expliquée par la combinaison des sources de la procrastination académique chez les étudiants ?*

L'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la combinaison des variables indépendantes (les sources de la procrastination académique) et la variable dépendante (*le niveau de motivation*).

L'hypothèse de recherche est l'inverse, soit que la combinaison des sources de la procrastination est associée significativement au niveau de motivation académique.

**Tableau 88: Analyse de la variance du modèle de régression niveau de motivation, source de la procrastination académique**

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	768,145	3	246,6540	76,867	0,000 <sup>b</sup>
	Résidu	723,905	198	2,481		
	Total	1492,05	201			

a. variable dépendante : Niveau de motivation

b. valeurs prédites : (constantes), estime de soi, expectation de l'échec, sentiment d'efficacité personnel

On constate à la lecture du tableau que selon les valeurs F obtenues dans le modèle, on peut rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la valeur de 76,867 est significative à  $p < 0,001$ , ce qui indique qu'on a moins de 0,1 % de chance de se tromper en affirmant que le modèle contribue à mieux prédire la motivation à choisir une filière que la simple moyenne.

**Tableau 89: Récapitulatif du modèle de régression linéaire**

Modèle	R	R-carré	R-carré ajusté	Erreur std. De l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de $R^2$	Variation de F	Ddl 1	Ddl2	Sig. Variation de F
1	0,624 <sup>a</sup>	0,508	,513	1,52629	0,519	76,867	3	198	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), estime de soi, expectation de l'échec, sentiment d'efficacité personnel

b. Variable dépendante : Niveau de motivation

Le tableau contient donc plusieurs informations utiles. Premièrement, la valeur de la corrélation multiple (R). Elle représente la corrélation combinée de toutes les variables indépendantes du modèle avec la variable dépendante. Cette valeur qui est de 0,624 suggère que les données sont ajustées de manière satisfaisante au modèle.

Si nous élevons au carré le coefficient de corrélation, nous obtenons la valeur  $R^2$  (0,519). Celui-ci indique la proportion de la variabilité de la variable dépendante (y) expliquée par le modèle de régression. Nous pouvons donc dire que la combinaison des sources de la procrastination peut expliquer près de 52 % de la variation du niveau de motivation.

**Tableau 90: Les paramètres du modèle**

Modèle	Coefficients non Standardisés		Coefficients Standardisés	T	Sig.	95,0 % intervalles de Confiance pour B	
	A	Erreur std.	Beta			Borne Inférieure	Borne Supérieure
1 (Constante)	2,649	1,414		2,455	, 015	, 687	6,481
Estime de soi	, 135	, 021	, 251	4,741	, 000	, 100	, 205
Expectation de l'échec	, 319	, 042	, 402	7,264	, 000	, 235	, 417
Sentiment d'efficacité personnel	, 139	, 0462	, 129	3,265	, 000	, 042	, 224

a. Variable dépendante : Niveau de motivation

Les coefficients non standardisés du modèle retenu nous permettent de reconstituer l'équation de la droite de régression suivante :

$$\text{Motivation de choix d'une filière} = 2,649 + 0,135 \text{ ES} + 0,319 \text{ EE} + 0,139 \text{ SEP}$$

Avec

ES= Estime de soi

EE = Expectation de l'échec

SEP = Sentiment d'efficacité personnel.

Nous pouvons conclure que la combinaison des sources de la procrastination académique contribue significativement ( $F = 89,248$  ;  $p < 0,001$ ) à prédire le niveau de motivation académique. Dans le chapitre suivant, nous allons interpréter les résultats et déterminer les perspectives.

## 4.5. RESULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES QUELQUES CAS D'ETUDIANTS PROCRASTINEURS

Le guide d'entretien a été conçu pour donner une grande liberté au cas pour exprimer leur vécu sur la famille recomposée. L'analyse des corpus des quatre entretiens nous a permis de dégager des résultats sur les cas. La présentation des résultats portera sur la description des récits de vie et l'analyse des cas. Cette analyse portera sous les stratégies d'adaptation académique des étudiants en mettant l'accent sur la négation d'obligation, la négation relative et la négation absolue.

### 4.5.1. Récits de vie des cas et analyse des résultats

Afin de mieux comprendre les avis et les positions de nos différents cas, il était important d'avoir une idée sur leurs caractéristiques générales. A cet effet, nous avons analysé les récits de vie des quatre participants.

Sujets	Disciplines	Nombre d'année en master2	Age
Cas A	Philosophie	Masculin	29
Cas B	Histoire	Masculin	27
Cas C	Sociologie	Féminin	32
Cas D	Psychologie	Féminin	26

#### 4.5.1.1. Cas A

- **Données idiographiques**

-Âge : 29 ans

-Sexe : Masculin

-Filière : Philosophie

-Activité professionnelle : Prêtre

**-Nombre d'années en master : 4 ans**

- **Vécu académique**

De façon générale le cas A est un étudiant de 29 ans inscrit en Master depuis 2015 au département de Philosophie. Après des années d'études dans un grand séminaire, il est affecté dans une Paroisse de la ville de Douala comme Prêtre. Il décide de s'inscrire en Master en philosophie afin de poursuivre son rêve d'être un enseignant dans un grand séminaire ou une université catholique.

*Après sept ans d'étude au séminaire et ma consécration comme prêtre, je suis affecté dans une Paroisse catholique dans la ville de Douala. Et en 2015, je décide d'occuper mon temps libre en m'inscrivant au Département de Philosophie de la FLSH de l'université de Douala. En effet, je voulais réaliser mon rêve, celui d'être un enseignant de philosophie dans un grand séminaire ou dans une Université Catholique. Mais depuis je n'ai pas encore terminé ce cycle car n'ayant pas soutenu mon Master.*

En résumé, le cas A est un homme exerçant dans les activités religieuses comme Prêtre dans une église catholique. Il est inscrit en Master depuis 2015 et des multiples activités ne lui ont pas permis de terminer son cycle de Master à travers la soutenance de son mémoire.

#### **4.5.1.2. Cas B**

Le deuxième cas de notre recherche est un étudiant en histoire inscrit en Master 2 depuis trois ans

- **Données idiographiques**

**-Âge : 27 ans**

**-Sexe : Masculin**

**-Filière : Histoire**

**-Nombre d'année en master 2 : 3 ans**

**- Activité professionnelle : Enseignant**

- **Vécu académique**

Le Cas B est un étudiant en Histoire, inscrit en Master 2 audit département depuis 2014 pour un Master en histoire des civilisations. Agé de 27 ans, le cas B est un enseignant d'histoire-géographie dans un établissement scolaire de la périphérie de Douala. C'est en 2017 qu'il décide de continuer ses études académiques en s'inscrivant en Master 1 depuis sa sortie de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé

*Je suis étudiant en histoire à l'Université de Douala depuis 2007 où je prends une inscription en première année de Licence. Trois ans plus tard j'obtiens ma licence en histoire des civilisations. Je décide d'arrêter mes études et préparer les concours car il fallait déjà penser à avoir un petit revenu. C'est en 2012 que je réussis au concours de l'ENS de Yaoundé au second cycle et je termine ma formation en 2014 où je sors Professeur de Lycées de l'enseignement secondaire. Je suis affecté tout d'abord dans un lycée dans la zone de Mora. Deux ans en après je suis affecté dans établissement dans la périphérie de Douala et c'est de là que je décide de prendre une inscription en Master en 2017.*

#### 4.5.1.3. Cas C

Les caractéristiques de notre troisième cas sont les suivantes

- **Données idiographiques**

-**Âge** : 32 ans

-**Sexe** : Féminin

-**Filière** : Sociologie

-**Nombre d'année en Master 2** : 3 ans

-**Activité professionnelle** : Sans emploi

- **Vécu académique**

Le troisième cas est une étudiante en sociologie inscrite en Master 2 depuis 2015. Elle mène des études en sociologie urbaine et a connu beaucoup de difficultés dans la rédaction de son mémoire de Master notamment les difficultés d'encadrement, les accouchements (mère de deux enfants) et les difficultés liées à l'accès aux données de sa discipline.

*Après ma licence en sociologie obtenue à l'université de Yaoundé 1, j'ai pris une inscription en Master à l'université de Douala. Il était question de rejoindre mon époux qui résidait déjà dans la capitale économique. J'ai été sélectionnée un an après en Master 2 Sociologie où je rédige un master en sociologie urbaine précisément sur les questions liées aux conflits fonciers. Mais, les multiples accouchements ont beaucoup freiné le dépôt de mon mémoire. En plus mon directeur de mémoire était très occupé et je n'avais vraiment personne pour m'encadrer car c'était ma première expérience dans la rédaction d'un document scientifique. Je n'avais pas assez de compétence pour le faire. En effet l'accès, à la documentation est vraiment difficile.*

#### **4.5.1.4. Le cas D**

- **Données idiographiques**

**-Âge** : 28 ans

**-Sexe** : Féminin

**-Année en master 2** : 4 ans

**-Statut professionnel** : Cadre au MINESUP

- **Vécu académique**

La présentation générale du cas D se résume dans l'anamnèse ci-dessous

*Je suis cadre au ministère de l'Enseignement Supérieur, détachée depuis 3 ans du ministère des Enseignements secondaires. Avant mon entrée à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) comme élève conseiller d'orientation, j'étais inscrite en Master 1 psychologie sociale. J'ai dû arrêter en master 1 pour poursuivre ma formation à l'ENS de Yaoundé. J'ai repris les études trois ans après ma sortie mais le fait que je réside à Yaoundé ne me permet pas d'être tout le temps en contact avec mon encadreur et honorer les rendez-vous.*

La présentation des caractéristiques des différents cas ainsi que leur anamnèse, permettent d'avoir une vue plus claire des différents cas qui seront étudiés afin de mieux comprendre leur expérience de la procrastination. La partie suivante portera sur l'analyse détaillée du vécu des cas sur la procrastination en contexte de rédaction de mémoire.

## 4.6. ANALYSE DES CAS

Les entretiens réalisés ont permis de faire ressortir les différents vécus des quatre cas sur la procrastination en contexte de rédaction des mémoires. Pour permettre une analyse plus précise et approfondie, nous avons, dans un premier temps, fait émerger les thèmes principaux liés aux hypothèses. L'analyse des cas sera fondée sur l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel lors de la rédaction du mémoire de Master.

### 4.6.1. L'estime de soi comme déterminant de la procrastination en contexte de rédaction du mémoire de Master

L'estime de soi est l'un des facteurs explicatifs de la procrastination académique des étudiants lors de la rédaction des mémoires de Master. Ce concept regroupe l'estime de soi académique qui intègre le rapport aux différentes disciplines scientifiques et aux savoirs en jeu ainsi que l'estime de soi non académique qui prend en compte les rapports affectifs et émotifs des étudiants lors de la rédaction de leurs mémoires de Master. Les données issues des entretiens montrent que le soi académique et non académique des étudiants de master lors de la rédaction de leurs mémoires de Master détermine leur degré de procrastination académique. L'analyse des corpus issus des entretiens semi-directifs menée auprès de nos quatre cas nous a permis d'avoir les résultats suivants.

#### 4.6.1.1. Propos du cas A

Le cas A est étudiant qui rédige un mémoire de Master en Philosophie depuis plus de 3 ans. Ces propos laissent transparaître qu'il fait face à plusieurs difficultés dans la rédaction de son mémoire de Master. Celles-ci sont liées à l'estime de soi académique et non académique selon lui.

*Sur le plan académique, je dirais que ma relation avec la philosophie est positive. Je me suis toujours intéressé à l'étude de philosophie depuis la classe de terminale et cela m'a valu des bonnes notes et des prix dans cette discipline. Durant mon Parcours au séminaire, les études en philosophie m'ont beaucoup intéressé, c'était ma discipline préférée. En Master, je me suis spécialisé en philosophie de l'éducation. J'avoue que j'avais de très bonnes notes dans les UE de Master 1 et master 2 mais lorsqu'il fallait rédiger je rencontrais des difficultés énormes en ce qui concerne la méthodologie scientifique (A1b1-).*

Sur le plan non-académique, le cas A estimé qu'il dispose des habilités et des compétences dans la rédaction des documents scientifiques vue qu'il a été formé dans ce domaine durant ces années au séminaire. Le véritable problème est qu'il n'a pas assez d'occasions d'être en contact avec son encadreur et ses aînés académiques pour échanger sur ses travaux de mémoire afin de savoir s'il est dans la bonne voie. Il déclare :

*Oui je dispose des habilités qui me permettent de rédiger mon mémoire normalement. Le véritable problème c'est que je n'ai pas l'opportunité d'être en contact avec les autres étudiants pour les séances de discussion sur nos travaux. Nous n'avons pas l'opportunité d'avoir ce type de rencontre. Elle n'existe même pas. Or, ces rencontres peuvent nous permettre d'échanger soit avec nos aînés académiques ou avec d'autre étudiant de Master qui peuvent nous apporter une aide. C'est vrai que je suis un peu découragé mais je reste optimiste que je vais terminer ce travail et déposer.*

Les propos du cas 1 montrent clairement que le report des tâches académiques liées à la rédaction de son mémoire de Master est principalement dû à l'estime de soi-non académique fondée sur une absence de contact avec ses aînés académiques et son encadreur qui peuvent l'aider dans la réalisation de ses tâches académiques ainsi que son état d'émotion qui est marqué par une démotivation et un découragement face aux multiples difficultés liées à la rédaction.

#### **4.6.1.2. Propos du cas B sur l'estime de soi**

Le cas B est un enseignant d'histoire officiant dans un établissement de la ville de Douala. Selon lui le report des tâches académiques n'est pas vraiment lié aux difficultés liées à la discipline (estime de soi académique). Ce report s'explique principalement par l'absence d'un encadrement de proximité de la part des directeurs de mémoire. A cela s'ajoute l'absence des rencontres entre les pairs afin qu'ils puissent échanger et partager les expériences. Il estime que :

*La recherche en histoire n'est pas aussi difficile que ça, pour mon cas particulier, j'ai acquis beaucoup de connaissances durant mes années en Faculté et ma formation à l'ENS. Particulièrement, j'ai rédigé en mémoire sur l'histoire des civilisations ou j'ai eu une très bonne note. Donc, je pense que le retard de la rédaction de mon mémoire n'est pas lié à l'histoire. La difficulté c'est qu'on ne bénéficie pas toujours d'un encadrement de proximité et des séminaires où l'encadreur pourrait nous dire si nous sommes dans la bonne voie ou pas. C'est cela la véritable difficulté.*

En outre, il renchérit que :

*Mon encadreur organise parfois des rencontres avec ses doctorants et des docteurs pour nous prodiguer des conseils et nous aider. J'ai participé à une de ses rencontres et cela m'a vraiment aidé dans le cadre de mes travaux. La véritable difficulté qui découle c'est que je ne trouve plus vraiment un intérêt pour finir ce Master. Parfois je me pose la question sur l'utilité de ce travail. Nous avons plusieurs docteurs en histoire qui sont au chômage et qui n'arrivent pas être recrutés même pour faire des vacances. Cela me démotive un peu.*

Ainsi, pour le cas B, la cause de la procrastination dans la rédaction de son mémoire de master est liée à l'estime de soi non-académique et principalement l'estime de soi non académique liée à une absence d'interaction, et d'échange avec son encadreur. A cela s'ajoute la dimension émotionnelle liée à la question de l'utilité de ce diplôme. Il avoue qu'il a perdu la motivation à poursuivre la rédaction à la vue du nombre sans cesse croissant des Docteurs en Histoire qui n'arrivent pas à être recruté dans les universités du Cameroun et sont au chômage.

#### **4.6.1.3. Propos du cas C sur l'estime de soi**

Le cas est une jeune étudiante sans emploi qui rédige un Master en sociologie. Elle fait face à plusieurs difficultés liées à l'estime de soi académique et non académique. Selon elle :

*Sur ce plan je dirai que mon retard dans la réalisation des travaux est dû à mon sujet de Master qui me paraît difficile et complexe. C'est un sujet difficile que mon encadreur m'avait imposé, au début je voulais travailler sur les activités du secteur informel mais celui-là m'a fait comprendre que c'est du déjà vu et m'a demandé de travailler sur le foncier. C'est un domaine que je ne maîtrise pas vraiment et je ne me sens pas capable de le réaliser. Lorsque je décide de m'y mettre vraiment je ne suis pas motivée car j'éprouve toujours des blocages.*

Pour elle son retard dans la rédaction du mémoire de Master s'explique principalement par la complexité de son sujet. C'est un sujet assez difficile qui porte sur une thématique qu'elle ne maîtrise pas vraiment. Elle rencontre donc des difficultés. A cela s'ajoute les éléments liés à l'estime de soi non-académique. Elle indique :

*Sur le plan physique, il fait avouer que j'ai été beaucoup affectée par un accouchement qui ne m'a pas permis d'être en capacité pour rédiger. J'avais fait presque un an de maladie (mal de dos) et je ne pouvais pas rédiger. En plus, il m'était difficile d'être en contact avec mes camarades*

*pour échanger ceux-ci ont déjà tous soutenu leurs mémoires. Actuellement, je voudrais bien terminer ce mémoire mais les occupations familiales et conjugales ne me le permettent pas. En plus mon objectif actuel est de décrocher un emploi stable à la fonction publique ou au secteur privé. Je ne suis plus très motivée à poursuivre les études académiques tant que je n'ai pas décroché un emploi.*

#### **4.6.1.4. Propos du cas D sur l'estime de soi**

Le Cas D est une conseillère d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle officiant au ministère de l'Enseignement Supérieur depuis sa sortie à l'ENS de Yaoundé. Elle prépare un Master en psychologie à l'université de Douala. Pour elle, le comportement à reporter la tâche académique est lié principalement aux exigences de la discipline qui lui imposent beaucoup de travail. Selon elle,

*La psychologie est très exigeante surtout en Master. Cette discipline nous impose beaucoup de travail lorsqu'il faut rédiger un mémoire de Master. C'est vrai que j'avais rédigé un mémoire de DIPCO sur l'accompagnement psycho-social des élèves en difficulté et je pensais que cela sera plus facile pour moi lors de la rédaction du mémoire de Master. Mais je me suis rendu compte qu'il y'avait plus d'exigence, il fallait mener plus de recherche documentaire et pousser les analyses un peu plus loin et avec mon travail au MINESUP ce n'est pas facile. Le hic c'est que nous ne sommes pas assez outillés sur les méthodes de recherche dans notre discipline et parfois on n'a pas assez de documentation.*

En ce qui concerne l'estime de soi non académique elle estime que

*S'il faut parler des habilités physiques, je dirais que je suis très apte puisque j'effectue très souvent des voyages à Douala pour rencontrer mon encadreur. Mais c'est très rare car lui-même est occupé. Voilà pourquoi j'ai décidé de faire appel à un doctorant afin qu'il m'aide et m'oriente de temps en temps. Lorsque je fini de rédiger un chapitre je lui envoie afin qu'il lise et amende. Je suis déjà vers la fin et je compte déposer d'ici peu. Cela est très important pour moi car, ce diplôme pourra me permettre d'évoluer sur le plan professionnel et académique.*

En conclusion la procrastination académique dans la rédaction des mémoires de Master pourrait s'expliquer à partir de l'estime de soi qui peut être académique ou non académique. Sur les quatre cas, 2 estiment que l'estime de soi académique et particulièrement la complexité de leur sujet de recherche et les exigences des disciplines sont l'origine du report des tâches académiques. De plus, les 4 cas sont d'accord sur le fait que l'absence des séances

d'échange entre les pairs et les directeurs de mémoire limitent leur volonté à terminer leur rédaction.

#### **4.6.2. Le sentiment d'efficacité personnel comme déterminant de la procrastination en contexte de rédaction du mémoire de Master**

Le SEP est le deuxième déterminant de la procrastination lors de la rédaction des mémoires de master. En effet l'attitude (positive ou négative) que les étudiants adoptent lors de la rédaction de leur mémoire de master dépend de la façon dont ils perçoivent ces compétences. Les croyances d'efficacité personnelle régulent les aspirations, les choix de comportement, la mobilisation, la poursuite de l'effort ainsi que les réactions émotionnelles. Dans cette partie, nous présenterons les avis des étudiants sur le SEP en rapport avec leur comportement de report des tâches.

##### **4.6.2.1. Propos du cas A sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination**

En ce qui concerne le cas A, le report des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de Master pourrait s'expliquer par les difficultés dont il fait face pendant la rédaction du mémoire. L'expérience de ces difficultés entrainerait la démotivation académique et le report des tâches. Selon lui :

*La rédaction de mémoire en philosophie est très difficile et complexe voilà pourquoi cela prend beaucoup de temps. Moi particulièrement je fais face à plusieurs difficultés pendant la rédaction les plus importantes sont l'accès à la documentation, l'analyse des données et surtout trouver assez de temps pour se concentrer et rédiger. Avec mes activités religieuses je n'ai pas assez de temps pour me concentrer à la recherche. Par conséquent j'éprouve d'énormes difficultés et je suis très en retard par rapport à mes camarades qui ont soutenu pour la majorité l'année passée.*

Mais il faudrait signaler que les expériences vicariantes sont plutôt un facteur de motivation car, il estime qu'il aimerait aussi copier les mêmes exemples de certains de ses pairs qui sont des enseignants d'université. Lisons.

*Pendant ma formation au séminaire et mon entrée à l'université en cycle Master, j'ai assisté à plusieurs soutenances de Master et de thèses des amis qui m'ont motivé. Je dois avouer que c'est un aîné actuellement professeur des universités à Congo qui m'a beaucoup inspiré par son parcours au séminaire et son évolution académique. J'aimerais bien être comme lui.*

En ce qui concerne la persuasion sociale, le cas A avoue qu'il n'a pas de véritable modèle qui pourrait lui prodiguer des conseils et chez qui il pourrait vraiment s'inspirer et apprendre pour réaliser ses tâches académiques.

*Je n'ai personne qui me motive ou me persuade que j'ai des capacités pour effectuer la recherche. En effet, j'évolue seul, et je ne sais pas si ce que je produis est bon ou pas. Mon encadreur de Master m'a demandé de terminer la rédaction et il va corriger le document entier. C'est surtout cette situation qui me décourage et me démotive car je ne sais pas si ce que je produis est bon ou pas et je crains que cela soit rejeté par la suite.*

#### **4.6.2.2. Propos du Cas B sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination**

Pour le cas B, la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire est marquée par des difficultés énormes tenant manque de temps étant donné qu'il est enseignant dans établissement scolaire. Selon lui,

*En fait, comme je l'ai dit je n'éprouve pas vraiment des difficultés dans la rédaction. Le véritable problème c'est le manque de temps. Durant ma formation à l'école normale, j'ai développé des compétences dans la rédaction des mémoires. Je suis sûr que quand je vais me décider de finaliser ce document, je le ferai.*

En ce concerne les expériences vicariantes, on note que ce sont plusieurs modèles qui l'ont inspiré dans la rédaction de son mémoire et le motivent à terminer ses études académiques. Lisons.

*Effectivement, j'en ai plusieurs modèles à savoir des collègues qui après leur formation à l'ENS, ont continué leurs études académiques au point de soutenir leur Master et certains leurs thèses. Mon principal modèle est mon enseignant à l'école normale de Yaoundé. Ce monsieur est quitté d'enseignant vacataire dans les collèges privés pour enseignants de lycée après sa formation à l'ENS. Par la suite il a été recruté comme enseignant du supérieur après l'obtention de son Doctorat en Histoire.*

En ce qui concerne la persuasion sociale renchérit en affirmant que

*Certains camarades aînés académiques ont le temps de lire mes travaux. Ils m'ont révélé que ces documents étaient bien rédigés. En plus, mon directeur avait apprécié le projet de recherche que je lui avais remis et m'a rassuré que j'ai de très bonnes capacités pour la rédaction.*

#### 4.6.2.3. Propos du Cas C sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination

L'analyse des propos du cas C montre clairement que le sentiment d'efficacité personnel détermine le comportement de procrastination développé par celui-ci durant la rédaction du mémoire de Master. En ce qui concerne la maîtrise des expériences, elle est de cette catégorie d'étudiantes qui fait face à plusieurs difficultés qui entraînent un report des tâches académiques. Par conséquent, elle a une faible maîtrise des expériences. Selon elle :

*J'ai rencontré plusieurs difficultés liées à la rédaction du mémoire de Master depuis ma sélection en Master 2. Tout d'abord je ne comprenais même pas le sujet de mémoire car mon directeur me l'avait donné. En plus de ça, je n'étais pas vraiment encadrée et je n'avais pas accès à la documentation. En plus avec les accouchements je ne pouvais plus continuer la rédaction.*

En ce qui concerne l'impact des modèles dans le développement des compétence liées à la réalisation des tâches ainsi que la motivation à l'accomplissement de ses tâches, le cas C estime qu'elle manque vraiment de modèle qui pourrait l'inspirer et la motiver dans la réalisation des tâches académiques. Lisons :

*Pour dire vrai je n'ai pas vraiment de modèle de sociologie qui m'inspire. C'est vrai qu'on a d'excellents enseignants ici et on aimerait être comme eux. Cependant, je n'ai jamais eu de modèle chez qui j'apprends ou je copie des stratégies ou des comportements qui pourront faciliter la réussite de ma recherche. Peut-être il me manque quelqu'un qui peut me booster, me motiver et me servir de modèle afin que je puisse évoluer normalement dans la recherche.*

Quant à la persuasion sociale le cas C estime que :

*C'est plutôt le contraire je n'ai pas vraiment des personnes qui me persuadent sur mes capacités. Mon encadreur m'avait plutôt dit que j'ai d'énormes lacunes dans la rédaction et la recherche et il ne sait si je vais m'en sortir. Cette situation m'a énormément démotivée et découragée. J'avais essayé de me rapprocher de certains camarades et aînés académiques mais ceux-ci m'ont abandonnée sans raison j'ai conclu que c'était dû à cette raison.*

#### 4.6.2.3. Propos du Cas D sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination

Le dernier cas a plutôt des avis différents par rapport à ses prédécesseurs. Selon elle, les expériences et les difficultés lui ont permis de développer et d'avancer encore plus dans la recherche.

*C'est vrai que j'éprouve d'énormes difficultés surtout liées à la distance entre mon directeur et moi en plus je n'ai pas assez de temps pour travailler car je suis occupée au bureau. Cependant, je me suis adaptée et j'ai trouvé des moyens pour avancer dans ma recherche. Je travaille avec beaucoup de doctorants et de docteurs de l'Université de Yaoundé. Ils m'aident beaucoup et je travaille plus les samedis et les dimanches.*

De plus, elle avoue avoir des modèles qui l'inspirent pour continuer la recherche, le seul problème est qu'elle ne bénéficie pas de leur expérience. Pour elle :

*Le modèle on n'en a tous, il s'agit de nos enseignants à l'université. La véritable difficulté est qu'ils ne sont pas très accessibles et il est difficile pour moi de les approcher afin qu'ils puissent me prodiguer des conseils pour évoluer. En plus, lorsque nos différents cours en Master certains nous présentait les difficultés dont ils ont fait face lors de la recherche du master ou Doctorat et cela nous décourageait un peu. Le vrai problème ce n'est pas d'avoir des modèles mais plus de profiter de leur expérience et cela reste difficile.*

Elle conclut en affirmant qu'elle est persuadée de ses capacités et ses compétences pour réaliser les tâches académiques liées à la rédaction du mémoire.

*Oui bien sûr ! Ils sont nombreux des enseignants d'universités et même des collègues qui ont eu le même parcours que moi. Ils me conseillent beaucoup et j'apprends beaucoup de leur expérience. Mais les enseignants d'université c'est un peu difficile.*

#### 4.6.3. L'expectation de l'échec comme déterminant de la procrastination

Comme nous l'avons dit précédemment, la peur de l'échec serait un déterminant de la procrastination. Elle se rapporte au perfectionnisme négatif c'est-à-dire la propension pathologique au doute, par un fort degré de préoccupation envers les erreurs et par des attentes parentales majeures. Le tableau ci-dessous nous présente un récapitulatif des propos des cas sur l'expectation de l'échec.

### Corpus des entretiens

*Bien sûr nous avons tous peur de l'échec, des critiques de nos encadreurs et surtout de produire un mémoire qui peut être rejeté. Pour dire vrai c'est l'une des principales raisons qui fait en sorte qu'on retarde nos travaux de mémoire. Moi particulièrement j'ai peur de produire un mauvais travail qui sera rejeté par mon encadreur lors de la lecture dont parfois je suis obligé de refaire un travail déjà réalisé ou de le reporter à une date ultérieure quand je serai plus libre. Cette peur de l'échec est vraiment à l'origine du report de cette activité de rédaction. (Cas A)*

*J'ai très souvent peur de donner à mon encadreur un travail qui ne sera pas scientifique. J'ai plusieurs camarades dont les travaux n'ont pas été validés par les experts. Par conséquent je me suis dit que je dois prendre mon temps pour produire un document qui sera de bonne qualité. Par exemple j'ai accusé un retard dans la rédaction parce qu'il fallait attendre que mon directeur valide la partie théorique et conceptuelle de mon travail. (Cas B)*

*J'ai même très peur de l'échec, au point où j'ai décidé de me consacrer à la recherche d'un emploi afin d'avoir des moyens conséquents pour mener la recherche. Vous savez très bien que la recherche nécessite des moyens conséquents. En outre je ne voudrais pas produire un document qui sera rejeté plus tard. Je préfère donc reporter les travaux liés au mémoire afin de m'y concentrer quand je serais dans les meilleures dispositions. (Cas C)*

*Vu que mes documents ont été plusieurs fois rejetés par mon encadreur, je préfère maintenant prendre mon temps pour produire quelque chose qui sera accepté. Bien-sûr j'ai peur de l'échec, c'est cette peur-là qui m'amène à me rapprocher de certains aînés et prendre mon temps pour produire un document acceptable. Mais il faut le rappeler, tout travail de recherche a toujours des lacunes, on tend juste à se rapprocher de la perfection. (Cas D)*

Sur les 04 cas, l'on s'est rendu compte que la majorité des étudiants craignent l'échec. Ils ont tous peur de produire un document scientifique non conforme au canon de la science.

Certains comme le cas C a même décidé de reporter la rédaction du mémoire pour avoir un emploi qui pourra lui permettre d'avoir des moyens suffisants pour mener la recherche. D'autres comme le cas D qui a opté pour la persévérance et de prendre son temps pour produire un mémoire conforme.

En conclusion l'analyse des données issues des entretiens nous a permis de mieux comprendre les principaux déterminants de procrastination ; Il s'agit particulièrement de l'estime de soi, le l'expectation de l'échec et du sentiment d'efficacité personnel.

#### **4.7. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES.**

Afin de mieux mener les comparaisons avec les littératures existantes, il faudrait au préalable dresser un tableau des données empiriques et théoriques existantes sur la procrastination et la motivation en contexte de rédaction des mémoires de master. Ces données sont à cheval entre les approches psychologiques de la procrastination et les travaux portant sur la motivation, l'autorégulation ainsi que l'auto-détermination.

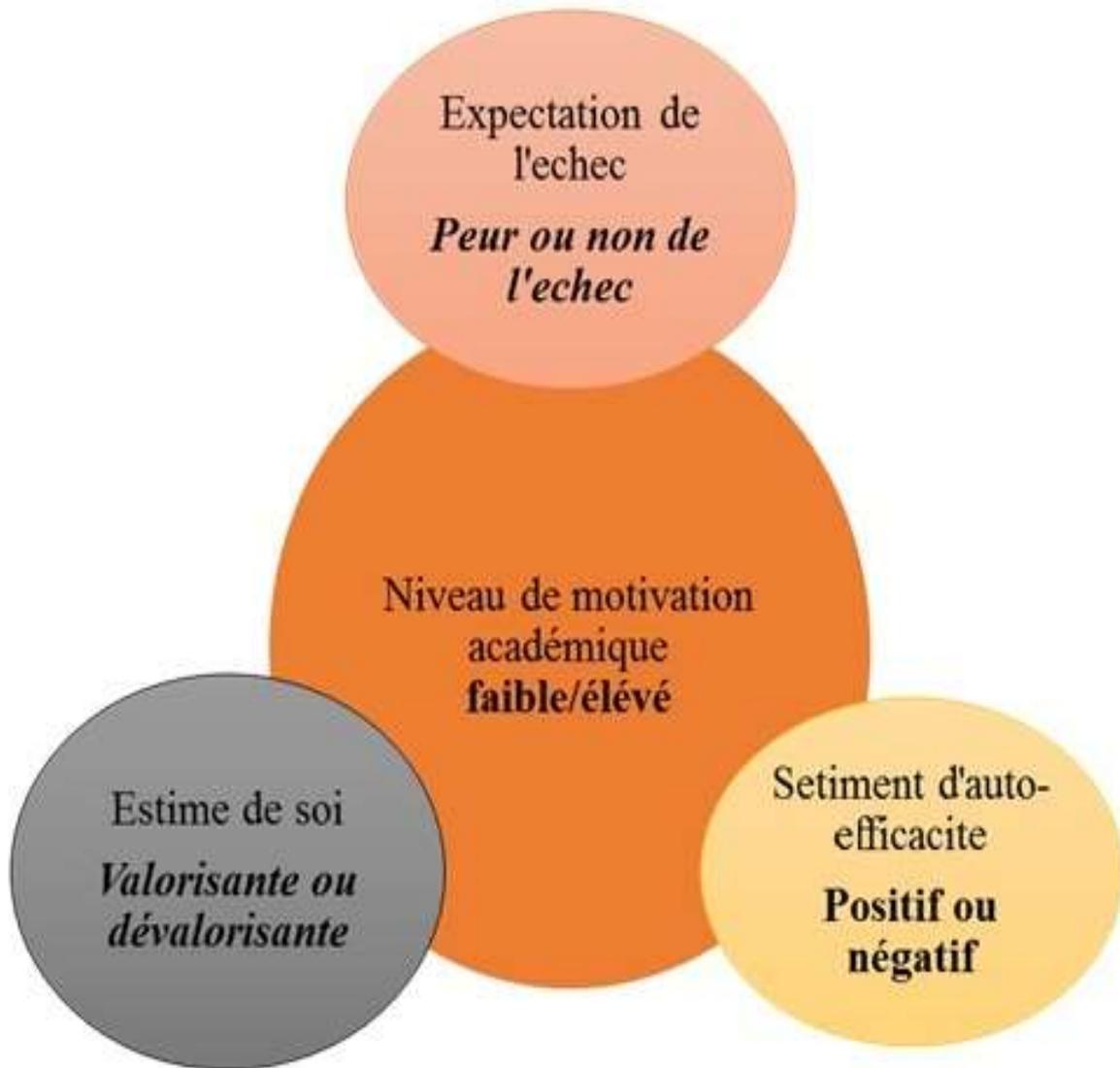
##### **4.7.1. Rappel des données empiriques**

Rappelons ici que la procrastination académique découle d'une multitude de déterminants à la fois psychologiques, socio-culturels et économiques. Ces différents déterminants se matérialisent dans l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité. Ainsi les niveaux de motivation des étudiants aux études sont liés à ces trois variables de la procrastination. Par conséquent l'art de procrastiner se manifeste par des déterminants observables chez l'individu à savoir le style comportemental (ce que l'étudiant fait) et le style cognitif (ce que je me dis). Selon les données découlant du terrain, le niveau de motivation des étudiants à continuer les études après la licence est déterminé pas une série de questionnements provenant de l'étudiant à savoir :

- Comment me sentirai-je après l'avoir fait ?
- Ai-je le temps de faire cela tout de suite ?
- Ne serais-je pas en train de procrastiner ?
- Ne vais-je pas perdre plus de temps à reporter qu'à le faire maintenant ?

Sur le terrain lors de la collecte de nos données sur l'objet de recherche, nous avons fait le constat selon lequel, les motivations des étudiants pour poursuivre les études après la

licence varient d'un étudiant à un autre en fonction de leur estime en soi, de leur expectation de l'échec et du sentiment d'auto-efficacité. En ce qui concerne l'estime en soi, on s'est rendu compte que la plupart des étudiants ayant une estime de soi positive ont également un niveau de motivation élevé pour poursuivre les études académiques. La construction de l'estime de soi chez les étudiants repose principalement sur des aspects émotionnels et la construction de la personnalité. Ces étudiants aimeraient valoriser leur estime de soi par le biais des études académiques. Le deuxième constat est lié à la relation entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation. Selon les données du terrain, l'implication active aux études académiques est un moyen pour l'étudiant de lutter efficacement contre l'échec académique et professionnel. Par conséquent, la conception de l'apprentissage comme moyen de réussite éducative favorise la hausse du niveau de motivation académique des étudiants. Enfin, la phase motivationnelle chez les étudiants est déterminée par le sentiment d'auto-efficacité qui, lorsqu'il est positif permet d'accroître le niveau de motivation chez les étudiants. Cependant les troubles d'estime de soi, la peur de l'échec, le stress, ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité négatif sont autant de facteur qui limite la motivation des élèves aux études académiques. La motivation académique des étudiants pourrait donc résulter de trois médiateurs issus de la procrastination. Ces variables peuvent mettre en place une motivation faible ou élevée comme l'illustre cette figure.



**Source :** Epoto (2022)

### **Figure 21 : Les facteurs de la motivation académique en contexte de procrastination**

Cette figure présente les trois variables de la procrastination qui peuvent contribuer à une motivation académique élevée ou faible. Il est donc clair que la perception de l'échec chez l'étudiant (peur ou pas de l'échec académique), une estime de soi valorisante ou dévalorisante ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité positif ou négatif contribuent à un niveau de motivation qui peut être faible ou élevée chez les étudiants.

#### **4.7.2. Rappel des données théoriques**

Afin de mieux comprendre les dimensions à la procrastination et à la motivation académique, un cadre de référence a été construit à partir d'une série de théories explicatives

de l'étude. Les principales théories ainsi mobilisées sont la théorie de la prise de conscience de Piaget et les modèles théoriques de la motivation.

Dans le cadre de la procrastination des étudiants, le cadre de référence est fondé sur la théorie de la prise de conscience de Piaget qui postule que le passage de la connaissance pratique à la pensée chez un individu s'effectue au moyen de la prise de conscience. Il s'agit d'une construction d'une conscience réfléchie fondée sur l'interaction entre le sujet et son environnement (Piaget, 1941, 1957, 1975). Par conséquent, le processus de construction du savoir repose sur une approche constructiviste ou apprendre fera appel à un conflit cognitif à travers des opérations cognitives (Tardif, 1992).

#### **4.8. DISCUSSION DES RESULTATS OBTENUS AVEC LES DONNEES DE LA LITTERATURE**

L'objectif de cette étude était d'examiner s'il existe entre un lien la procrastination académique et le niveau de motivation académique des étudiants de Master de la faculté des lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. Nous avons démontré qu'il existe une corrélation significative entre le fait pour les étudiants de procrastiner pendant leurs études et leur niveau de motivation sur les plans intrinsèque et extrinsèque. Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

1) Premièrement : l'estime de soi valorisante ou dévalorisante influence significativement le niveau de motivation des étudiants. De façon précise, les étudiants ayant une estime de soi valorisante durant leur cursus ont un niveau de motivation élevé à poursuivre leur études académiques.

2) Deuxièmement : la peur de l'échec influence significativement le niveau de motivation des étudiants. Dans ce contexte, les étudiants considèrent les études académiques comme un moyen d'éviter l'échec scolaire et favoriser la réussite académique. Dans ce cas précis, la plupart des étudiants s'appliquent activement aux études afin d'optimiser leurs études académiques et ceci contribue à une hausse de la motivation académique.

3) Troisièmement : la procrastination est également liée au sentiment d'auto-efficacité qui influence le niveau de motivation académique. Le fait pour un étudiant d'avoir un sentiment d'auto-efficacité négatif entraîne une baisse de motivation académique chez ce dernier. En revanche, la construction du sentiment d'auto-efficacité positif chez l'étudiant favorise la hausse de son niveau de motivation.

La motivation des étudiants en contexte de procrastination académique est donc fortement influencée par les tâches académiques (approche situationnelle), l'estime de soi (approche dispositionnelle) et l'expectation de l'échec. Cette problématique pourrait également être appréhendée à partir des perspectives psychanalytique, behavioriste, humaniste, et socio-culturelle.

#### **4.8.1. De la procrastination académique en contexte de rédaction du mémoire de Master**

##### **- Le choix de l'approche dispositionnelle**

Le premier aspect de notre discussion générale des données est lié à l'approche de la procrastination choisie. Dans cette recherche, nous avons abordé les déterminants psychologiques qui sont liés à l'approche dispositionnelle de l'individu. Elle prend en compte l'ensemble des éléments psychologiques et cognitifs qui peuvent contribuer au développement d'un comportement procrastinateur chez un étudiant lors de la réalisation d'une tâche académique. Le choix de cette approche se justifie par le fait que nous avons voulu interroger les impacts des déterminants psychologiques sur le niveau de motivation des étudiants dans la réalisation de leur mémoire de Master. Les concepts utilisés pour la constituer peuvent en effet être diversement associés aux déterminants envisagés, et gêner la mise en lumière et la significativité des associations statistiques.

En outre, nous avons opté pour une mesure objective de la procrastination par la recherche du délai entre la soutenance du mémoire de Master et la date butoir légale. Cette approche visait à la légitimité de l'auto-évaluation des tendances à la procrastination du travail de Master. La mise en place progressive des délais de dépôt des mémoires dans les départements à travers l'implémentation du système LMD (2 ans) pourrait favoriser l'engagement des étudiants à la rédaction et au dépôt du mémoire de master. Cependant la plupart des étudiants qui mettent des échéances individuelles font face au report du travail de mémoire. Par conséquent, les déterminants d'ordres psychologiques tels que l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel pourraient entraîner la mise en place des échéances individuelles propres à chaque étudiant et qui pourraient être reportés en fonction de la complexité des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master.

### **- Les caractéristiques de la procrastination du travail de rédaction du mémoire de master**

Aucun des répondants identifiés comme « procrastinateurs vrais » ne correspond précisément à la définition de la procrastination choisie pour le présent travail. La dimension d'inconfort et/ou d'anxiété relative aux comportements de report n'a en effet jamais été mise en évidence. Son absence pourrait illustrer l'effet d'apaisement initial de la procrastination sur l'anxiété relative à la tâche (« Procrastinate now and panic later »), qui, allié au soulagement ressenti après la soutenance du mémoire et aux processus de réécriture mnésique, pourrait fausser le souvenir de cette période.

Aucun répondant de ce sous-groupe ne présente par ailleurs de tendances autoévaluées à la procrastination académique, telles qu'envisagées par Vallerand et al. (1982). Cette inadéquation fait questionner la validité des modifications apportées à l'Échelle de Motivation en Éducation, mais également l'apport et l'intérêt de cet outil pour l'évaluation de la procrastination spécifique du mémoire.

### **- L'association entre les différentes formes de procrastination**

La procrastination du travail de mémoire est associée à une plus forte propension aux comportements de report dans la vie quotidienne ( $p$ -value = 0.0147), bien que la procrastination dans le champ académique soit habituellement plus marquée que dans les autres domaines de la vie de l'individu.

La procrastination décisionnelle, présente chez moins de 50% des « procrastinateurs vrais », ne serait pas spécifiquement corrélée à la procrastination de mémoire. L'implication des différents facteurs explicatifs dans son développement et son impact spécifique n'ont pas été recherchés

### **- La relation entre procrastination et comportements de report volontaire**

La procrastination est statistiquement et significativement associée à une plus forte prévalence du report volontaire du travail de mémoire ( $p$ -value = 0.0099). Cet aspect peut être vu comme une excuse avancée par les étudiants de master pour expliquer les délais constatés. L'unique raison évoquée pour expliquer ce mécanisme est l'accentuation de la motivation à l'approche de l'échéance, qui pourrait renvoyer aux difficultés ressenties par les

masteurisants face à un travail dont l'intérêt et les objectifs sont peu parlants ou insuffisants. Ces reports pourraient également être interprétés comme émanant d'un trait constitutif, ou comme l'expression d'habitudes de travail prises pendant le cursus universitaire. Ils pourraient pour finir, illustrer l'apprentissage de la gestion et de l'urgence, nécessaires à la pratique médicale.

La prévalence de la priorisation, bien qu'importante dans cette population (60%), n'a permis de formuler aucune conclusion significative

#### **4.8.2. De l'effet médiateur de l'estime de soi dans la motivation académique des étudiants**

Le premier résultat de cette recherche montre clairement qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le niveau de motivation académique des étudiants. En effet, le degré d'estime de soi détermine la motivation des étudiants à poursuivre les études universitaires. Dans cette partie on a observé qu'il y a une faible intensité dans la relation entre les différentes facettes de l'estime de soi chez les étudiants de master. Les différences de niveau d'intensité constatées montrent que, relativement, les liens de corrélations entre estime de soi et le niveau de motivation, sont plus marqués au cycle de recherche (master).

En faisant un rapprochement avec les résultats d'autres travaux et les nôtres, on peut noter une certaine ressemblance. Selon l'approche dispositionnelle, l'estime de soi est l'un des facteurs les plus mobilisés pour comprendre le processus de procrastination académique chez les étudiants. Les travaux menés par Vallières et Vallerand (1990), Dupras (2012) et Duclos et al. (2002) démontrent clairement que les évaluations positives ou négatives des individus sur leur propre personne contribuent significativement à la construction de comportement d'acceptation, de tolérance ou de satisfaction personnelle qui pourrait influencer positivement ou négativement la motivation à poursuivre les études académiques. Pour Bawa (2011), l'estime de soi est un concept multidimensionnel et cela implique la mobilisation d'une série de facteurs à la fois social, économique et même culturel. Ainsi l'approche selon le type d'étude menée et le niveau académique ne suffit pas pour comprendre la construction de l'estime de soi chez les étudiants. L'auteur propose de mobiliser d'autres facteurs tels que l'âge, le sexe, les interactions sociales et l'environnement familial.

En ce qui concerne le lien significatif qui existe entre l'estime de soi et le niveau de motivation académique, plusieurs études menées dans le cadre scolaire et académique démontrent que l'estime de soi positive contribue à une amélioration de motivation académique chez les élèves ou les étudiants. Wang (2012), Buffalo et al. (2013), Kōrük (2017) et Bawa (2017) sont unanimes sur le fait que l'estime de soi est un facteur important de la motivation et des performances académiques. Celle-ci, lorsqu'elle est positive, favorise l'implication des étudiants à l'apprentissage. En revanche, une estime de soi négative et faible a un impact sur la procrastination entraînant ainsi une faible confiance en soi, des faibles performances, une faible motivation pour les études. Ainsi, Beck et al. (2000), Ferrari (2000) et Klassen et al. (2008) sont d'accord sur le fait que les doutes sur les capacités de l'étudiant à faire mieux ainsi que la faible estime de soi sont les principales caractéristiques de procrastiner. Le fait pour eux de gaspiller du temps consacré aux études et leur doute sur les capacités et se performer démontrent clairement qu'ils ne sont pas vraiment motivés à poursuivre les études académiques.

Nos résultats sont semblables à ceux obtenus par Arhard et al. (2005) qui montrent qu'il existe une corrélation positive entre l'estime de soi et le rendement académique. Ils obtiennent des corrélations positives montrant clairement que les étudiants qui possèdent une meilleure estime d'eux même ont des performances académiques élevées par rapport à ceux ayant une faible estime de soi. La faible estime en soi est une situation d'handicap psychologique qui limite la motivation des étudiants et leur engagement aux études académiques. Les liens positifs (même statistiquement non significatifs) observés sur l'estime de soi et le niveau de motivation confortent les conclusions de la plupart des études résumées qui ont établi des liens de corrélation positive entre estime de soi et comportements scolaires (performances en lecture, français, mathématiques, physique, chimie, intérêt scolaire...).

#### **4.8.3. De l'expectation de l'échec comme facteur de la motivation académique chez les étudiants**

La peur de l'échec, bien que significative pour la majorité des « procrastinateurs vrais », semble peu contributive, dans la mesure où elle concernerait l'ensemble des étudiants, qu'ils soient ou non enclins à la procrastination.

Le deuxième résultat de cette étude porte sur le rapport qui existe entre l'expectation de l'échec et le niveau de motivation des étudiants. A partir des résultats issus des analyses

des résultats obtenus sur le terrain, nous avons montré que l'évitement de l'échec en contexte de procrastination favorise une motivation dite intrinsèque chez les étudiants. Par conséquent, il existe un lien significatif entre l'expectation de l'échec chez les étudiants et leur niveau de motivation. De façon générale, l'évitement de la tâche est un facteur motivationnel autonome. On peut donc considérer que l'engagement ou évitement favorise la hausse des performances et la motivation des étudiants. Plusieurs études antérieures, présentent des résultats similaires. D'un point de vue général, les analyses factorielles entreprises à partir de questionnaires de motivation proposés aux étudiants (Elliot & Church, 1997 ; Tanaka & Yamauchi, 2001) montrent que ces derniers formulent spontanément leur motivation en termes de recherche de la maîtrise ou de la performance ou bien de la combinaison des deux. Sur les 311 réponses analysées, 8 seulement échappent aux catégories performance et maîtrise, 52% traduisent une orientation vers l'apprentissage, 7% vers la recherche de la performance ou l'évitement de l'échec, 38% reflètent la poursuite de buts multiples.

Les études de Dweck (1986) et Covington, (1999) sur l'évitement de l'échec et la protection de l'estime de soi montrent clairement que le sentiment de compétence est un élément déterminant pour juger la valeur de soi. La crainte de l'échec active des buts d'évitement afin de se soustraire à l'humiliation que créerait la confrontation à l'échec. La priorité devient alors la protection du sentiment de compétence avant la réussite elle-même. À défaut d'éviter l'échec, du moins peut-on mettre en œuvre des stratégies d'autoprotection. D'autre part, l'évitement de l'échec est un but à part entière et, à ce titre, est susceptible d'être l'un des ressorts essentiels de la conduite scolaire. La plupart des auteurs insistent surtout sur le premier résultat, ceci afin de réhabiliter la recherche de la performance trop souvent discréditée dans la théorie classique des buts.

Sur le plan théorique ces résultats se rapportent à plusieurs approches théoriques à savoir :

- 1) L'approche situationnelle liée à la tâche académique ;
- 2) Les modèles liés à la motivation intrinsèque ;
- 3) Les théories de l'autorégulation et la métacognition ;

Selon l'approche situationnelle, une tâche académique déplaisante, difficile ou manquant d'intérêt entraîne une procrastination académique chez l'étudiant. Durant leur

parcours académique, les étudiants sont confrontés à des tâches académiques qu'ils peuvent considérer difficiles ou faciles et ceci pourrait influencer leur motivation académique.

Aux objectifs cognitifs induits par la tâche académique se greffent ainsi des objectifs personnels. Il s'agit de sortir au mieux de la situation d'apprentissage en activant une représentation de soi acceptable (Garcia & Pintrich, 1994). Par conséquent, l'évitement de l'échec chez les étudiants a pour finalité la protection de l'estime de soi. Ceci joue un rôle central dans les conduites académiques et les stratégies mises en œuvre pour réguler l'apprentissage sont parfois davantage défensives que réellement destinées à traiter la tâche avec efficacité. Parmi les stratégies défensives, les stratégies d'auto-handicap ont reçu une attention particulière. Ce sont des conduites intentionnelles qui consistent à se créer des obstacles pour s'empêcher de réussir dans des tâches considérées comme importantes. S'attendant à échouer, le sujet prend des mesures préventives et, au lieu de se concentrer sur son travail, s'engage dans des activités sans rapport avec ce dernier (Nurmi, 1998 ; Thill, 2001, 1999). Par exemple, les procrastinateurs (Covington & Omelich, 1985) s'auto-handicapent en travaillant au dernier moment, mais en cas d'échec, ils disposent d'une explication toute prête pour épargner leur compétence. Ces stratégies rendent la réussite peu probable, de sorte qu'elles deviennent de plus en plus indispensables pour se protéger des implications négatives de l'échec (cercle vicieux de l'auto-handicap). Les stratégies d'auto-handicap sont spécifiquement associées à l'évitement de l'échec dans les recherches d'Urduan et Midgley (2001).

En outre, l'évitement de l'échec permet de redécouvrir le rôle des émotions dans la motivation. La crainte de l'échec est un activateur de l'anxiété, l'échec lui-même pour autant qu'il soit attribué à des causes internes confronte de façon privilégiée à la honte et l'humiliation. (Covington & Omelich, 1985 ; Wiener, 1985 ; Turner et al., 2002). Les processus d'apprentissage et les buts génèrent des émotions, mais en retour, celles-ci exercent une influence sur les buts. Ainsi la honte ressentie à la suite d'un échec peut-elle conduire, en fonction des caractéristiques des sujets, soit au renforcement des buts d'évitement, soit à une mobilisation plus intense pour atteindre des buts de performance (Turner et al., 2002). Il reste que l'expérience émotionnelle associée aux apprentissages n'a été que peu étudiée jusqu'à présent. La plupart des recherches s'intéressant au lien entre émotion et apprentissage l'ont abordé par l'anxiété. Les effets des autres émotions, en particulier la honte et la fierté

associées à l'échec et à la réussite, n'ont été étudiés que de façon marginale (Pekrun et al., 2002)

Les théories sur la motivation intrinsèque montrent également qu'il existe un lien entre l'évitement de l'échec et le niveau de motivation académique. C'est le cas de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1971) postulant que la motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins que chaque individu développe. Les étudiants sont donc motivés dans le souci de s'autodéterminer et d'éviter l'échec académique. Cette situation entrainera un processus d'autorégulation afin d'éviter une succession d'échec lors du parcours académique. C'est ainsi que Locke (1968) dans la théorie de la fixation des objectifs propose une solution qui consiste à se fixer des objectifs de régulation. Cette régulation repose sur le feedback obtenu à l'issue d'une évaluation. La motivation de l'individu repose sur sa volonté à surmonter les échecs obtenus lors de la réalisation des précédentes tâches.

#### **4.8.4. Du sentiment d'autosatisfaction comme facteur de motivation chez les étudiants**

La troisième dimension de la procrastination dans cette étude est liée au sentiment d'auto-efficacité. L'objectif spécifique est d'évaluer le lien de corrélation qui existe entre le sentiment d'efficacité personnel des étudiants et le niveau de motivation académique. Le cadre théorique mobilisé dans ce contexte de la discussion de ce résultat est inspiré fondamentalement de la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 1997, 2003), la théorie des besoins de Maslow (1943), l'approche du perfectionnisme de Todorov et Bazinet (1996). C'est sur ces assises théoriques que se baseront les analyses des résultats obtenus dans la présente recherche.

Par l'analyse des résultats obtenus, il apparaît que les participants à cette étude se croient plus ou moins efficaces dans leur étude académique. Il semble également que les comportements inadéquats des étudiants pourraient être un des facteurs influençant positivement ou négativement leur motivation aux études. Les répondants ont aussi tendance à évaluer positivement leur sentiment d'efficacité face aux tâches académiques. La réalisation d'une tâche académique repose sur une auto-évaluation ou évaluation par les pairs. En contexte de procrastination, les tâches perçues sont évaluées par l'étudiant et il en découle un sentiment d'auto-efficacité qui peut être positif ou négatif. Dans cette étude, nous avons montré que le sentiment d'auto-efficacité entraîne la motivation chez les étudiants. Ce

sentiment d'efficacité repose sur une auto-évaluation de réalisation de la tâche qui fournit à l'étudiant un feedback. Galand et Vanlede (2014) vont fournir des résultats similaires en relevant l'influence des feedbacks sur le sentiment d'efficacité perçue par les apprenants. Ces auteurs citent Butler (1987) qui souligne l'intérêt d'une évaluation formative des compétences, avec des commentaires fournis sur les efforts qu'il importe encore de mobiliser afin de progresser. De tels commentaires favorisent selon lui l'intérêt des apprenants et une meilleure performance, alors que, l'évaluation sommative, sous forme de notes, constitue une source d'information moins efficace pour les apprenants. Néanmoins, force est de constater que tout système de formation a recours à des évaluations sommatives en vue de certifier les compétences du professionnel.

En outre, le sentiment d'auto-efficacité observé chez les étudiants repose sur le perfectionnisme de Todorov et Bazinet (1996). Selon ces auteurs, les étudiants faisant preuve de perfectionnisme normal, pathologique et potentiellement moteur ont des niveaux de motivations différents. Les étudiants marqués par un perfectionnisme pathologique se démarquent par une tendance à se dévaluer de manière significative face aux erreurs. Par conséquent, ils auront un sentiment d'auto-efficacité négatif et un niveau de motivation faible face aux études académiques. En outre, le perfectionnisme moteur pourrait contribuer à une motivation des étudiants pour les études à partir d'un sentiment d'auto-efficacité positif.

Ainsi l'engagement des étudiants aux études académiques est lié au processus de formation du sentiment d'auto-efficacité. Il contribue au développement des sentiments d'autodétermination, et d'engagement chez l'étudiant. Pour finir, selon Siwatu (2011), les stratégies de la motivation des étudiants à poursuivre les études devraient inclure de nombreuses activités permettant de construire un sentiment d'auto-efficacité élevé. Il préconise à cet égard d'accompagner les cours magistraux de démonstrations, d'effectuer des observations d'après des vidéos, des jeux de rôle et des simulations.

$R^2$  (0,519) indique la proportion de la variabilité de la variable dépendante (y) expliquée par le modèle de régression. Nous pouvons donc dire que la combinaison des sources du SEP peut expliquer près de 52 % de la variation de la motivation à choisir une filière. Nous pouvons conclure que la combinaison des sources du sentiment d'efficacité personnelle contribue significativement ( $F = 89,248$  ;  $p < 0,001$ ) à prédire le choix d'une filière. En effet, la valeur de 89,248 est significative à  $p < 0,001$ , ce

qui indique qu'on a moins de 0,1 % de chance de se tromper en affirmant que le modèle contribue à mieux prédire la motivation à choisir une filière que la simple moyenne.

#### **4.8.5. De l'impact des déterminants psychologiques sur la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master**

Dans cette partie il sera question de discuter sur les impacts des déterminants psychologiques de la procrastination sur la réalisation des tâches académiques liées la rédaction du mémoire de master. Nous sommes d'accord sur le fait que l'analyse de la procrastination selon l'approche dispositionnelle permet de mieux comprendre la motivation des étudiants dans la réalisation des tâches académiques. Il sera question de comparer les résultats obtenus sur les impacts des dimensions psychologiques sur la réalisation des tâches académiques à partir de réalisation existante.

##### **1) L'impact des déterminants psychologiques associés à la tâche concernée**

Dans cette étude, les principaux déterminants choisis dans le cadre de l'étude de la procrastination sont : l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. Les résultats du travail de terrain démontrent clairement qu'il existe un haut degré d'autorégulation des apprentissages qui semble être un prérequis indispensable à la réalisation des études de master et la teneur de l'encadrement proposé au cours de celles-ci.

En ce qui concerne spécifiquement les études de Master, elles nécessitent chez les jeunes étudiants l'acquisition continue et dense de connaissances. Elle requiert un niveau conséquent d'autorégulation de leurs comportements d'apprentissage. Le plaisir d'apprendre de nouvelles choses pourrait donc faire écho au bagage théorique issu des études universitaires. La croyance de chaque répondant en son efficacité intrinsèque pourrait illustrer la confiance en soi progressivement développée par la formation universitaire, afin de permettre la prise de décision dans toute situation, et plus particulièrement dans l'urgence. La perception répandue d'une compétence suffisante à la réalisation du travail académique lié à la rédaction du mémoire peut être perçue comme une réécriture a posteriori, éventuellement teintée par la représentation sociale. De même, le niveau d'aversion à la réalisation de mémoire, rapporté de manière significative par moins de 50% des répondants, a pu s'estomper avec le temps. Ainsi,

La compréhension des processus sous-tendant la motivation au travail de Master pourrait être biaisée par le caractère obligatoire de celle-ci, ne permettant pas au répondant d'envisager librement les éventuels autres facteurs impliqués. Dans la population étudiée, la prévalence des orientations intrinsèque et extrinsèque de la motivation est similaire. La place de la motivation extrinsèque dite identifiée, relative aux conditions d'exercice et au choix de l'orientation professionnelle, est prégnante. Chez les « procrastinateurs vrais », l'auto-détermination des comportements, représentée par l'orientation intrinsèque de la motivation (80%), serait statistiquement associée aux tendances individuelles à la procrastination. (Barbieux, 2015, p.150)

## **2) L'impact des déterminants psychologiques spécifiques du contexte de réalisation**

Afin de mieux comprendre le phénomène de report des tâches académiques et l'implication des dimensions psychologiques, il faudrait interroger le soutien reçu par l'étudiant pendant la réalisation de son mémoire, le ressenti des conflits et des contraintes ainsi que le sentiment d'appartenance à la famille des chercheurs. Les résultats obtenus au terme de l'analyse des données de terrain montrent que le soutien perçu par l'étudiant lors de la rédaction de son mémoire de Master influence sa motivation dans la réalisation des tâches académiques. Selon les étudiants procrastinateurs, le report des tâches académiques lors de la rédaction du mémoire de master s'explique par l'absence de soutien académique de la part de leur encadreur et les aînés académiques. En ce qui concerne la procrastination dans la rédaction des thèses en médecine Barbieux (2015, p150) montre que :

Le soutien perçu par le doctorant pendant la période de préparation de la thèse serait essentiel au bon déroulement, mais également au vécu et au ressenti de celle-ci. Les praticiens interrogés se sont majoritairement sentis soutenus par leurs proches, mais également par leur directeur de thèse (75,9%). Cette tendance est également retrouvée chez les « procrastinateurs vrais » (80%). Les formes de ce soutien varieraient selon son origine, le soutien émotionnel perçu du directeur de thèse étant moins marqué, et la réassurance de la valeur individuelle moins ressentie des proches. L'influence de l'aide apportée par les instances universitaires est deux fois plus représentée par les instances administratives que par les enseignants du Département de Médecine générale. Ce constat permettra d'envisager l'impact, sur le ressenti de la thèse, de la progression dans l'encadrement universitaire.

Le deuxième déterminant psychologique spécifique au contexte de réalisation est le ressenti des contraintes et des conflits de rôles liés à la réalisation du travail de master. Nous avons pu comprendre grâce à nos données de terrain que le vécu des contraintes par les étudiants détermine la mise en place des comportements de procrastination. Ces différents facteurs psychologiques peuvent entraîner le report des tâches académiques. Ainsi, les conflits de rôle en lien avec la pratique de loisirs sont par ailleurs systématiquement évoqués. Ils

pourraient résonner avec les contraintes, réduisant le temps disponible pour se détendre, et avec le vécu des contraintes universitaires.

## **4. 9. PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE**

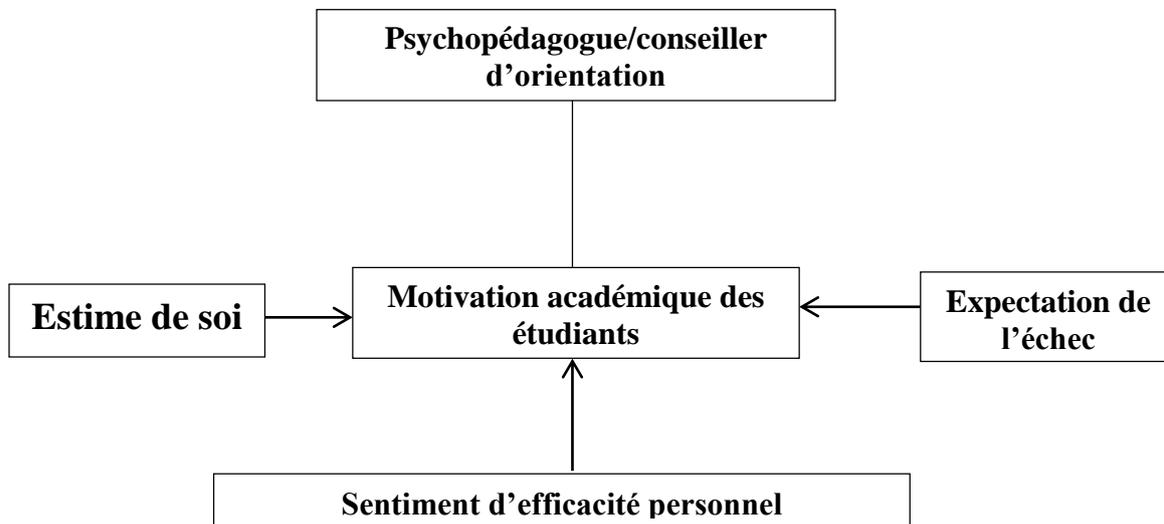
### **4. 9. 1. Perspective théorique**

Cette étude a contribué à lever certaines interrogations tout en engendrant de nouvelles. Les limites de notre étude constituent à nos yeux un prétexte à la poursuite de la réflexion. A la suite de cette recherche, nous souhaiterions identifier plus précisément la relation entre les dimensions psychologiques de la procrastination et le niveau de motivation des étudiants. Ainsi la présente recherche apporte de nouvelles observations concernant le lien entre la procrastination en contexte de rédaction des mémoires de Master. De plus, elle apporte de nouvelles informations au sujet des liens entre la procrastination, l'activité comportementale et la motivation académique des étudiants. Elle souligne en particulier le lien entre la procrastination et l'autodétermination des étudiants dans la rédaction du mémoire de master. Ces observations ouvrent de nouvelles voies d'investigation, au sujet des différents profils de procrastinateurs existants et de leur lien avec ces variables. La présente recherche soulève par ailleurs de nouvelles questions au sujet de la relation entre la procrastination et la motivation, ainsi qu'à propos de la conceptualisation de ces deux notions. En effet, la limite entre la procrastination et la motivation est difficile à percevoir. La présente étude permet donc de définir certaines pistes pour poursuivre cette perspective.

### **4.9.2. Les perspectives pratiques ou professionnelles**

Sur le plan professionnel, il faut dire que nous pouvons recenser un éventail de textes qui encadrent la profession de l'orientation dans notre pays. C'est une profession qui se veut professionnelle et pratique du fait de la qualité des tests administrés aux étudiants dans le soutien pédagogique tout au long de leurs études. En effet, le conseiller d'orientation universitaire ainsi que la psycho- pédagogue se situent comme des forces agissantes et capable de guider les étudiants ayant des tendances de procrastination afin de faciliter le dépôt des mémoires de master dans les délais. Cette recherche se veut professionnelle et pratique dans la mesure où la procrastination permet à tous les niveaux de connaître le sujet, de le motiver et l'encourager ensuite pendant la rédaction. La prise en compte des modalités de l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel peuvent

amener les étudiants à s'autoréguler pendant la réalisation des tâches académiques. Ce choix peut s'opérer avec la détermination du sentiment d'efficacité qui peut être élevé ou non. La réussite peut également dépendre de ce facteur motivationnel élevé qui est un facteur de motivation et de réussite en vue d'une réussite éducative.



**Figure 20 : Les perspectives professionnelles de l'étude**

#### **4.10. PLAN DE PREVENTION DE LA PROCRASTINATION EN CONTEXTE DE REDACTION DU MEMOIRE DE MASTER**

Etant donné que notre recherche porte sur l'approche dispositionnelle de la procrastination en contexte de rédaction des mémoires de Master, le dispositif d'intervention pour limiter la procrastination intégrera à la fois les facteurs psychologiques et les facteurs situationnels ou environnementaux liés à la procrastination qui offrent de nouvelles perspectives sur les comportements qu'adoptent l'étudiant afin de favoriser le commencement et l'achèvement des tâches académiques. La prochaine section présente quelques stratégies possibles pour prévenir la procrastination. Ces stratégies peuvent se transmettre grâce à l'attitude de l'étudiant, à la nature des travaux demandés et au climat lors de la rédaction du mémoire.

##### **4.10.1. Un dépistage rapide des tendances de procrastination individuelles au cours des études de Master**

C'est la première phase de lutte contre la procrastination académique. Elle consiste à diagnostiquer à temps les tendances de procrastination auprès des étudiants qui s'inscrivent en Master dans les différentes écoles doctorales. Ce processus permettrait d'alerter précocement les étudiants et faciliterait la mise en place d'un accompagnement adapté. Cet

accompagnement pourrait prendre la forme d'entretien de motivation individuel ou en effectif réduit, de groupes de pratiques tutorés, encadrés par des directeurs de mémoire, de groupes de soutien animés par de jeunes étudiants, ou encore de formations complémentaires, orientées d'après les facteurs individuels sous-tendant les phénomènes de procrastination.

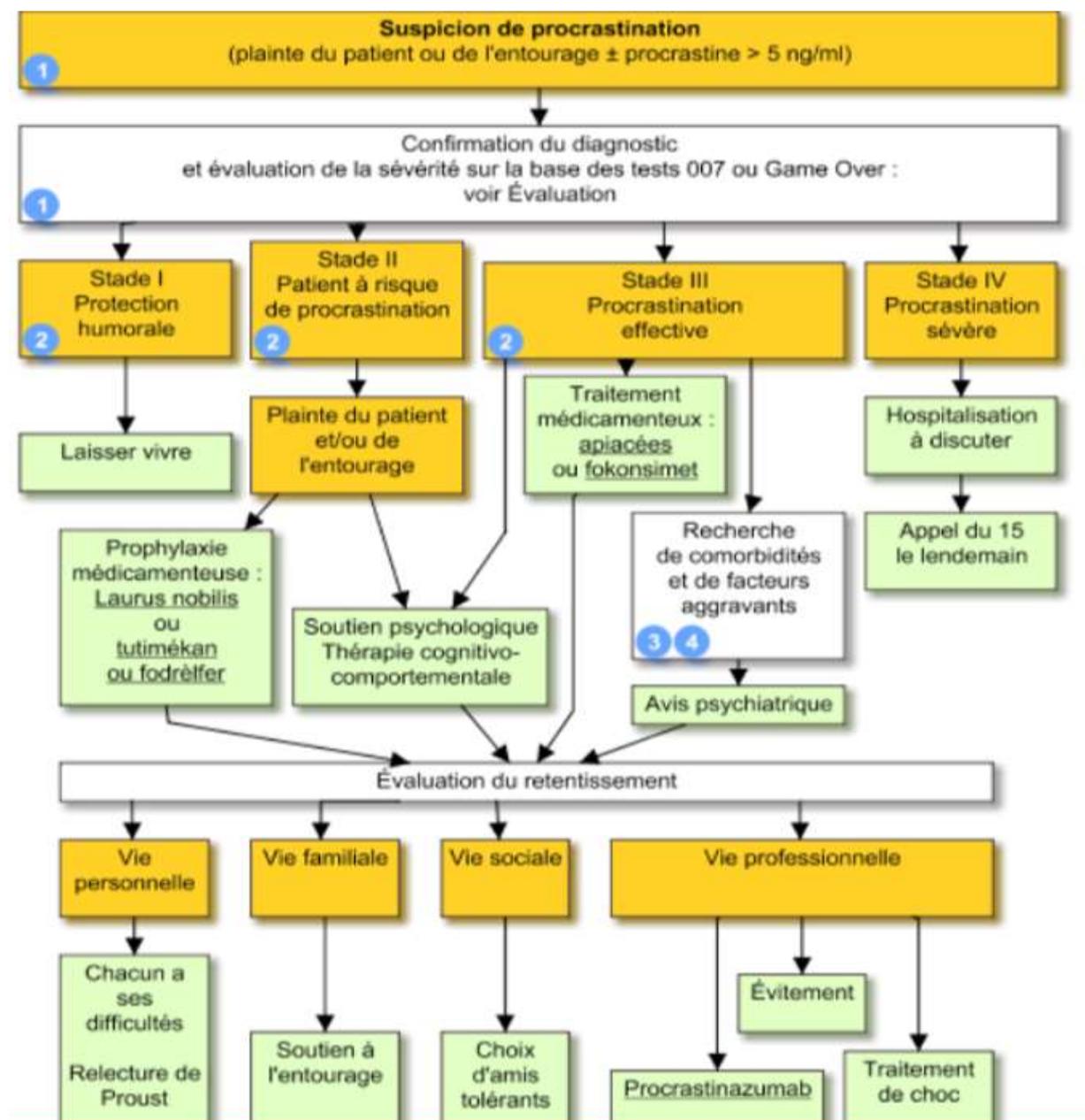
En outre, les conseillers d'orientation universitaire et les psychopédagogues pourraient proposer des questionnaires ou des tests standardisés pour détecter les tendances de procrastination tout au long de la formation en master. Ils peuvent utiliser la Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) utilisée pour mesurer la procrastination académique. Cette échelle a été développée et validée par Solomon et Rothblum (1984). La version originale de cette échelle est divisée en deux parties. La première partie évalue l'ampleur avec laquelle les étudiants reportent leurs tâches académiques, le degré avec lequel ils veulent diminuer cette tendance et le degré avec lequel cette tendance est problématique pour eux. Les étudiants évaluent chacun de ces 3 items en fonction de 3 tâches académiques (Ecrire un travail de fin de semestre, étudier pour ses examens, et se tenir à jour avec les lectures obligatoires), ce qui amène à une échelle à 9 items. La seconde partie consiste en 26 items qui évaluent pourquoi les étudiants postposent les activités académiques. Plus précisément, ces items mesurent la peur de l'échec et l'évitement qu'ont certains individus face à la réalisation d'une tâche. Ces tests pourront permettre de détecter les étudiants développant des comportements de procrastination afin de proposer des profils pour une prise en charge psychologique. Le diagnostic préalable repose sur l'exploration et la compréhension des dimensions physiopathologiques de la procrastination, dans l'optique de proposer une prise en charge médicale.

**Tableau 91: Dimensions de la procrastination dans l'optique d'une prise en charge**

<b>Soi</b>	Défaut d'estime de soi
	Personnalité
	Perfectionnisme
	Maximisation
	Trouble de gestion temporelle
	Trouble de structure temporelle
<b>Tâche académique</b>	Auto-efficacité
	Caractéristiques du sujet
	Aversion
	Défaut de compétence perçue
	Engagement
	Motivation
<b>Contexte de rédaction du mémoire</b>	Contexte professionnel (travailleur/non travailleur)
	Contraintes perçues
	Contexte universitaire
	Conflit de rôle
	Contexte personnel
<b>Procrastination</b>	Anxiété et inconfort
	Report effectif
	Tâche reportée
	Report volontaire
	Procrastination décisionnelle
	Procrastination dispositionnelle

#### 4.10.2. Prise de décision : Arbre décisionnel

Le soutien pourrait être proposé, selon les besoins des étudiants, aussi bien par des psychologues ou des thérapeutes, que par des professionnels rompus à la recherche clinique. Afin de proposer ce soutien, le Psychopédagogue procède à une analyse des données pour prendre une décision. L'arbre de décision ci-dessous présente les différents profils de tendance de procrastination que l'on peut avoir.



Source : Fiche VIDAL®.fr: Reco « Procrastination » : diagnostic, arbre décisionnel et prise en charge thérapeutique

Figure 22 : Arbre décisionnel de prise en charge

### 4.10.3. Prise en charge thérapeutique

Après la prise de décision, il faudrait proposer des stratégies de prise en charges des impétrants. Elle consiste en la mise en place de moyens efficaces et éclairés d'accompagnement des impétrants, mais également des directeurs de thèse, et des instances universitaires concernées. Plusieurs axes de travail pourraient être envisagés.

L'accompagnement proposé dans le processus de recherche pourrait être révisé. Il faudrait :

- 3) Un rappel régulier des délais légaux pour la soutenance du mémoire ;
- 4) Le dépôt du sujet avant le départ en congé de Master 1 ;
- 5) Des échéances intermédiaires pourraient être proposées ;
- 6) Un accompagnement concret et rapproché, par des sessions tutorées, pourrait être mis en place ;
- 7) Les travaux de groupe pourraient être favorisés ;
- 8) Une aide technique, calquée sur les ressources mises à la disposition des étudiants, pourrait être apportée (aide au recueil des données et à l'analyse statistique, support théorique et rédactionnel, ...).

De façon concrète, il s'agira de :

#### 1) Donner un sens aux tâches académiques

Certaines recherches scientifiques ont montré que les étudiants ont moins tendance à procrastiner quand ils valorisent le travail. L'encadreur peut alors leur réserver du temps pour réfléchir à l'utilité d'un travail ou à son importance en fonction de leurs objectifs académiques ou professionnels. Il s'agit de donner un sens au travail et de pouvoir le mettre en relation avec les valeurs personnelles de chaque étudiant. Faire comprendre à un étudiant l'utilité de la tâche peut augmenter sa motivation intrinsèque. Ce type de motivation concerne les activités que nous réalisons pour la satisfaction qu'elles procurent en elles-mêmes (le plaisir d'apprendre). À l'inverse, lorsque nous accomplissons une tâche pour ses conséquences externes (comme obtenir une note académique et un avantage salarial), il est question de motivation extrinsèque

Une autre façon d'améliorer la motivation intrinsèque est d'offrir certains choix aux étudiants au regard de la tâche à accomplir. Ainsi, dans la mesure du possible, le professeur

peut demander à l'étudiant de choisir son sujet de recherche, le type de travail (en équipe ou individuel), le format (travail écrit, présentation PowerPoint, etc.) ou la modalité (en ligne, en présence).

## **2) Suggérer des tâches claires et stimulantes**

De façon générale, une tâche difficile ou ambiguë est susceptible d'être reportée. Dans ce cas, la procrastination peut être conçue comme une façon d'éviter les émotions désagréables associées à une tâche (anxiété, ennui). Par conséquent, dans la mesure du possible, il est utile d'offrir des instructions claires aux étudiants et de prendre le temps de répondre aux interrogations. Le fait d'établir un syllabus précis et détaillé et de bien structurer les cours peut agir positivement sur l'accomplissement des tâches. Plus spécifiquement, lors de la présentation d'un nouveau travail, le professeur peut inclure une grille d'évaluation détaillée, un exemple du type de travail attendu ou une liste de sources à consulter.

Les tâches doivent non seulement être stimulantes et variées, mais également offrir un certain défi, soit ne pas être trop faciles ni trop difficiles. Afin de maintenir l'intérêt des étudiants, le professeur peut diversifier ses méthodes pédagogiques, notamment en encourageant les discussions en classe, en présentant des vidéos reliées à la matière, en proposant des jeux-questionnaires et en incluant des pauses dans un cours magistral afin que les étudiants interagissent.

## **3) Décomposer les tâches en étapes et donner des échéanciers**

La mise en place d'un échéancier à respecter est indispensable pour éviter la procrastination. Il s'agit précisément de diviser un projet à long terme en sous-projets, ce qui réduirait la tendance à la remise au lendemain. En contrepartie, demander le dépôt de la totalité d'un travail seulement à la fin de la session augmenterait la propension à procrastiner. L'étudiant devrait donc construire un chronogramme d'activités avec son encadreur. A cet effet l'étudiant doit mettre les travaux chapitre après chapitre et le directeur devrait prévoir des séances de discussion que l'étudiant doit respecter. L'encadreur devra déterminer plusieurs dates butoirs dans la session pour chaque étape du travail : le plan, l'introduction, le chapitre 1, etc. Idéalement, les différentes parties du travail sont interdépendantes : il faut

avoir terminé la première pour passer à la suivante. Un travail pour lequel la date de remise est trop souple donne l'impression à l'étudiant qu'il peut sans cesse le commencer plus tard.

#### **4) Renforcer les travaux remis d'avance et suivre leur progression**

Il est possible de renforcer la remise de travaux à l'avance en offrant, par exemple, davantage de rétroaction et de commentaires et en permettant même à l'étudiant de retravailler certaines sections en vue du dépôt final. Effectuer des rencontres et proposer des fiches de progression sont de bonnes stratégies à adopter pour suivre l'évolution des étudiants. L'encadreur peut leur allouer une période à la fin de chaque séance pour les aider dans l'avancement de leur projet et dans la planification de leur temps en déterminant des objectifs précis pour la semaine à venir.

#### **5) Favoriser les interactions sociales**

Les interactions sociales font partie intégrante de la vie académique des jeunes adultes et sont d'autant plus importantes en ces temps de pandémie. Ainsi, encourager l'apprentissage coopératif en incorporant un soutien par les pairs dans les travaux de session peut s'avérer une source de motivation pour les étudiants. La perception du soutien des pairs influence la probabilité de terminer ou non leur dissertation finale dans les temps requis. Les interactions avec les autres auraient pour effet d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité et leur engagement comportemental envers la tâche et leurs coéquipiers. Ainsi, l'encadreur peut former un groupe de travail permettant à ses étudiants d'échanger et discuter sur les travaux de recherche. Ces rencontres doivent être organisées de façon régulière. Ces interactions sociales augmenteront également le sentiment d'appartenance des étudiants au groupe.

**Tableau 92 : Récapitulatif des actions à mener pour lutter contre la procrastination**

<b>Etapes de prise en charge</b>	<b>Actions à mener</b>
<b>1. Donner un sens aux tâches académiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expliquer l'utilité du travail ;</li> <li>- Favoriser la motivation intrinsèque ;</li> <li>-Offrir des choix pour le sujet ou pour le format de présentation ;</li> <li>-Donner la possibilité de travailler seul ou en équipe ;</li> </ul>
<b>Suggérer des tâches stimulantes et claires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assigner des tâches difficiles, mais réalisables ;</li> <li>- Proposer des tâches qui favorisent le développement d'habiletés variées ;</li> <li>- Affecter des tâches concrètes en lien avec le domaine d'études ;</li> <li>-Varier les méthodes pédagogiques ;</li> <li>- Donner des consignes claires ;</li> <li>-Répondre aux questions ;</li> </ul>
<b>Décomposer les tâches en étapes et donner des échéanciers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fixer plusieurs dates butoirs, précises et peu flexibles ;</li> <li>-Établir des dates de remise progressives pour différentes sections d'un travail ;</li> <li>-Considérer les différentes parties d'un travail comme interdépendantes ;</li> <li>- Fournir une grille d'évaluation détaillée ;</li> </ul>
<b>Renforcer les travaux remis d'avance et suivre leur progression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Offrir de la rétroaction pour les travaux remis d'avance ;</li> <li>- Permettre aux étudiants de retravailler certaines sections en vue du dépôt final ;</li> <li>-Allouer aux étudiants du temps en classe pour le suivi et l'avancement des projets ;</li> <li>-Formuler ses attentes avec des phrases claires et positives : « Il est important de remettre son travail à temps. »</li> </ul>
<b>Favoriser les interactions sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intégrer du soutien par les pairs ;</li> <li>-Former des groupes d'étude de trois à cinq étudiants ;</li> <li>-Encourager l'entraide ;</li> <li>-Adopter une attitude positive comme professeur (être chaleureux, intéressé et disponible).</li> </ul>

## CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Ce chapitre portait sur la présentation ainsi que la discussion des résultats obtenus du traitement des données quantitatives et qualitatives de l'enquête auprès des étudiants. Cette présentation a été articulée autour de deux principales parties à savoir l'analyse des résultats ainsi que leur discussion. En ce qui concerne l'analyse descriptive des variables, il était question de présenter les avis des étudiants sur les trois variables de la procrastination à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'auto-efficacité. Par la suite, nous avons mené la même analyse sur la variable portant sur la motivation en insistant sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cette analyse descriptive nous a permis d'avoir des éléments pertinents pour mener une analyse de confirmation fondée sur la vérification des hypothèses. Compte tenu de la nature des variables de nos trois hypothèses, un test de régression linéaire a été appliqué aux trois hypothèses et nous a amené à conclure qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le niveau de motivation, l'expectation de l'échec et le niveau de motivation ainsi que le sentiment d'auto-efficacité et le niveau de motivation. Afin de valider ces résultats, il serait judicieux de les confronter aux résultats des travaux antérieurs sur la procrastination et la motivation académique ainsi qu'au cadre théorique que nous avons construit.

Pour ce qui est de la discussion des résultats, il ressort que l'influence des déterminants de la procrastination évoqués dans la littérature sur les tendances individuelles à la procrastination du travail de mémoire, a été recherchée chez les étudiants de Master de l'université de Douala précisément à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. La majorité des étudiants évaluaient leurs tendances personnelles à la procrastination comme significative et déclaraient avoir effectivement reporté leur travail de rédaction de mémoire. Les résultats des tests statistiques démontrent qu'ils existent une corrélation entre les déterminants psychologiques de la procrastination et le niveau de motivation des étudiants à la rédaction du travail de mémoire. Ces résultats ont été comparés aux études antérieures sur la procrastination académique et il ressort clairement que la réalisation de la tâche académique en contexte de rédaction du mémoire de Master est influencée par les déterminants psychologiques liés à l'approche dispositionnelle de la procrastination.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En définitive, cette thèse essayait de construire une relation entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants de Master dans certaines filières de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. La procrastination est un phénomène dont l'explication peut se faire à partir de plusieurs disciplines qui permettent chacune de mieux appréhender ce problème qui prend une place de plus en plus importante dans nos sociétés. L'objectif principal de cette recherche était d'examiner de près le niveau de motivation des étudiants camerounais inscrits en cycle Master à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala, afin d'appréhender la manière dont se mettent en place leurs mécanismes de procrastination. Bien qu'étant ancrée dans la Psychologie de l'Education, il s'agit d'une réflexion qui épouse des contours transdisciplinaires au regard de son intérêt à la fois scientifique et fonctionnelle. Elle convoque ainsi, la Sociologie, l'Anthropologie, la Géographie, l'Economie et la Science Politique pour tenter de mettre en évidence et d'expliquer les déterminants de la procrastination académique chez les étudiants du cycle Master. En Sciences de l'Education, les recherches sur la procrastination permettent de comprendre les facteurs explicatifs de l'échec ou la réussite académique ainsi que la motivation des étudiants.

De nombreux travaux sur la procrastination montrent qu'elle est un produit des traits de la personnalité. En effet, certains traits de caractère sont ainsi associés avec la prédisposition qu'auront certains individus à engager des comportements dilatoires. Pour certains individus, s'engager dans des comportements procrastinateurs devient une activité habituelle et omniprésente. Par ailleurs, plusieurs réflexions ont en effet mis en évidence le fait qu'une faible estime de soi peut avoir un impact sur la procrastination. En effet, un étudiant présentant une faible estime de soi peut craindre de se retrouver confronté à un échec qui serait synonyme pour lui de remise en cause de sa valeur personnelle.

Au terme de cette thèse, il convient de relever que la question de l'éducation a toujours été au centre de nombreuses préoccupations à la fois des milieux politiques et académiques de l'intérêt scientifique, professionnel et social de cette recherche que nous avons mis en évidence. Les travaux sur la procrastination académique et la motivation sont au centre de la recherche en Psychologie de l'éducation et dans d'autres disciplines. Ces recherches mettant en évidence trois approches à savoir les approches situationnelles, les approches dispositionnelles et les approches interventionnistes. A partir de la revue de littérature, nous avons pu mettre en lumière l'insuffisance des travaux portant sur la procrastination académique en contexte de rédaction des mémoires de Master dans les

universités camerounaises ainsi que le niveau de motivation. Ce vide scientifique apparent nous a amené à proposer cette recherche sur l'analyse des comportements procrastinateurs chez les étudiants en cours de rédaction de leurs mémoires de Master ainsi que le niveau de motivation académique qui en résulte. Ainsi, nous pouvons comprendre pourquoi la procrastination reste liée aux traits de la personnalité, au comportement de la personne, à l'estime de soi, à la motivation, aux croyances et aux croyances.

La procrastination est un phénomène complexe qui implique une multitude de déterminants. Afin de mieux cerner cette étude, nous avons construit un cadre conceptuel et théorique reposant sur la procrastination académique et la motivation. La partie théorique sur la procrastination a pu montrer trois principaux déterminants à savoir l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. En revanche, la partie théorique sur la motivation a pu montrer que la motivation, l'auto-efficacité, certaines facettes de la personnalité comme l'impulsivité, l'autorégulation ou encore le type de tâche et le contexte dans lequel les étudiants évoluent sont toutes des variables explicatives de l'apparition de la procrastination académique. Partant d'un cadre théorique constitué de trois grandes familles théoriques à savoir la théorie de la prise de conscience, les théories de la motivation et la théorie des attentes, nous avons pu apporter une lecture des déterminants ainsi que des indices de la procrastination chez les étudiants qui ont constitué notre échantillon.

Toutes ces théories expliquent donc le lien postulé dans cette étude entre la procrastination et la motivation. En effet, les théories de la motivation se rapportant à la première catégorie examinent les déterminants personnels et situationnels du comportement. Elles tentent d'identifier les besoins, les mobiles et les valeurs qui sont à l'origine du comportement et de répondre aux questions que nous nous sommes préalablement posées. Elles sont donc intéressantes dans la détermination des aléas d'une meilleure gestion du temps par les étudiants. Les théories présentées dans la deuxième catégorie postulent que le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit et de ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés. Et elles partent du postulat que l'homme se comporte de manière hédoniste dans ses choix de comportement en recherchant le plaisir avec autant d'énergie qu'il fuit la douleur. La dernière catégorie dans la taxinomie de Kanfer regroupe des théories étudiant les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs.

Les aspects méthodologiques de cette thèse nous ont permis de construire un corpus de connaissance adossé sur l'analyse quantitative et qualitative de la procrastination académique. Il s'agit d'une recherche corrélacionnelle et compréhensive à partir de laquelle nous sommes parvenus à valider notre hypothèse générale de départ. Les analyses se sont adossées sur un devis à la fois quantitatif et qualitatif effectué sur les étudiants de Master de certaines filières des Sciences Humaines et Sociales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala. De celles-ci, il ressort que la procrastination académique influence le niveau de motivation des étudiants de Master de certaines filières des Sciences Humaines et Sociales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Douala dans la rédaction de leurs mémoires de Master à travers l'estime de soi, l'expectation de l'échec et le sentiment d'efficacité personnel. Ceci s'illustre à travers les données quantitatives ainsi que les récits de vie mobilisés qui rendent fidèlement compte des conditions de travail et d'encadrement des étudiants à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala.

Ainsi, l'on se rend donc compte que la procrastination académique des étudiants reste un problème fortement lié à l'environnement académique qui subit l'influence d'un certain nombre de contingences externes qui poussent à questionner les politiques de développement de l'enseignement supérieur. Ce questionnement est d'autant plus pertinent lorsqu'il s'agit du système universitaire camerounais. Les politiques de développement de l'enseignement supérieur au Cameroun, bien qu'elles soient adossées sur un cadre institutionnel et normatif suffisamment structuré apparaissent comme la principale variable explicative de la procrastination académique au regard des résultats de cette recherche. Ce qui suppose que la solution à la procrastination académique réside dans une profonde et pertinente réforme du système universitaire camerounais. La situation montre que l'enseignement supérieur camerounais croupit depuis quelques années sous le poids d'une crise qui explique en quelque sorte le fort indice de procrastination académique qu'on observe çà et là. Les infrastructures inadaptées, le faible potentiel des étudiants dans le domaine de la recherche ainsi que les défaillances organisationnelles et managériales freinent les progrès de la recherche dans les Universités Camerounaises.

La dynamique de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun montre que les étudiants ont joué un rôle très important pour cette réforme en termes de participation et de contribution aux activités de recherche. Voilà pourquoi la question de la procrastination académique a un intérêt pratique indéniable étant donné qu'il s'agit d'une problématique qui

concerne au premier chef les missions de recherche et d'appui au développement qui sont assignées aux universités camerounaises. Dans la Stratégie Nationale de Développement pour la décennie 2020-2030 (SND 30), il est clairement indiqué que le Gouvernement s'engage à poursuivre la réforme dans l'enseignement supérieur notamment en termes de promotion de la recherche appliquée dans les universités et grandes écoles en cohérence avec le plan de rattrapage technologique. Cela ne peut être possible si les conditions d'encadrement des étudiants en cycle de recherche sont améliorées afin que la procrastination académique puisse connaître une diminution significative.

La connaissance et la recherche demeurent certes des activités qui mobilisent les individus, mais elles doivent de moins en moins être perçues comme des activités individuelles notamment lorsqu'il s'agit de l'encadrement des jeunes chercheurs. L'analyse des récits de vie des étudiants interrogés montrent que la question du suivi des jeunes chercheurs se pose en termes d'accompagnement de ces derniers à travers des mécanismes de promotion du travail de groupe qui pourrait s'avérer être un outil efficace dans la lutte contre la procrastination académique. Partout ailleurs aujourd'hui, la constitution des groupes de recherche s'est hissée comme un indice de performance et de compétitivité des activités de recherche menées par les universités. L'appropriation d'une telle démarche dans les politiques d'encadrement des travaux de recherche des étudiants nous semble pertinente et suffisamment adaptée pour combattre le phénomène de procrastination académique en contexte camerounais. Par ailleurs, la question de l'importance des Sciences Humaines et Sociales dans l'écosystème de la recherche se pose aujourd'hui en termes de pertinence et de portée de ses travaux en rapport avec la transformation sociale. Les Sciences Humaines et Sociales sont considérées aujourd'hui comme corpus de connaissances intermédiaires au sein de l'échelle de pertinence des connaissances. L'expérimentation, la manipulation auxquelles font appel les autres sciences ont largement influencé cette reconfiguration.

C'est ce qui sans doute a conduit à l'essor et au développement des universités dites « universités de recherche » pour faire référence à des structures universitaires essentiellement focalisées sur les activités de recherche. Seulement, ces universités sont confrontées à la gestion des activités de recherche souvent perçues comme un casse-tête. Les universités sont d'abord et avant tout des espaces de promotion et de pratique de la recherche étant donné que celle-ci fait partie des missions qui leur sont assignées. L'université de recherche est une institution importante au XXI<sup>ème</sup> siècle au regard des enjeux qui gravitent autour des activités de recherche. L'appartenance de la plupart de ces universités aux pays

industrialisés contribue à reconfigurer le paysage universitaire dans une logique de Centres et Périphéries. Ces universités entièrement dédiées aux activités de recherche sont comptées parmi les acteurs les plus influents de la mondialisation du fait de la production et de la circulation des idées dont elles sont responsables.

Il semble donc pertinent d'admettre que tous les pays notamment ceux en voie de développement comme le Cameroun ont besoin d'institutions universitaires reliées au système académique international. En contexte de globalisation des savoirs scientifiques, cela permettrait aux universités situées dans les périphéries de pouvoir être au courant des avancées dans le domaine de la recherche et de s'arrimer aux exigences en la matière. Une réflexion sur la procrastination et le niveau de motivation académique des étudiants de certaines filières des Sciences Humaines et Sociales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala ne saurait prétendre être une analyse exhaustive et aboutie d'une question toute aussi complexe. Il ne s'est agi que d'une vue partielle d'un système et de ses acteurs.

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (136), 159-180.
- Amabile, I. (1983). La psychologie sociale de la créativité : une conceptualisation componentielle. *Journal de la personnalité et de la psychologie sociale*, 45 (2), pp. 357-376.
- Amabile, I. (1993). *Mesurer et développer la satisfaction clients*. Edition d'organisation.
- Annot, E. et Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Education pédagogique.
- Asiurak, F., Faire, J., Rabeyron, T., & Morange, D. (2015). Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximisation. *Pratiques psychologiques*, 21 (1), 19-33.
- Bandura, A. (1977). Auto-efficacité : vers une théorie unificatrice du changement de comportement. *Revue psychologique*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*, W.H. Freeman.
- Banère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. PUF.
- Beck, A.T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165, 969-977.
- Beck, C. J. (2008). The contribution of social movement theory to understanding terrorism, *Sociology Compass*, 2(5), 5-19.
- Bédard, D., et Viau, R. (2001). *Le profit d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke*. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Rapport au vice-rectorat à l'enseignement. Université de Sherbrooke.
- Bédard, J. (2001). L'éducation au préscolaire et la formation des enseignants au préscolaire, *Revue Québec français*, 122, 50-51.
- Berstein, B. (2008). *Langage et classes sociales*. (6e édition). Editions de Minuit.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning, in college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. (UCLA-CSEIP), *Evaluation Comment* 1 (2), 1-12.
- Boulet, A. (1999). Changement de paradigme en apprentissage : du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme. *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), 13-22.
- Boulet, A., Savoie-Zyc, L, & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université Sainte-Foy*. PUQ
- Boyer, H. & Paveau, M. A. (2008). *Toponymes : Instruments et enjeux*. ENS.
- Boyer, J-C. (2000). *Les banlieues en France. Territoires et sociétés*. Armand Colin.
- Boyer, K. E., Robert, P., Wallis, M. D. & Vouk, M. A. (2008). Balancing Cognitive and Motivational Scaffolding in Tutorial Dialogue, In *A generic framework to support users in various E-Learning applications*, 229-249. DOI : 10.1007/978-3-540-69132-7\_28.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 136, 97-107.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2004). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (online), 31/3/2002, online since 01 september 2005.
- Boyer, R., & Coridian, C., (2004) « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG ». *L'orientation scolaire et professionnelle* (online), 31/3/2002, online since 01 september 2005.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : opportunité et intérêt des recherches. In E. Annot et M.F Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan, 17-36.
- Burka, J., & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it. What to do about it*. Addison-Wesley, Reading.
- Carpenter, P.A, Just, M.A. & Shell, P. (1990). Ce qu'un test d'intelligence mesure : un compte rendu théorique du traitement dans le test des matrices progressives de Raven, *revue psychologique*, 97(3), 404-431.

- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Chassem, N. P., (2011). *A la recherche des déterminants du taux de réussite de l'étudiant dans les universités du Cameroun. Une analyse empirique*. University Library of Munich, MPRA paper 30323.
- Cherkaoui, M. (1999). *Sociologie de l'éducation*. Publisher.
- Cherkaoui, M. (1999). Microsociologie/macrosociologie ; Mécanismes générateurs ; Homogamie ; Condorcet. In *Dictionnaire de Sociologie*, R. Boudon, Ph. Besnard & B. Lécuyer. Larousse.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618–635.
- Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of social psychology*, 14, 245-264.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, Toulouse 327-352.
- 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.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H: Freeman and company.
- Cordian. C. (2000). *La construction sociale des savoirs étudiants*. Sociétés contemporaines.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Les étudiants étrangers en France*. La documentation française.
- Cutrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. & Russell, D. W. (1994). Soutien social parental perçu et réussite scolaire : une perspective d'attachement. *Journal of personality and social psychology*, 66 (4), 687.
- Dar-Nimrod, I., Rawn, C. D., Lehman, D. R., & Schwartz, B. (2009). The maximization paradox: The costs of seeking alternatives. *Personality and Individual Differences*, 46, 631–635.

- Dar-nimrord, I., Rawn, C.D., Lehman, D.R., & Schwartz, B. (2009). Le paradoxe de la maximisation : les coûts de la recherche d'alternatives, *Personnalité et différences individuelles*, 46 (5-6), 631-635.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., (1971). The Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology* 18 (1) 105-115.
- Declercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2012). Achievement among first-year university students : ou (2013) an intergrated and contextualized approach. *European journal of psychology of education*, 28 (3), 641-662.
- Denman, B. (2005). Comment définir l'université du XXIème siècle ?. *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, 17, 9-28.
- Depelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Les presses de l'Université Laval : De Boeck université.
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Delesalle). PUF. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic. The theory of inquiry*).
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi d'expérience en éducation*. Armand Collin.
- Dubet, F. (1994) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse. *Revue Française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dupras, G. (2012). *L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames, & R. Ames (Eds.) *The*

- classroom milieu* (Vol. 2) Research on motivation in education (289–305). Academic Press.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. Institute for Rational Living. In Faure, J., Joulain, M., Osiurak, F., sous presse. *Validation de la version française de l'échelle de maximation et de regret*. Psychologie Française, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.10.001>
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Armand Colin.
- Fass, M.E., & Tabman, J. G. (2002). L'influence de l'attachement des parents et des pairs sur la réussite scolaire des étudiants. *Psychologie à l'école*, 39 (5), 561-574.
- Felouzis, G. (2001) *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*. (1<sup>ère</sup> éd). PUF
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante et les limites du modèle universitaire*. PUF.
- Gagnebin, A., Guignard, N., & Jacquet, F. (1977). *Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre*. PUF.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2005). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves une analyse multi niveaux. *Revue française de pédagogie*, 0, 57-72.
- Grayson, J.P., & Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. Canada millennium scholarship foundation.
- Guyot, J. (1979). *Le recrutement méthodique du personnel : guide pratique*. EME.
- Hadji, C., Bargel, T., & Masjuan, J-M. (2004). *Etudier dans une Université qui change : le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. PUG.
- Halonen, J. S., & Santrock, J. W. (1999). *Psychology : contexts and applications*. (3rd ed.). McGraw Hill College.
- Hamaidch, S., & Hamdan-Mansour, A. (2014). Psychological, cognitive and personal variables. That predicts college academic achievement among Acolth sciences students. *Nurse education. Today*, 34, 703-708.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873–883.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.

- Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perception of competence, control, and motivational orientations. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. (pp. 219–250). JAI Press.
- Harter, S. S. (1985) *The self-perception profile for children: revision of the perceived competence scale for children*. Denver university Press.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), pp. 99-136.
- Henri, F., & Lundgren-carrol, K., (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. PUQ.
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Nathan.
- Humbert, P. B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*. Delachaux et Niestlé.
- Jacquinot, G., & Meunier, C. (1999). Introduction. L'interactivité au service de l'apprentissage. *Revue de sciences de l'éducation*, 25(1), 3-15.
- Janet, P. (1929). *L'évolution psychologique de la personnalité*. A. Chahine.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Joule, R.V., & Beauvois, J-L. (1998). *La soumission librement consentie*. PUF.
- Judge, T.A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 797-807.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 263–292.
- Kaldeway, J. & Korthagen, F. (1995). Training in studying in higher education: Objectives and effects. *Higher Education*, 30(1), 81-98.
- Kanfer, R. (1999). *Les théories de la motivation*. Publi-Edition
- Kirschmer, P.A., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Pourquoi une orientation minimale pendant l'enseignement ne fonctionne pas : une analyse de l'échec de l'enseignement constructiviste, de découverte, basée sur les problèmes, expérimentiels et basée sur l'investigation. *Psychologie de l'éducation*, 41 (2), 75-86.
- Knaus, W.J. (2000). Procrastination, blâme et changement. *Journal du comportement social et de la personnalité*, 15 (5) : 153-166.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. La documentation française.

- Lahire, B. (1997). Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieu populaires. *Revue française de pédagogie*, 118, 165-167.
- Lahire, B. (2000). *Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. PUF.
- Lavarde, A. M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. De Boeck supérieur.
- Lavoie, J. & Pychyl, T. A. (2001). Cyberslacking et l'autoroute de la procrastination : une enquête en ligne sur la procrastination, les attitudes et les émotions en ligne. *Revue informatique des sciences sociales*, 19 (4), 431-444.
- Lay, C. H. (1987). A model profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences*, 8, 705-714.
- Lee, D.-G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Lervin, K. (1951). *Théorie des champs en sciences sociales : articles théoriques sélectionnés*. (Dowincartwright) Harpers
- Lévy-Leboyer, C. (1988). Success and failure in applying psychology. *American psychologist*, (10) 43, 779-785.
- Lieury, A. (2006). *La mémoire*. Dunod.
- Locke, E. A. (1968). Vers une théorie de la motivation et des incitations à la tâche. *Comportement organisationnel et performance humaine*, 3 (2), 157-189.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983) Socialisation dans le contexte de la famille : interaction parent-enfant in Mussen, P. H. (ed), *Manuel de psychologie de l'enfant*, 4, (1), 101. Wiley.
- Mahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory; an analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47 (2), 263-291.
- Martineau, R. (1990). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Felix Bourcier.
- Maslow A. (1954). *Motivation and Personality*, Harper & Row
- Maslow, A. H. (1943). Une théorie de la motivation humaine. *Revue psychologique*, 50 (4), 370-396.

- Mattanorh, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). Les contributions des liens d'attachement parental au développement et à l'adaptation des étudiants collégiaux : une revue méta-analytique, *Journal of counselling psychology*, 58 (4), 565-596.
- Mbede R. (1987). *L'émergence du moi : une théorie sociopsychologique ternaire et son expérimentation chez les Béti du Cameroun*. [Thèse de doctorat]. Université de Paris 7. Centre National de la Recherche Scientifique.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T, Jr. (1990). *Personnalité à l'âge adulte*. Presse Crilford.
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. Methren.
- Merle, P. (1997). Les rapports d'étudiants à leurs études : enquêtes sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26 : 367-387.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 32-41.
- Minnaht, A., & Janssen, P. J. (1998). L'effet additif des activités de régulation sur l'intelligence en relation avec la performance académique dans l'enseignement. *Apprentissage et enseignement*, 9 (1), 77-91.
- Moeltz, B., (2006). *Comment ne pas tout remettre au lendemain*. Odile Jacob.
- Montfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en premières année de sciences. *Sociétés contemporaines*, 40, 57-76.
- Mucchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question : le point de vue des étudiants de premier cycle en psychologie. *Recherche et formation*, 29, 161-176.
- Nisbet, J., & Shuck smith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge and Kegan Paul.
- Nkelzok, K. V. (2009). *La Discipline Métacognitive : Le contrôle de soi*. Dianoa.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. De Boeck.
- Nora, A. (2001). La représentation des proches dans les « rites de passage » de Tinto : une reconceptualisation de l'influence de la famille et de la communauté dans le processus de persistance. *Journal of college student retention, research, theory and practice*, 3, 41-40.

- Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'Université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 63-75.
- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université, in Frenay M. et al., (Eds.), *l'étudiant apprenant-grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. De Boeck université.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T (2005). *How college affects students : A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment : A test of self-determination theory in natural setting. *Motivation and Émotion*, 32, 81–89.
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. PUF.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. PUF.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. PUF.
- Piaget, J. (1977). *Mes idées*. (Propos recueillis par R. I. Evans). Médiations.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1941). *Développement des quantités chez l'enfant : conservation et atomisme*. Delachaux et Nestlé.
- Piaget, J., Beth, W.E., & Mays, W. (1957). *Épistémologie génétique et recherche en psychologie*. PUF.
- Piaget, J., (1970). *Psychologie et épistémologie : pour une théorie de la connaissance*. Gonthier-Denoël.
- Plaisant, O., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., & John, O. P. (2010). Validation par analyse factorielle du Big Five Inventory français (BFI-Fr) : Analyse convergente avec le NEO-PI-R. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 168, 97–106.

- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135, (2) 322-338.
- Quivy R., & Van Campenhout L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Raad, B., & Schouwengourg, A.C. (1996). Personality in learning and education : a review. *European journal of personality*, 10(5), 303-336.
- Ramsden, P. (1994). Current challenges to quality in higher education. *Innovative Higher Education*, 18(3), 177-188.
- Rayou, P. (1999). Une secondarisation. In Altet M., Fabre M., & Rayou P. (dir) : *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentation, pratiques et adaptation des métiers*. Rapport de recherche. INRP/CMCRE
- Razzaq, L., & Heffernan, N. (2009). *To tutor or not to tutor : That is the question*. Proc. of AIED. IOS Press Amsterdam.
- Richardson, J. T. E. (2006). Investigating the relationship between variations in student's academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138, 358-387.
- Richardson, J., Atherton, J. N., Paon, S., & Lezzi, A. (2004). Mesure de la qualité de vie pour l'évaluation économique et l'instrument d'évaluation de la qualité de vie (AQOL) Mark2. *Revue économique australienne*, 37(1), 62-88.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, A., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college out comes? A meta-analysis. *Psychol. Bull*, 130, 261-288.
- Robbins, S. B., Oh, L., 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.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, A., Davis, D., Langley, R., and Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college out comes ? A meta-analysis. *Psychol.Bull*, 130, 261-288.
- Romainville, M. (2005). *Réseau 58 : La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*. Service de pédagogie universitaire.

- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Ruph F., Gagnon A., & La Ferté, P. (1998). Ateliers d'efficience cognitive à l'université : un modèle métacognitif d'intervention. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. Éditions Logiques.
- Ryan, D. W., & Schmidt, M. (1979). *Mastery Learning : Theory, Research and Implementation*. Quebec Universities Press.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). *Social support : The sense of acceptance and the role of relationships*. Aoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Schouwenberg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure : An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225–236.
- Schouwenberg, H. C., & Lay, C. L. (1995). Trait procrastination and the big five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481–490.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K.R. wenzel & A. wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Aoutledge/Talyor “Francis group.
- Schwartz, B. (2004a). *Le paradoxe du choix : pourquoi plus c'est moins*. Harper Collins.
- Schwartz, B. (2004b). The tyranny of choice. *Scientific American*, 290, 70–75.
- Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, Dr., (2002). Maximiser satisfaire : le Bonheur est une question de choix. *Journal de la personnalité et de la psychologie sociale*, 83 (5), 1178-1197.
- Sénécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607–619.
- Sillamy, N., (1999). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69, 99–118.

- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Royal statistical society series A*, 164, 389-405.
- Solonon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Procrastination académique : fréquence et corrélation cognitivo-comportementaux. *Revue du conseil psychologique*, 31 (4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1) 65-94.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Editions logiques.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Etude longitudinale de la procrastination, de la performance, du stress et de la santé : les coûts et les avantages de la flânerie. *Science psychologique*, 8 (6), 454-458.
- Tinto V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (1975). Propout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*. 45 (1), 89-125.
- Todorov, C., & Bazinet, A. (1996). le perfectionnisme : aspects conceptuels et cliniques, *Journal psychiatry*, 41 (5), 291-8.
- Tolman, C. E. (1932). *Comportement intentionnel chez les animaux et les hommes*. Century /random: House UK.
- Torres, V. (2003). Influences sur le développement de l'identité ethnique des étudiants latinos dans deux premières années de collège. *Journal of college student development*, 44, 532-547.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). Le cadrage des décisions et la psychologie du choix. *Sciences*, 211 (4481), 453-458.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue Française. *Psychologie canadienne*, 30 (4), 662-680.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Luc, E. T. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.

- Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305–316.
- Vermerseh, P. (1979). Opérations élémentaires et planification de l'action. Un exemple : réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique par des adultes migrants du bâtiment, *Bulletin de psychologie*, (33), 344, pp. 389-397.
- Vermersh, P., (1991). *L'entretien d'explication dans la formation expérientielle organisée*. ESF
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. (2<sup>e</sup> éd). De Boeck.
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. [Conférence non publiée]. Université de Liège.
- Vroom, V. A. (1964). *Travail et motivation*. Harward Book.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis, *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationship. in: Rubin, Z., (Ed) *Doing unto others*, Prentice Hall, Englewood diffs, 17-26.
- Zemke, R., & Zemke, S. (1984). "30 things we know for sure about adult learning". Cleaning-house.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. In G.A. straka (dir). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. Waxmann.
- Zwick, T. (2004). Employee participation and productivity. *Labour economics*. 11(6), 715-740.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>xiii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE .....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE.....</b>	<b>10</b>
1.1.1.2. Les variantes de la procrastination .....	15
1.1.1.3. Les facteurs favorisant la procrastination.....	16
1.1.1.4. Les déterminants de la procrastination académique .....	22
1.1.1.4.3. Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) .....	27
1.1.1.4.4. Les déterminants de la procrastination liée aux travaux de Master .....	30
1.1.2. Analyse conceptuelle de la motivation académique .....	30
1.1.2.3.1. Croyances et sentiment d'efficacité personnelle.....	36
1.1.2.3.2. Croyances motivationnelles et buts d'apprentissage .....	37
1.1.2.3.3. Croyances motivationnelles et autodétermination .....	38
1.1.2.4. Engagement universitaire et ses modèles théoriques .....	40
1.1.2.4.2. Les modèles de l'engagement.....	43
1.1.2.5. Croyances motivationnelles, Engagement de l'Etudiant et Procrastination .....	49
<b>1.2. LES TRAVAUX SUR LA PROCRASTINATION ET LA MOTIVATION ACADEMIQUE.....</b>	<b>54</b>
<b>1.2.1. Les travaux sur les facteurs biologiques de la procrastination : approche dispositionnelle .....</b>	<b>55</b>

1.2.1.1. Les travaux sur les traits de personnalité et la construction du comportement en contexte de procrastination .....	55
1.2.1.2. La procrastination comme défaut d'autorégulation des comportements orientés vers un but et régulation des émotions.....	56
1.2.3.1. Contexte familial, phénomènes de soi et procrastination académique .....	59
1.2.3.2. La motivation et la procrastination comme le résultat de l'abandon.....	65
1.2.3.3. Abandon du mémoire, résultante de la procrastination et de la motivation .....	67
1.2.3.4. Procrastination et modèle d'expentancy value .....	73
1.2.4.1. Intervention contre la procrastination sur le plan psychologique .....	75
1.2.4.2. L'autonomie comme moyen de lutte contre la procrastination .....	79
1.3.1. La théorie de la prise de conscience de Piaget .....	93
1.3.1.1. Postulat de base.....	93
1.3.1.2. Implications de la théorie dans le travail.....	97
1.3.2. Les théories de la motivation.....	98
1.3.2.4. Synthèse et contribution des théories de la motivation à notre recherche .....	115
<b>La théorie de la prise de conscience de Piaget .....</b>	<b>118</b>
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 1 .....</b>	<b>119</b>
<b>CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....</b>	<b>120</b>
<b>2.1. CONTEXTE DE L'ETUDE .....</b>	<b>121</b>
<b>2.2. DESCRIPTION ET FORMULATION DU PROBLÈME .....</b>	<b>135</b>
<b>2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>146</b>
2.3.1. Question générale de recherche .....	146
2.3.2. Questions spécifiques de recherche .....	147
<b>2.4 . HYPOTHESES DE RECHERCHE .....</b>	<b>147</b>
2.4.1. Hypothèse générale.....	147
2.4.2. Hypothèses spécifiques.....	148
<b>2.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>148</b>
2.5.1. Objectif général.....	148
2.5.2. Objectifs spécifiques.....	148

<b>2.6. DEFINITION DES VARIABLES .....</b>	<b>149</b>
2.6.1. Variable indépendante : la procrastination académique.....	149
2.6.2. Variable dépendante : les niveaux de motivation académique.....	149
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....</b>	<b>156</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....</b>	<b>157</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODE DE LA RECHEHCHE .....</b>	<b>159</b>
<b>3.1. TYPES DE RECHERCHES .....</b>	<b>160</b>
3.1.1. Une recherche quantitative de type corrélationnel pour comprendre le lien entre la procrastination et le niveau de motivation des étudiants .....	161
3.1.2. Une recherche compréhensive de type qualitative pour comprendre les déterminants de la procrastination .....	162
<b>3.2. DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE.....</b>	<b>163</b>
3.2.1. Au niveau spatial.....	163
3.2.2. Au niveau temporel.....	164
3.2.3. Délimitation thématique.....	164
<b>3.3. DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ETUDE .....</b>	<b>164</b>
3.3.1. Description du site de l'étude.....	164
3.3.2. Justification du choix du site.....	167
<b>3.4. POPULATION DE L'ETUDE ET ECHANTILLONNAGE .....</b>	<b>167</b>
3.4.1. Population de l'étude et population accessible .....	168
3.4.2. Choix des participants.....	169
3.4.3. Taille de la population enquêtée .....	170
<b>3.5. OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES QUANTITATIVES .....</b>	<b>172</b>
3.5.1. Un questionnaire conçu à partir d'une série de test standardisé.....	172
3.5.2. Le choix des tests standardisés.....	173
3.5.3. Construction, validation et administration du questionnaire .....	175
3.5.4 Conditions d'administration des questionnaires .....	178
<b>3.6. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES .....</b>	<b>179</b>
3.6.1. Construction du guide d'entretien.....	179

3.6.2. Procédure de collecte des données qualitatives.....	180
<b>3.7. ANALYSE DES DONNEES RECEUILLIES .....</b>	<b>181</b>
3.7.1. Analyse des données quantitatives.....	182
3.7.2. Techniques d'analyse des données qualitatives .....	185
<b>3.8. LES FORCES ET LES LIMITES THEORIQUES DE L'ETUDE.....</b>	<b>186</b>
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 3 .....</b>	<b>191</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>	<b>192</b>
<b>4.1. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE.....</b>	<b>193</b>
4.1.1. Analyse de la variable sexe .....	193
4.1.2. Analyse de la variable âge des étudiants de Master durant l'année académique 2018-2019 .....	196
4.1.3. Analyse de la variable appartenance régionale selon la filière.....	198
4.1.4. Analyse de la variable statut des parents selon les filières .....	199
4.1.5. Analyse de la variable statut de la famille selon les filières année académique 2018-2019 .....	201
<b>4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DETERMINANTS DE LA PROCRASTINATION CHEZ LES ETUDIANTS DE MASTER .....</b>	<b>202</b>
4.2.1. Présentation des données relative à l'estime de soi des étudiants .....	203
4.2.2. Présentation des données relatives à l'expectation de l'échec des étudiants.....	212
4.2.3. Présentation des données relative au sentiment d'efficacité personnel des étudiants .....	225
<b>4.3. ANALYSE DU NIVEAU DE MOTIVATION DANS LA REDACTION DU MEMOIRE DE MASTER.....</b>	<b>243</b>
4.3.1. La motivation à la réalisation du travail de rédaction du mémoire de Master .....	243
4.3.2. Autorégulation des comportements.....	249
<b>4.4. ÉVALUATION DE LA RELATION ENTRE LA PROCRASTINATION ACADEMIQUE ET LE NIVEAU DE MOTIVATION DES ETUDIANTS .....</b>	<b>253</b>
4.4.1. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche.....	253
4.4.2. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche .....	254
4.4.3. Mise à l'épreuve de la troisième hypothèse de recherche .....	256
4.4.4. Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale et prédiction de la motivation du choix de la filière .....	258

#### **4.5. RESULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES QUELQUES CAS D'ETUDIANTS PROCRASTINEURS.....261**

4.5.1. Récits de vie des cas et analyse des résultats .....	261
4.5.1.1. Cas A .....	261
4.5.1.2. Cas B .....	262
4.5.1.3. Cas C .....	263
4.5.1.4. Le cas D.....	264

#### **4.6. ANALYSE DES CAS.....265**

4.6.1. L'estime de soi comme déterminant de la procrastination en contexte de rédaction du mémoire de Master .....	265
4.6.1.1. Propos du cas A .....	265
4.6.1.2. Propos du cas B sur l'estime de soi .....	266
4.6.1.3. Propos du cas C sur l'estime de soi .....	267
4.6.1.4. Propos du cas D sur l'estime de soi .....	268
4.6.2. Le sentiment d'efficacité personnel comme déterminant de la procrastination en contexte de rédaction du mémoire de Master.....	269
4.6.2.1. Propos du cas A sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination .....	269
4.6.2.2. Propos du Cas B sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination .....	270
4.6.2.3. Propos du Cas C sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination .....	271
4.6.2.3. Propos du Cas D sur le sentiment d'efficacité comme déterminant de la procrastination .....	272
4.6.3. L'expectation de l'échec comme déterminant de la procrastination .....	272

#### **4.7. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES.....274**

4.7.1. Rappel des données empiriques .....	274
4.7.2. Rappel des données théoriques .....	276

#### **4.8. DISCUSSION DES RESULTATS OBTENUS AVEC LES DONNEES DE LA LITTERATURE.....277**

4.8.1. De la procrastination académique en contexte de rédaction du mémoire de Master .....	278
4.8.2. De l'effet médiateur de l'estime de soi dans la motivation académique des étudiants .....	280
4.8.3. De l'expectation de l'échec comme facteur de la motivation académique chez les étudiants .....	281
4.8.4. Du sentiment d'autosatisfaction comme facteur de motivation chez les étudiants .....	284

4.8.5. De l'impact des déterminants psychologiques sur la réalisation des tâches académiques liées à la rédaction du mémoire de master .....	286
<b>4. 9. PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>288</b>
4. 9. 1. Perspective théorique .....	288
4.9.2. Les perspectives pratiques ou professionnelles .....	288
<b>4.10. PLAN DE PREVENTION DE LA PROCRASTINATION EN CONTEXTE DE REDACTION DU MEMOIRE DE MASTER .....</b>	<b>289</b>
4.10.1. Un dépistage rapide des tendances de procrastination individuelles au cours des études de Master .....	289
4.10.2. Prise de décision : Arbre décisionnel .....	292
4.10.3. Prise en charge thérapeutique.....	293
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....</b>	<b>297</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>298</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>304</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>318</b>
<b>INDEX DES NOTIONS ET DES CONCEPTS.....</b>	<b>324</b>
<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>333</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>342</b>
<b>IV - LA MOTIVATION ACADEMIQUE JE POURSUIS MES ETUDES ... ..</b>	<b>346</b>

## INDEX DES NOTIONS ET DES CONCEPTS

### A

abandon · 31, 33, 34, 35, 36, 37, 45, 56, 75, 140, 142, 317, 321

académique · iii, 5, 6, 7, 8, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 32, 35, 36, 39, 43, 44, 58, 59, 60, 62, 69, 70, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 133, 141, 142, 144, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 162, 165, 166, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 179, 182, 184, 188, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 247, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 295, 297, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 314, 321, 322, 323, 324, 326

apprenants · 2, 30, 40, 47, 48, 51, 94, 95, 125, 127, 128, 131, 132, 147, 162, 164, 174, 287

apprentissage · 1, 2, 3, 4, 8, 14, 29, 30, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 56, 57, 61, 69, 70, 84, 88, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 226, 229, 235, 279, 283, 284, 285, 286, 289, 297, 306, 307, 311, 312, 314, 321

apprentissages · 129

aptitude · 3, 4, 14, 36, 104, 230

autodétermination · 5, 18, 28, 42, 46, 47, 54, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 111, 116, 117, 121, 247, 288, 290, 321

autonomie · 26, 27, 35, 36, 43, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 94, 96, 107, 112, 255, 322

---

### B

Bazinet · 19, 287, 288, 319

Bean · 29

Beaud · 32

Beauvois · 128

besoins · 1, 23, 26, 38, 43, 44, 47, 50, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 90, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 121, 122, 126, 140, 198, 231, 254, 286, 287, 294, 302

---

### C

Cameroun · 5, 8, 33, 126, 135, 139, 140, 141, 148, 150, 158, 162, 163, 166, 170, 194, 271, 303, 305, 308, 314

chercheurs · 7, 15, 32, 33, 34, 42, 52, 58, 80, 107, 109, 111, 126, 132, 136, 140, 143, 144, 145, 147, 289, 304

cognitive · 4, 8, 40, 41, 46, 54, 92, 97, 99, 111, 112, 114, 116, 125, 127, 129, 148, 286, 306, 307, 311, 317, 318

compétence · 3, 8, 26, 28, 35, 43, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 64, 66, 68, 69, 70, 77, 80, 86, 88, 89, 107, 111, 112, 119, 136, 176, 267, 275, 285, 286, 289, 293

compétences · 2, 3, 16, 17, 34, 36, 85, 88, 89, 107, 111, 112, 131, 135, 136, 149, 269, 273, 274, 276, 287, 317

comportement · 4, 8, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 33, 38, 40, 42, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 136, 138, 150, 154, 169, 182, 189, 230, 234, 235, 247, 272, 273, 275, 281, 283, 302, 306, 312, 319, 321

comportements · 15, 16, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 45, 53, 56, 58, 64, 65, 66, 79, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 97, 103, 112, 117, 120, 123, 133, 141, 145, 147, 153, 154, 158, 164, 174, 175, 187, 189, 194, 205, 214, 229, 235, 247, 252, 275, 282, 284, 287, 289, 290, 292, 293, 301, 302, 321, 322, 325

connaissances · 129, 130

conscienciosité · 15

contrôle · 314

Croyances · 40, 41, 42, 53, 321, 322

cycle · 2, 7, 8, 33, 89, 95, 131, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 148, 152, 158, 165, 166, 170, 172, 198, 266, 273, 283, 301, 304, 314, 316

---

## D

décrochage académique · 8

déterminants · 4, 6, 16, 23, 25, 30, 78, 85, 89, 96, 101, 113, 121, 122, 123, 151, 153, 160, 162, 163, 164, 165, 174, 175, 176, 205, 253, 278, 281, 288, 289, 299, 301, 302, 308, 321, 322, 323, 326

doctorant · 34, 35, 36, 272, 290

Doctorat · 126, 140, 274, 276, 310

Douala · iii, 5, 6, 7, 12, 94, 139, 140, 141, 142, 146, 150, 151, 152, 155, 158, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 181, 182, 188, 191, 194, 256, 257, 258, 259, 261, 265, 266, 267, 270, 272, 280, 299, 301, 303, 305

---

## E

Eccles · 38, 42, 43, 46, 47, 54

éducation · 1, 2, 5, 7, 8, 14, 29, 30, 32, 38, 41, 45, 58, 68, 70, 123, 125, 126, 128, 131, 132, 145, 147, 162, 177, 203, 255, 269, 301, 306, 308, 310, 312, 319

Éducation · 2, 177, 282

- efficacité personnelle · 5, 7, 18, 26, 40, 41, 43, 44, 48, 85, 88, 89, 150, 152, 165, 231, 233, 259, 260, 261, 264, 268, 273, 288, 321
- élèves · 1, 3, 14, 20, 41, 45, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 68, 69, 128, 135, 220, 236, 272, 279, 284, 311
- émotionnelles · 55, 56, 62, 99, 128, 273
- encadreur · 34, 35, 50, 174, 222, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 290, 295, 296, 297
- enfants · 25, 28, 29, 53, 57, 103, 127, 144, 148, 267
- engagement · 8, 25, 26, 27, 36, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 80, 87, 128, 131, 134, 138, 139, 141, 142, 189, 221, 226, 229, 235, 253, 254, 281, 284, 285, 288, 297, 321
- Engebretson · 35, 36
- enseignants · iii, 20, 60, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 229, 273, 274, 276, 290, 306, 311
- enseignement · 1, 2, 3, 8, 12, 14, 94, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 166, 266, 303, 306, 307, 308, 310, 312, 314, 317, 318
- environnement · 1, 5, 8, 23, 27, 30, 31, 32, 33, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 69, 70, 71, 72, 91, 92, 95, 96, 111, 119, 121, 128, 137, 146, 147, 148, 168, 280, 283, 303, 309
- estime de soi · 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 30, 56, 78, 80, 85, 86, 87, 89, 94, 95, 97, 100, 103, 123, 150, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 188, 194, 197, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 256, 257, 261, 262, 263, 268, 269, 270, 271, 272, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 289, 293, 299, 301, 302, 303, 306, 310, 319, 324, 325, 326
- études · iii, 2, 4, 8, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 68, 69, 70, 79, 82, 84, 99, 103, 107, 109, 117, 120, 121, 125, 130, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 162, 166, 168, 172, 206, 208, 216, 217, 226, 231, 235, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 274, 278, 280, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 298, 299, 314, 326
- étudiant · 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 84, 85, 88, 89, 90, 96, 99, 116, 120, 121, 122, 126, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144,

- 146, 147, 148, 149, 166, 172, 174, 176, 178, 183, 197, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 211, 215, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 232, 233, 247, 248, 249, 252, 253, 265, 266, 269, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 297, 301, 302, 308, 315
- étudiants · 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 73, 76, 78, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 96, 117, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 233, 234, 235, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 265, 268, 269, 272, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326
- évaluation · 16, 36, 58, 61, 67, 82, 87, 93, 94, 111, 113, 114, 136, 137, 155, 165, 176, 179, 253, 281, 282, 286, 287, 296, 298, 316
- expectation d'échec · 5, 7, 94, 95, 150, 152
- expectation de l'échec · 6, 78, 85, 87, 123, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 174, 177, 181, 182, 184, 188, 194, 197, 205, 214, 226, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 268, 276, 277, 278, 281, 284, 289, 291, 299, 302, 303, 325, 326
- 
- F**
- facteurs · 1, 3, 4, 15, 17, 20, 22, 30, 33, 34, 38, 40, 44, 45, 46, 49, 58, 63, 65, 68, 69, 75, 82, 84, 85, 86, 90, 97, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 111, 114, 115, 118, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 137, 142, 144, 156, 162, 169, 175, 179, 186, 199, 205, 229, 255, 268, 279, 282, 283, 287, 289, 290, 292, 301, 308, 322
- Faire · 75, 295, 306
- famille · 25, 29, 31, 32, 47, 54, 147, 148, 178, 203, 204, 211, 265, 289, 313, 314, 324
- filières · 128, 130, 132, 133, 137, 142, 169, 170, 171, 172, 173, 184, 191, 194, 196, 198, 201, 202, 203, 204, 301, 303, 305, 314, 324

---

**I**

individu · 2, 5, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 49, 50, 54, 59, 79, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 99, 100, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 132, 146, 154, 176, 247, 253, 255, 278, 280, 281, 282, 286, 302

individus · 15, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 58, 59, 79, 80, 100, 105, 117, 121, 127, 128, 145, 146, 147, 164, 169, 172, 283, 293, 301, 304

influence · 5, 6, 8, 18, 25, 27, 29, 30, 33, 37, 38, 40, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 75, 87, 89, 99, 117, 121, 136, 138, 143, 146, 147, 150, 151, 152, 155, 165, 166, 169, 188, 223, 280, 281, 286, 287, 290, 297, 299, 303, 310, 314

influences · 100

insatisfaction · 67, 68, 108, 109

Internet · 8, 21, 58

---

**L**

licence · 33, 140, 172, 178, 195, 266, 267, 278

Licence · 126, 130, 140, 266

---

**M**

Master · 5, 6, 7, 36, 89, 94, 96, 120, 123, 126, 140, 150, 151, 152, 155, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 183, 188, 189, 191, 194, 247, 252, 253, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 281, 289, 290, 299, 301, 303, 322, 325, 326

mémoire · iii, 6, 19, 20, 33, 34, 35, 37, 45, 50, 53, 56, 87, 89, 90, 96, 120, 123, 139, 140, 141, 142, 151, 152, 154, 155, 164, 174, 175, 176, 177, 182, 184, 191, 205, 222, 247, 252, 253, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 288, 289, 290, 292, 293, 295, 299, 313, 321, 325, 326

milieu · 2, 8, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 43, 50, 65, 68, 71, 72, 74, 91, 94, 98, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 128, 129, 132, 133, 139, 142, 143, 146, 149, 150, 163, 164, 165, 203, 205, 229, 310, 312

modèles · 15, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 61, 75, 88, 97, 101, 104, 111, 121, 172, 175, 186, 274, 275, 276, 280, 285, 321, 322

moi · 2, 43, 54, 108, 153, 155, 177, 208, 209, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 231, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 272, 276, 314

mondialisation · 2, 4, 305

motivation · iii, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 30, 31, 33, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 56, 57, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 89, 90, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 179, 184, 188, 189, 191, 192, 194, 197, 198, 202, 203, 205, 215, 216, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 273, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326

motivationnelles · 4, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 69, 70, 80, 106, 115, 321, 322

motivations · 8, 22, 38, 60, 65, 80, 90, 97, 99, 100, 110, 142, 162, 166, 169, 278, 288

---

## O

organisation · 1, 23, 56, 61, 62, 80, 91, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 112,

113, 116, 117, 132, 134, 138, 140, 142, 214, 306

---

## P

parents · ii, 25, 27, 28, 29, 30, 48, 53, 57, 82, 103, 143, 144, 148, 178, 202, 203, 310, 324

Paris · 314

participation électorale · 257, 258, 260, 262

pathologique · 19, 20, 79, 87, 276, 288

perfectionnisme · 19, 20, 22, 87, 217, 218, 220, 224, 276, 287, 288, 319

Perfectionnisme · 19, 153, 155, 182, 293

performances · 17, 33, 37, 38, 41, 45, 81, 89, 112, 113, 115, 120, 128, 129, 133, 140, 143, 214, 252, 284, 285

personnalité · 2, 15, 16, 58, 82, 86, 87, 99, 106, 107, 123, 128, 143, 144, 146, 174, 213, 278, 301, 302, 306, 309, 312, 313, 314, 318, 321

politique · 262

136, 139, 306, 308

privation relative · 258

procrastinateur · 8, 15, 16, 24, 58, 59, 72, 77, 82, 84, 85, 281

procrastinateurs · 15, 16, 18, 24, 25, 61, 80, 83, 85, 87, 122, 194, 247, 282, 284, 286, 289, 290, 301, 302

procrastination · 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 96, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 181, 182, 184, 188, 189, 191, 192, 194, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 214, 247, 252, 253, 256, 262, 263, 264, 268, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 317, 318, 321, 322, 323, 325, 326

Procrastination · 5, 14, 18, 38, 53, 122, 153, 155, 165, 179, 292, 293, 294, 308, 320, 321, 322

procrastination académique · 7, 16, 18, 19, 25, 27, 123, 153, 162, 166, 170, 194, 197, 256, 262, 269, 292, 299, 301, 302, 303, 304

procrastiner · 19, 20, 24, 25, 27, 28, 58, 63, 64, 73, 76, 79, 82, 123, 149, 169, 278, 280, 284, 295, 296

procrastineurs · 22, 120

psychologie · 7, 16, 30, 32, 38, 41, 61, 92, 97, 111, 133, 145, 146, 147, 168, 171,

176, 203, 268, 272, 306, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 318, 319

psychologiques · 22, 25, 26, 30, 33, 35, 36, 45, 60, 67, 68, 69, 74, 80, 90, 91, 98, 99, 102, 111, 142, 169, 189, 198, 199, 205, 278, 281, 288, 289, 290, 292, 299, 306, 316, 319, 326

psychologues · 8, 23, 41, 91, 97, 98, 99, 117, 294

Psychologues · 12, 45

Purdie · 4, 307, 311

Pychyl · 24, 58, 84

---

## Q

Quotient Emotionnel · 128

Quotient Intellectuel · 128

---

## R

recherches · 3, 4, 20, 25, 28, 30, 32, 36, 37, 39, 42, 47, 52, 55, 64, 123, 130, 132, 133, 140, 143, 144, 145, 147, 148, 156, 162, 174, 176, 286, 295, 301, 308

réussite · 3, 4, 5, 7, 8, 17, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 56, 60, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 97, 99, 106, 121, 127, 129, 130, 136, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 156, 162, 207, 214, 215, 224, 226, 275, 279, 280, 285, 286, 291, 301, 308, 309, 310, 314, 316

---

**S**

satisfaction · 16, 35, 44, 53, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 85, 87, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 117, 140, 209, 211, 231, 247, 251, 283, 295, 306

scolaire · 1, 3, 14, 17, 18, 25, 26, 27, 31, 45, 50, 51, 53, 54, 68, 69, 70, 88, 121, 125, 128, 129, 130, 136, 142, 143, 144, 146, 214, 266, 271, 274, 280, 283, 284, 285, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 320

Sénégal · 79, 121, 318

sentiment · 5, 6, 7, 12, 15, 16, 18, 26, 27, 30, 40, 44, 46, 51, 54, 60, 63, 67, 68, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 88, 89, 94, 95, 99, 112, 113, 119, 121, 131, 133, 134, 148, 150, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 194, 197, 203, 205, 220, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 268, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 285, 287, 288, 289, 291, 297, 299, 302, 303, 321, 325, 326

sentiment d'efficacité personnel · 6, 15, 27, 44, 78, 80, 94, 95, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 203, 205, 229, 231, 234, 260, 262, 263, 272, 275, 278, 281, 289, 291, 302, 303, 325

sociétés · 2, 7, 125, 156, 301, 307, 309, 314

soi · 16, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 39, 50, 52, 53, 55, 60, 61, 62, 71, 73, 74, 80, 85, 86, 87, 89, 100, 102, 117, 129, 149, 153, 155, 162, 165, 176, 179, 182, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 220, 257, 264, 268, 270, 272, 278, 280, 283, 284, 285, 286, 289, 291, 299, 301, 302, 314, 321, 322

succès · 3, 30, 34, 38, 40, 65, 67, 70, 76, 88, 104, 114, 118, 143, 146, 230

systèmes éducatifs · 1, 2, 14, 125, 126

---

**T**

tâche · 4, 16, 18, 20, 22, 24, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 71, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96, 109, 112, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 138, 141, 146, 149, 156, 169, 177, 181, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 247, 252, 253, 255, 281, 282, 285, 287, 289, 293, 295, 296, 297, 299, 302, 313, 319

tâches · 19, 20, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 65, 81, 82, 83, 87, 89, 90, 107, 109, 110, 114, 116, 120, 129, 133, 141, 142, 147, 148, 149, 153, 154, 169, 175, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 233, 252, 270, 272, 273, 275, 276, 281,

282, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 295,  
296, 298, 326

Tardif · 95, 280, 318

Taylor · 52

temps · 3, 4, 8, 15, 16, 17, 18, 20, 29, 31,  
33, 35, 36, 39, 45, 47, 51, 53, 56, 58, 59,  
61, 62, 63, 66, 68, 73, 76, 81, 82, 83, 84,  
85, 87, 89, 90, 94, 95, 108, 116, 121,  
122, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 138,  
139, 141, 146, 148, 149, 162, 165, 172,  
176, 181, 187, 225, 226, 266, 268, 272,  
273, 274, 276, 277, 278, 284, 289, 290,  
292, 295, 296, 297, 298, 302, 314, 322

tendances · 23, 58, 83, 85, 90, 91, 96, 99,  
106, 154, 171, 175, 184, 247, 281, 282,  
289, 291, 292, 299, 326

travail · iii, 3, 5, 9, 15, 19, 20, 21, 23, 24,  
36, 37, 39, 40, 46, 47, 51, 56, 60, 61, 63,  
64, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 83, 84, 87,  
90, 91, 93, 95, 103, 105, 106, 108, 109,  
110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119,  
120, 121, 129, 130, 132, 133, 136, 137,  
138, 139, 141, 142, 149, 150, 153, 158,  
165, 166, 168, 169, 173, 174, 175, 176,  
177, 183, 184, 189, 205, 216, 247, 269,  
270, 271, 272, 277, 281, 282, 286, 289,  
290, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 303,  
304, 306, 314, 325

---

## U

universitaire · 1, 3, 8, 21, 31, 32, 33, 37,  
41, 51, 54, 59, 85, 128, 129, 130, 132,  
133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142,  
143, 146, 147, 149, 163, 164, 165, 166,  
167, 175, 177, 271, 283, 289, 290, 291,  
292, 293, 303, 305, 307, 310, 314, 315,  
316, 317

université · iii, 5, 6, 8, 29, 31, 32, 38, 39,  
42, 44, 45, 47, 54, 56, 120, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139,  
141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,  
149, 150, 151, 152, 155, 158, 166, 167,  
169, 170, 181, 188, 194, 261, 265, 266,  
267, 272, 273, 276, 299, 303, 304, 306,  
307, 308, 310, 311, 315, 317, 320

Université · iii, 1, 5, 7, 12, 94, 134, 140,  
150, 151, 152, 155, 162, 165, 166, 167,  
169, 170, 172, 173, 182, 191, 194, 256,  
257, 258, 259, 266, 276, 280, 301, 303,  
305, 306, 308, 310, 311, 314, 320

Urban · 51

Usinger · 55

---

## V

variables · 28, 31, 33, 35, 36, 38, 47, 48,  
117, 120, 143, 146, 153, 160, 163, 164,  
175, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 187,  
189, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263,  
278, 279, 290, 299, 302, 311

## INDEX DES AUTEURS

---

### A

Ainley · 66  
 Alava · 37, 166, 326  
 Alderfer · 119, 122, 123, 129  
 Alexander · 72  
 Alpert · 41  
 Amabile · 136, 319, 326  
 Ames · 49, 330  
 Amin · 188  
 Anderman · 46, 80  
 Annoot · 153, 316, 319, 320, 328  
 Apostoleris · 68  
 Appleton · 55, 57, 58, 59, 64, 67  
 228, 232, 238, 284, 289, 290, 292, 318,  
 322, 327, 331,  
 Arshad · 20  
 Asieurak · 326  
 Assor · 85  
 Atherton · 335  
 Atkinson · 132, 133, 134, 137  
 Azjen · 27

---

### B

Bair · 39, 40, 44  
 Baldwin · 40, 41  
 Bandura · 47, 48, 51, 54, 65, 103, 105,  
 117, 135, 294, 326  
 Banère · 316, 319  
 Barbieux · 103, 104, 105, 297  
 Bargel · 151, 317, 322  
 Barrett · 81  
 Baumeister · 52, 65, 173, 338  
 Bawa · 19, 20, 101, 290

Bazinet · 23, 294, 295, 338  
 Bean · 34  
 Beaouvois · 318, 322  
 Beaud · 37  
 Beauvois · 148  
 Beck · 21, 102, 290, 326  
 Bédard · 155, 156, 157, 317, 320, 327  
 Bellmore · 62  
 Belmont · 60, 61, 67, 68  
 Benefield · 91  
 Benkin · 44  
 Bergin · 88  
 Berktold · 81  
 Berndt · 62  
 Bernstein · 147  
 Berstein · 317  
 besoins · 1, 27, 31, 45, 51, 52, 56, 59, 63,  
 64, 65, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86,  
 89, 90, 91, 106, 107, 115, 116, 117, 118,  
 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129,  
 130, 131, 140, 141, 142, 146, 162, 199,  
 233, 257, 258, 294, 302, 313  
 Beswick · 22, 25, 28, 327  
 Biggs · 4, 331  
 Birch · 61, 134  
 Bissonnette · 83  
 Bloom · 3, 18, 327  
 Blumenfeld · 67  
 Blunt · 69  
 Boes · 74  
 Boggiano · 81  
 Bonnet · 153, 316, 328  
 Bordeleau · 80  
 Bouffard · 80  
 Boulet · 153, 158, 159, 317, 327

Bowlby · 52  
 Boyer · 147, 149, 151, 152, 156, 157, 159,  
 317, 320, 327, 328  
 Brokenshire · 28  
 Bru · 157, 320, 328  
 Bruinsma · 167  
 Burka · 320  
 Button · 172, 336

---

*C*

Caldwell · 62  
 Carlstrom · 335, 336  
 Carpenter · 168, 328  
 Carrol · 3  
 Carroll · 328  
 Carter · 78  
 Cayrol · 112  
 Chassem · 163, 171, 320  
 Cherkaoui · 147, 317, 320, 328  
 Cheung · 76  
 Chicoine · 89  
 Chirkov · 328  
 Choi · 95, 328  
 Christenson · 54, 55, 66  
 Chu · 95, 328  
 Chuateco · 166  
 Clanet · 152, 328  
 Clark · 172, 332  
 Clifford · 66  
 Clifton · 167, 328  
 Cohen · 189, 261, 263, 264  
 Connell · 30, 31, 32, 53, 54, 55, 56, 57, 59,  
 63, 64, 65, 81, 83, 331  
 Cooper · 85  
 Coopersmith · 19, 320  
 Cordian · 320, 329

Coridian · 151, 152, 157, 159, 320, 327,  
 328  
 Corkin · 27  
 Costa · 18, 167, 318, 333  
 Coulon · 151  
 Coulon, · 320  
 Courtois · 334  
 Crichlow · 66  
 Cutrona · 34, 171, 329

---

*D*

Dallaire · 16  
 Dar-Nimrod · 25, 329  
 Dar-nimrord · 329  
 Davidson · 73  
 Davis · 64, 335, 336  
 Davis-Kean · 64  
 De Clercq · 166, 167  
 De Groot · 65  
 De Ketele · 54  
 De Raad · 168  
 Deci · 5, 26, 42, 50, 51, 60, 64, 65, 77, 78,  
 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 130, 140,  
 293, 321, 327, 329, 330  
 Déci · 52, 56, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 130  
 Dedercq · 330  
 Denicolo · 41  
 Denman · 162, 321, 330  
 Dennis · 166  
 Depelteau · 317, 321  
 Deuchar · 42  
 Dewey · 35, 149, 170, 317, 321  
 Dickinson · 40  
 Dochy · 60, 62  
 doctorant · 40, 41, 42, 43, 277, 298  
 Doctorat · 146, 161, 162, 280, 281

Dolph · 44

Dryden · 74

Dubet · 330

Ducette · 40

Duclos · 19, 290

Dupeyrat · 49

Dupont · 166, 330

Dupras · 19, 290, 340

Dweck · 49, 51, 292, 330

Dwyer · 90, 91

---

*E*

Eccles · 45, 49, 50, 54, 55, 64

Edwards · 18, 332

Elliot · 49, 50, 51, 89, 291

Ellis · 330

Engebretson · 42

Erikson · 34, 171, 321

Erlich · 151, 154, 156, 321, 327, 328

Escribe · 49

---

*F*

Fass · 37, 38, 170, 331

Fassinger · 44

Fave · 153, 316, 328

Fave-Bonnet · 319, 320

Felouzis · 151, 154, 155, 321

Fenouillet · 107

Ferrari · 21, 29, 33, 71, 96, 290

Ferrer de Valero · 44

Flaste · 82

Flink · 81

Forgatch · 91

Frasier · 44

Fredricks · 54, 55, 57

Frenay · 166, 331, 334

Freund · 72

Fritzsche · 72

Furrer · 55, 60, 65, 68

---

*G*

Gagnebin · 112, 317, 321

Galand · 153, 166, 295, 330, 331

Galdiolo · 166

Garfied · 88

Gatfield · 41

Geis · 81

Gelso · 43, 44

Gnambs · 80, 81

Godes · 46

Golbeg · 17

Golde · 42, 44

Gollwitzer · 27

Gonzalez Fernandez · 18, 70

Goossens · 60, 62

Gordon · 85

Govern · 38, 171, 333

Graham · 63

Grayson · 161, 317, 322

Grolnick · 60, 68

Grouzet · 82

Guay · 31, 32, 33

Guignard · 112, 317, 321

Guyot · 151, 317, 322

---

*H*

Hadji · 151, 317, 322

Hafner · 73

Haghbin · 71

Halonen · 114, 115, 117, 319, 322, 331

Halpern-Felsher · 66  
 Halverson · 34  
 Hamaidch · 331  
 Hamaideh · 165  
 Hamdan-Mansour · 165, 331  
 Hanfstingl · 80, 81  
 Harackiewicz · 46, 50  
 Hardre · 82, 83  
 Harold · 46  
 Hart · 166, 322  
 Harter · 19, 51, 322, 331  
 Hattie · 4, 331  
 Haworth · 39, 40, 44  
 Heath · 40  
 Heffernan · 335  
 Hendricks · 46  
 Henri · 112, 318, 322  
 Herzberg · 119, 125, 126, 127, 128, 129  
 Herzlich · 318, 322  
 Hewitt · 39  
 Hickson · 72  
 Hill · 67  
 Hodgins · 65  
 Hollingworth · 44  
 Hulleman · 46  
 Humbert · 19, 319  
 Hunsley · 88

---

*J*

Jacquet · 317, 321  
 Jacquinet · 150, 322, 331  
 James · 40, 41  
 Janet · 35, 36, 44, 169, 318, 322  
 Janis · 322  
 Janssen · 168, 333

Jaquet · 112  
 Joule · 148, 318, 322  
 Judge · 167, 332  
 Just · 168, 328  
 Juvonen · 63

---

*K*

Kahneman · 24, 332, 339  
 Kaldeway · 4, 332  
 Kalkan · 69  
 Kam · 40  
 Kanfer · 118, 135, 141, 313, 322  
 Kaplan · 61  
 Kasser · 76  
 Kaufman · 81  
 Kavaler-Adler · 75  
 Keams · 72, 74  
 Kelly · 18, 332  
 Kim · 83  
 Kindermann · 68  
 Kinicki · 137  
 Kirschmer · 332  
 Kirschner · 172  
 Klassen · 21, 72, 290  
 Knaus · 5, 93, 94, 330, 332  
 Knowles · 42  
 Koeltz · 95, 97, 99  
 Koestner · 65, 89, 93, 337  
 Korthagen · 4, 332  
 Krause · 72  
 Kreitner · 137  
 Kuhl · 134

---

*L*

Ladd · 61

Ladeuze · 53  
 Lahire · 149, 152, 318, 322, 323, 332  
 Lam · 55, 57, 60, 61  
 Lambert · 88  
 Langley · 335, 336  
 Lauver · 335, 336  
 Lavarde · 318, 323  
 Lavoie · 99, 332  
 Lawler · 136, 344  
 Lay · 17, 18, 28, 69, 332, 336  
 Le · v, 5, 6, 7, 16, 17, 18, 23, 28, 30, 35, 37, 40, 45, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 63, 65, 67, 69, 70, 72, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 109, 112, 115, 121, 126, 127, 128, 130, 133, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 150, 152, 157, 158, 162, 166, 167, 168, 174, 175, 156, 160, 163, 164, 166, 167, 172, 174, 178, 180, 183, 184, 185, 187, 189, 191, 193, 204, 213, 214, 225, 230, 232, 238, 239, 243, 250, 260, 261, 263, 264, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 282, 284, 286, 287, 289, 290, 291, 294, 296, 298, 301, 302, 304, 305, 317, 318, 320, 322, 323, 324, 325, 329, 334, 335, 336, 339, 346, 348  
 Leary · 52  
 Lee · 18, 332  
 Leggett · 49  
 Lehman · 25, 329, 337  
 Lekes · 89  
 Leone · 78  
 Lepper · 82  
 Lervin · 318, 323  
 Levin · 133  
 Levison · 29  
 Lévy-Leboyer · 333  
 Lewin · 132, 137, 141  
 Lezzi · 335

Lieury · 48, 153, 318, 323  
 Locke · 135, 294, 333  
 Lopez · 38, 171, 333  
 Lorenz · 115  
 Lovitts · 39, 40, 42, 43, 44  
 Lundgren · 112, 318  
 Lundgren-carrol · 318, 322  
 Lynch · 63, 78, 79, 81, 84, 86  
 Lyubomirsky · 337

---

*M*

Maccoby · 34, 171, 323, 333  
 Maddox · 67  
 Mahneman · 333  
 Maio · 76  
 Mann · 28, 190, 322, 327  
 Marcoux · 80  
 Mariné · 49  
 Marks · 67  
 Martin · 34, 97, 171, 323, 333  
 Martineau · 323  
 Mash · 88  
 Masjuan · 151, 317, 322  
 Maslow · 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 294, 323, 333  
 Mattanah · 35, 38, 171  
 Mattanorh · 333  
 Mbede · 2, 340  
 MBENG DANG · iii  
 Mc Clelland · 119, 123, 124, 125, 129  
 Mc Cown · 96  
 Mc Crae · 18, 167  
 Mc Dougall · 114, 116  
 Mc Gregor · 128, 129  
 Mc Namara-Barry · 62

McCormick · 42  
 McCrae · 318, 333  
 Me Dougall · 318, 323  
 Mendelsohn · 334  
 Merle · 151, 333  
 Metzner · 34  
 Meunier · 150, 322, 331  
 Michalak · 76, 77, 89, 90  
 Michaut · 153, 324  
 Midgley · 61, 80, 293  
 Milgram · 29, 33, 69  
 Milgram, Mey-Tal · 29  
 milieu · 2, 9, 10, 20, 27, 30, 31, 32, 35, 38,  
 51, 59, 77, 81, 84, 85, 88, 107, 111, 115,  
 120, 121, 122, 123, 125, 128, 148, 149,  
 153, 154, 160, 164, 165, 169, 170, 172,  
 173, 163, 165, 204, 206, 232, 330, 332  
 Miljković · 82  
 Miller · 73, 91  
 Millet · 158, 160, 323, 333  
 Minnaert · 168  
 Minnaht · 333  
*modèles* · 17, 55, 57, 59, 61, 62, 64, 65,  
 67, 70, 73, 89, 104, 114, 118, 122, 129,  
 140, 174, 178, 190, 279, 280, 281, 285,  
 292, 343, 344  
 Moeltz · 323  
 Moeltz, · 323  
 Moller · 79  
 Monterosso · 337  
 Montfort · 160, 333  
 Morange · 326  
 Mucchielli · 154, 334

---

*N*

*Nadeau* · 33  
 Naylor · 166, 337

Neenan · 74  
 Neslon · 43  
 Nils · 166  
 Nisbet · 158, 323  
 Nishina · 62  
 Nkelzok · 150, 323  
 Noël · 323  
 Nora · 35, 334  
 Nordell · 161  
 Ntoumanis · 61  
 Nuss · 650  
 Odaci · 69, 99  
 Olivette · 29, 33  
 Onwuegbuzie · 72  
 Osiurak · 20, 24, 330  
 Overall · 42

---

*Ö*

Öztürk · 69, 99

---

*P*

Paivandi · 151, 320, 334  
 Pajares · 166  
 Pakizeh · 76  
 Paon · 335  
 Paris · 323  
 Park · 18  
 Parmentier · 159, 160, 163, 165, 324, 334  
 Pascarella · 172, 324, 334  
 Patrick · 61, 78, 85  
 Patterson · 91  
 Peak · 133, 137, 334  
 Pearson · 188, 260, 261, 262, 263, 264  
 Pelletier · 77, 82, 89, 91  
 Perry · 167, 328

Peter · 167, 328  
 Philippe · 334  
 Phinney · 166  
 Piaget · 17, 108, 109, 110, 111, 112, 113,  
 142, 178, 285, 318, 319, 324, 344  
 Pierce · 324, 325  
 Pierce · 38, 170  
 Pierrehumbert · 324  
 Pintrich · 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 65,  
 292  
 Pirot · 54  
 Pitzer · 51, 53, 55, 57, 68  
 Plaisant · 334  
 Poropat · 167, 168, 335  
 Porter · 136, 344  
 Powers · 89  
 Prinz · 67  
 Purdie · 4, 331  
 Pychyl · 28, 69, 99, 332

---

## R

Raad · 168, 335  
 Rabeyron · 326  
 Ramsden · 3, 335  
 Rawn · 25, 329  
 Rawn, · 25, 329  
 Rayou · 154, 156, 324, 335  
 Razzaq · 335  
 Rechy · 66  
 Rees · 76  
 Reeve · 53, 54, 60, 61, 67, 82, 83  
 Reschly · 54  
 Réveillère · 334  
 Richardson · 48, 50, 52, 167, 168, 335  
 Rijavec · 82  
 Rimé · 48

Risley · 166, 322  
 Robbins · 46, 48, 52, 166, 168, 172, 335,  
 336  
 Roberts · 167, 169, 328  
 Roeser · 61, 64  
 Rollnick · 79  
 Romainville · 37, 153, 159, 160, 163, 165,  
 166, 319, 324, 326, 334  
 Rosenberg · 19, 100, 339  
 Rothblum · 5, 21, 93, 140, 301, 327, 336,  
 338  
 Rotter · 137  
 Rubin · 326, 340  
 Ruderman · 75  
 Ruph · 161, 336  
 Ryan · 5, 26, 50, 51, 52, 56, 60, 61, 63, 64,  
 65, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
 89, 130, 140, 293, 319, 321, 328, 329,  
 330

---

## S

Sackett · 168  
 Santrock · 114, 115, 117, 319, 322  
 Sarason · 38, 170, 324, 325  
 Sauvey · 161  
 Scent · 74  
 Schiefele · 64  
 Schouwenburg · 17, 18, 168  
 Schouwengourg · 335  
 Schucksmith · 158  
 Schunk · 166, 336  
 Schwartz · 24, 25, 325, 329, 336, 337  
*Senecal* · 33  
 Senécal · 337  
 Sénécal · 93, 140, 141, 337  
 Sexton · 22  
 Seymour · 39

Sheldon · 76, 77, 89, 91  
 shell · 328  
 Shucksmith · 323  
 Sierens · 60, 62  
 Sillamy · 26, 107, 341  
 Sillamy, · 325, 341  
 Simon · 24, 168, 337  
 Siroiset Pychyl · 28  
 Skinner · 50, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68  
 Smith · 166, 337  
 Soenens · 60, 62  
 Solomon · 5, 93, 140, 301, 336, 338  
 Solomonet · 21  
 Solonon · 338  
 Spencer · 26, 107  
 Steel · 28, 93, 94, 338  
 Stiller · 63,81  
 succès · 3, 35, 40, 45, 47, 77, 79, 83, 89, 104, 122, 133, 137, 16, 169, 232  
 Sweller · 172, 332  
 Swinger · 17

---

*T*

Tabman · 331  
 Tardif · 112, 286, 325  
 Taylor · 61  
 Terenzini · 172, 324, 334  
 Tétreault · 76, 77, 81, 88, 90  
 Thill · 107, 293  
 Thin · 323, 333  
 Thrash · 50  
 Tice · 71, 173, 338  
 Tinto · 36, 37, 38, 39, 140, 165, 166, 170, 171, 334, 338  
 Tobin · 79

Todorov · 23, 294, 295, 338  
 Tolman · 132, 133, 137, 141, 325  
 Tonigan · 91  
 Torres · 35, 171, 339  
 Toubiana · 29, 34  
 Tubman · 37, 38, 170  
 Tucker · 60  
 Tuckman · 22  
 Tversky · 24, 332, 333, 339  
 Tweenge · 65

---

*U*

Urban · 61  
 Usinger · 66

---

*V*

Vallerand · 5, 19, 31, 64, 82, 83, 93, 107, 140, 180, 288, 290, 334, 337, 339, 340  
 Vallieres · 19  
 Van Campenhout · 319  
 Van Eerde · 28  
 Vansteenkiste · 60, 62, 64, 76, 77, 78, 83, 86  
 variables · 34, 36, 39, 41, 43, 45, 56, 137, 140, 166, 169, 177, 160, 163, 164, 178, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 283, 284, 285, 299, 308, 312, 331  
 Vermersch · 111, 112  
 Vermerseh · 340  
 Vermersh · 319, 325  
 Vertongen · 166  
 Vezeau · 80  
 Viau · 27, 107, 155, 156, 157, 317, 320, 325  
 Vroom · 133, 136, 137, 138, 139, 325, 344

---

*W*

Wang · 20, 54, 55, 290  
Ward · 337  
Weiner · 45  
Weiss · 38, 170, 326, 340  
Wellborn · 30, 31, 32, 53, 54, 55, 56, 57,  
59, 63, 64, 65  
Wentzel · 61, 62  
Werner · 67  
Wieber · 27  
Wigfield · 49, 50, 64  
Williams · 60, 85

Witkow · 62

---

*Y*

Young · 72  
Yuen · 320

---

*Z*

Zemke · 166, 326, 340  
Zimmerman · 4, 340  
Zuffiano · 20  
Zwick · 169, 340

**ANNEXES**

## FORMULAIRE DE QUESTIONS

Chers étudiants, ce questionnaire est établi dans le cadre d'une recherche doctorale en vue de la rédaction d'une thèse en Science de l'Education. L'étude menée est intitulée « procrastination et niveaux de motivation ; une étude appliquée aux étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala » c'est notre expérience en tant qu'étudiant de master qui nous amène à solliciter votre participation. Il ne s'agit pas d'une enquête sur votre personne, mais d'une recherche d'informations scientifiques permettant de mieux comprendre les rapports entre la procrastination universitaire et la motivation des étudiants. Vous garantissant l'anonymat quant au dépouillement et au traitement des informations recueillies conformément à la loi N° 91023 du 16 décembre 1991, veuillez répondre avec exactitude acceptable aux questions qui suivront.

<b>Identification des réponses (caractéristiques sociodémographiques)</b>			
<b>Lisez attentivement chaque énoncé et faites une croix sur la case qui correspond à votre choix</b>			
<b>Votre genre</b>	masculin		féminin
<b>Votre tranche d'âge</b>	<input type="checkbox"/> - de 20 ans	<input type="checkbox"/> 20-30 ans	<input type="checkbox"/> 30-40ans <input type="checkbox"/> +de 40ans
<b>Votre filière de licence</b>	<input type="checkbox"/> PSYCHOLOGIE	<input type="checkbox"/> PHILOSOPHIE	<input type="checkbox"/> HISTOIRE <input type="checkbox"/> SOCIOLOGIE
<b>Vos types de famille</b>	<input type="checkbox"/> MONOPARENTALE	<input type="checkbox"/> BIPARENTALE	<input type="checkbox"/> RECOMPOSÉE
<b>La catégorie sociale professionnelle de vos parents</b>	Secteur public (fonctionnaires, etc.)		
<b>Votre appartenance régionale</b>	<input type="checkbox"/> Nord <input type="checkbox"/> Centre -sud <input type="checkbox"/> Est <input type="checkbox"/> Ouest <input type="checkbox"/> Nord-ouest et sud-ouest <input type="checkbox"/> Littoral		
<b>Votre obédience religieuse</b>	<input type="checkbox"/> Chrétiens	<input type="checkbox"/> Musulmans	<input type="checkbox"/> Autres

## I - ESTIME DE SOI

Tout à fait en désaccord		Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord			
1		2	3	4			
<b>E1</b>	Je pense que je suis une personne de valeur au moins à n'importe qui d'autre.		1	2	3	4	
<b>E2</b>	Je pense QUE je possède un certain nombre de belles qualités.		1	2	3	4	
<b>E3</b>	Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e)raté(e)		1	2	3	4	
<b>E4</b>	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens		1	2	3	4	
<b>E5</b>	Je sens peu de raison d'être fier(e) de moi		1	2	3	4	
<b>E6</b>	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi - même		1	2	3	4	
<b>E7</b>	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi		1	2	3	4	
<b>E8</b>	J'aimerais avoir plus de respect pour moi - même		1	2	3	4	
<b>E9</b>	Parfois je me sens vraiment inutile		1	2	3	4	
<b>E10</b>	Il m'arrive de penser que je suis un(e) bonne à rien		1	2	3	4	

## II – EXPECTATION D'ECHEC

Pas du tout vrai pour moi		Pas vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi					
1		2	3	4	5					
<b>E1</b>	Je fais mes devoirs à la maison c'est amusant			1	2	3	4	5		
<b>E2</b>	Je fais mes devoirs à la maison par ce que j'aime apprendre des nouvelles choses			1	2	3	4	5		
<b>E3</b>	Je travaille en classe par ce que je vais apprendre les nouvelles choses			1	2	3	4	5		
<b>E4</b>	Je travaille en classe car ce que l'on fait est agréable			1	2	3	4	5		
<b>E5</b>	J'essaie de bien faire parce que j'apprends les choses qui m'intéressent			1	2	3	4	5		

<b>E6</b>	Je fais mes devoirs à la maison c'est important pour moi de le faire	1	2	3	4	5
<b>E7</b>	J'essaie de bien faire parce que je considère que c'est important le métier que j'ai envie de faire	1	2	3	4	5
<b>E8</b>	Je travaille en classe parce que j'aurais honte de moi si je ne travaille pas	1	2	3	4	5
<b>E9</b>	J'essaie de bien faire parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le fait pas	1	2	3	4	5
<b>E10</b>	Je fais mes devoirs à la maison parce qu'on m'a demandé de les faire	1	2	3	4	5
<b>E11</b>	Je travaille en classe parce que je n'ai pas envie que le professeur me fasse des reproches devant les autres camarades	1	2	3	4	5
<b>E12</b>	J'essaie de bien faire pour que mes professeurs pensent que je suis un (e) bonne élève	1	2	3	4	5
<b>E13</b>	J'essaie de bien faire parce qu'on m'a promis les récompenses si je me débrouille bien	1	2	3	4	5
<b>E14</b>	Honnêtement je ne sais pas pourquoi il faut faire les devoirs à la maison j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps	1	2	3	4	5
<b>E15</b>	Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées en classe j'ai l'impression de perdre mon temps	1	2	3	4	5
<b>E16</b>	Je travaille en classe par ce que je n'arrive pas à savoir à quoi cela sert de travailler en classe	1	2	3	4	5
<b>E17</b>	Je me demande bien ce que je fais au camp si je pouvais je n'irais pas	1	2	3	4	5

### III – SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNEL

<b>Pas vrai du tout</b>	<b>A peine vrai</b>	<b>Modérément vrai</b>	<b>Tout à fait vrai</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>			
<b>E1</b>	Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort	1	2	3	4	
<b>E2</b>	Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux	1	2	3	4	
<b>E3</b>	C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et réaliser mes buts	1	2	3	4	
<b>E4</b>	J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus	1	2	3	4	

<b>E5</b>	Grace à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues	1	2	3	4
<b>E6</b>	Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires	1	2	3	4
<b>E7</b>	Je peux rester calme lorsque je suis confronté(e) à des difficultés car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes	1	2	3	4
<b>E8</b>	Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions	1	2	3	4
<b>E9</b>	Si je suis « coincé(e) », je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire	1	2	3	4
<b>E10</b>	Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement	1	2	3	4

#### IV - LA MOTIVATION ACADEMIQUE

##### JE POURSUIS MES ETUDES ...

Pas du tout vrai pour moi		Pas vrai pour moi	Sans opinion	Vrai pour moi	Tout à fait vrai moi				
1		2	3	4	5				
<b>E1</b>	Parce que je vise une position sociale hiérarchiquement élevée				1	2	3	4	5
<b>E2</b>	Car je veux me prouver que j'en suis capable				1	2	3	4	5
<b>E3</b>	Pour relever un défi personnel				1	2	3	4	5
<b>E4</b>	Pour montrer aux autres ce dont je suis capable				1	2	3	4	5
<b>E5</b>	Car cela me permettra de participer aux progrès scientifiques, technologique et intellectuel				1	2	3	4	5
<b>E6</b>	Cela me permettra de développer de nouvelles solutions pour le bien de l'humanité				1	2	3	4	5
<b>E7</b>	Bien que je ne vois pas ce que cela m'apporte				1	2	3	4	5
<b>E8</b>	Mais cela ne m'intéresse pas				1	2	3	4	5
<b>E9</b>	Mais j'ai l'impression de perdre mon temps				1	2	3	4	5
<b>E10</b>	Parce que c'est captivant/stimulant				1	2	3	4	5
<b>E11</b>	Par simple plaisir				1	2	3	4	5
<b>E12</b>	Pour satisfaire ma curiosité intellectuelle				1	2	3	4	5

<b>E13</b>	Pour ne pas avoir des regrets	1	2	3	4	5
<b>E14</b>	Car j'aurai mauvaise conscience si je ne faisais pas	1	2	3	4	5
<b>E15</b>	Car je m'en voudrais si je ne faisais pas	1	2	3	4	5
<b>E16</b>	Pour me garantir un emploi après ma formation (ne pas me retrouver au chômage)	1	2	3	4	5
<b>E17</b>	Car je vise un salaire confortable : pouvoir subvenir aux besoins quotidiens (personnels et familiaux)	1	2	3	4	5
<b>E18</b>	<b>J'ai un grand engouement et une grande disposition à faire des études</b>	1	2	3	4	5

## GUIDE D'ENTRETIEN

**THEME : *Procrastination et niveaux de motivation : Une étude appliquée aux étudiants de Master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala***

Merci de m'accorder cet entretien. Je m'intéresse aux facteurs explicatifs des tendances personnelles à la procrastination lors de la rédaction de leur mémoire de Master. En d'autres termes, j'aimerais comprendre les facteurs psychologiques et sociaux qui amènent les étudiants de Master à renvoyer la réalisation des tâches académiques liée au mémoire de Master afin de proposer une stratégie d'intervention en contexte de procrastination. Notre entretien portera sur trois principaux thèmes comportant de sous thèmes à savoir :

- **Thème 1 : Les déterminants psychologiques associés à la procrastination du travail de Master**
- **Thème 2 : Les facteurs associés à la réalisation de la tâche académique**
- **Thème 3 : Les facteurs inhérents et associés au contexte de réalisation**

Je n'ai pas de questions précises, l'entretien sera semi directif. Ce document est juste un guide d'entretien pour ne rien oublier des aspects de votre activité qui m'intéressent.

### **Thème 1 : LES DETERMINANTS PSYCHOLOGIQUES ASSOCIES A LA PROCRASTINATION DU TRAVAIL DE MASTER**

- *Sous - thème 1* : Estime de soi
- *Sous - thème 2* : Expectation de l'échec
- *Sous - thème 3* : Le sentiment d'efficacité personnel

### **THEME 2 : LES FACTEURS ASSOCIES A LA REALISATION DE LA TÂCHE ACADEMIQUE**

- **Sous - thème 1** : Le sujet
- **Sous - thème 2** : L'autorégulation
- **Sous - thème 3** : L'engagement

### **THEME 3 : LES FACTEURS INHERENTS ET ASSOCIES AU CONTEXTE DE REALISATION**

- **Sous - thème 1** : Contexte universitaire
- **Sous - thème 2** : Contexte personnel et familiale
- **Sous - thème 3** : Contexte professionnelle

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE  
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE  
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
EDUCATION SCIENCES AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

## DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION

### ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur EYENGA ONANA Pierre Suzanne chef du Département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante EPOTO NDOME JEANNE, Matricule 19B6734, inscrite en cycle de Doctorat dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : *«Procrastination et niveaux de motivation :une étude appliquée aux étudiants de master de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala »*, sous la direction du Professeur MBEDE Raymond.

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Le Chef du Département

*P. Eyenga Onana*  
Pierre Suzanne  
Maître de Conférences