

**CENTRE DE TECHNIQUES DE PLANIFICATION ET D'ECONOMIE
APPLIQUÉE**

CTPEA

Département d'Économie Appliquée

Option: Statistique

MÉMOIRE DE SORTIE

Thème: Travail de fin d'études des étudiants en Haïti

Sujet: Analyse des facteurs explicatifs du temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants haïtiens en programme de licence en Haïti: Cas des universités publiques et privées de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince.

Par Davidson Adrien

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures en
Économie Quantitative Appliquée: Option Statistique.

Sous la direction du professeur Pierre Philippe Wilson Registe, Msc

Promotion 2014-2018

Port-au-Prince, Décembre 2023

Remerciements

Dans l'accomplissement de ce travail, je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers Dieu, source infinie de sagesse et de guidance, dont la lumière a éclairé chaque étape de ce parcours académique.

À ma mère et mon père, piliers inébranlables de mon existence, je dédie une reconnaissance spéciale. Leurs sacrifices constants, leur soutien indéfectible, leurs encouragements et leurs prières ont été mes sources d'inspiration les plus précieuses.

Je souhaite exprimer ma gratitude envers mon directeur de recherche, M. Pierre Philippe Wilson Registe, pour sa contribution inestimable à ce travail. Sa guidance éclairée, ses conseils perspicaces et sa disponibilité ont été des éléments déterminants dans l'élaboration et la réalisation de ce projet de recherche.

À mon frère et mes sœurs, je suis reconnaissant pour leur encouragement constant et leur compréhension quand je m'isolais, qui ont créé un environnement propice à la réussite. Votre amour et votre soutien ont été des piliers fondamentaux.

À mes collègues de promotion du CTPEA, à l'ensemble des aîné.e.s et aux promotions après moi, je témoigne ma gratitude pour les échanges intellectuels stimulants, les moments de collaboration et l'esprit de camaraderie partagé. Ensemble, nous avons tracé notre chemin à travers les défis académiques, créant des souvenirs qui demeureront gravés.

Je ne saurais terminer sans exprimer mes remerciements les plus sincères au directeur général du centre, M. Hosval Tristan, pour son soutien inestimable et ses conseils éclairés tout au long de cette entreprise académique. Un merci tout particulier s'étend également à l'ensemble du corps professoral du CTPEA, dont la passion pour l'éducation et l'expertise dans leurs domaines respectifs ont enrichi notre parcours académique. Leur dévouement à nous guider vers l'excellence a été une source d'inspiration constante. Merci pour votre engagement sans faille envers notre succès académique.

Ce travail est le fruit d'une communauté bienveillante et de relations significatives. Merci à chacun d'entre vous d'avoir contribué à ce voyage exceptionnel et d'avoir enrichi cette expérience de manière inoubliable.

Table des matières

Sigles et abréviations.....	ix
Résumé.....	x
Introduction générale.....	1
0.1 Introduction.....	1
0.2 Problématique.....	3
0.3 Justification du choix du sujet.....	5
0.4 Objectifs de la recherche.....	6
0.5 Méthodologie et techniques.....	7
1 Cadre théorico-conceptuel et revue de la littérature sur la soumission du travail de fin d'études.....	10
1.1 Cadre conceptuel.....	10
Système d'enseignement supérieur.....	10
Modèle mental.....	11
Taux de diplomation.....	11
Travail de fin d'études.....	12
1.2 Cadre théorique.....	12
1.2.1 Concernant la motivation.....	13
1.2.2 Les théories de l'apprentissage.....	14
1.2.2.1 La théorie du béhaviorisme.....	14
1.2.2.2 La théorie du cognitivisme.....	15
1.2.2.3 La théorie du constructivisme.....	17
1.2.2.4 La théorie du socioconstructivisme.....	18
1.2.3 Les théories de la motivation en lien avec l'apprentissage.....	20
1.2.4 La théorie de la motivation humaine selon Abraham Maslow.....	20
1.2.5 Théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron.....	23
1.2.6 Théorie de l'effet établissement.....	23
1.2.7 Théories sur les approches dans les études.....	24
1.2.8 Lien entre Projet personnel et réussite universitaire.....	25
1.3 Revue de littérature.....	25
1.3.1 Sur l'amélioration de la capacité des enseignants à accompagner les étudiants finissants en Haïti.....	26

1.3.2	Approches de certains chercheurs haïtiens.....	26
1.3.3	Jérôme Bruner sur le concept d'échafaudage ou l'étayage.....	27
1.3.4	Eurydice sur le genre et la réussite scolaire en Europe.....	28
1.4	Hypothèses de recherche.....	29
1.4.1	Hypothèse principale:.....	29
1.4.2	Hypothèses secondaires:.....	29
2	Le système de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti.....	30
2.1	Origines et évolution.....	30
2.2	Description de l'offre d'enseignement supérieur en Haïti.....	31
2.2.1	Structure et fonctionnement.....	32
2.2.2	Les entités de l'enseignement supérieur.....	33
2.3	Le mémoire de sortie.....	38
2.3.1	Définitions.....	38
2.3.2	Justification de son exigence.....	39
2.3.3	Objectifs du mémoire de sortie ou travail de fin d'étude.....	40
2.3.4	Importance du mémoire.....	40
3	Profil de notre échantillon.....	43
3.1	Cadre opératoire.....	43
3.1.1	Définition opérationnelle des variables indépendantes.....	43
3.2	Analyse uni variée des résultats de l'enquête.....	51
3.2.1	Caractéristiques sociodémographiques.....	52
3.2.2	Caractéristiques des études secondaires.....	53
3.2.3	Caractéristiques des études universitaires.....	54
3.2.4	Dépôt et soutenance du travail de fin d'études.....	58
3.2.5	Support et contraintes concernant la rédaction du travail de fin d'études.....	59
3.2.6	Autres facteurs personnels supplémentaires des répondants.....	62
	Synthèse de l'analyse descriptive.....	65
4	Identification des facteurs liés à la soumission et au temps de soumission du travail de fin d'études.....	67
4.1	Présentation des tests statistiques utilisés.....	68
4.1.1	Test du chi-deux de Pearson.....	68
4.1.2	Coefficient de Cramer ou V de Cramer.....	69
4.1.3	Test de Mann-Whitney.....	69

4.1.4 Test de Kruskal-Wallis.....	69
4.2 Analyse bivariée des résultats pour identifier les facteurs liés à la soumission du travail de fin d'études.....	70
4.2.1 Effets des caractéristiques sociodémographiques sur la soumission du travail de fin d'études.....	70
4.2.2 Effets des caractéristiques des études secondaires sur la soumission du travail de fin d'études.....	71
4.2.3 Effets des caractéristiques des études universitaires sur la soumission du travail de fin d'études.....	72
4.2.4 Effets du niveau d'informations détenues et des contraintes concernant la rédaction du travail de fin d'études sur sa soumission.....	77
4.2.5 Effets d'autres facteurs personnels supplémentaires des répondants sur la soumission du travail de fin d'études.....	81
Synthèse de l'analyse bivariée.....	85
5 Analyse multivariée des facteurs influençant la soumission et le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en programme de licence.....	86
5.1 Modèle de régression logistique.....	87
5.1.1 Présentation et justification du modèle.....	87
5.1.2 Spécification du modèle.....	87
5.1.3 Analyse du modèle initial.....	92
5.1.4 Sélection du modèle optimal.....	94
5.2 Modèles d'analyse de survie.....	100
5.2.1 Présentation de l'analyse de survie.....	100
5.2.2 Modèle de survie de Kaplan-Meier.....	101
5.2.3 Modèle de régression de Cox.....	104
Discussion sur les résultats.....	111
Conclusion générale et recommandations.....	112
Références bibliographiques.....	115
Annexes.....	119

Liste des tableaux

Tableau 2. 1. Profil des Onze Facultés et Écoles Supérieures de l'UEH	34
Tableau 3. 1 Récapitulatif des variables de l'étude	48
Tableau 4. 1 Test de normalité de la variable « temps_depot »	67
Tableau 4. 2 Domaines d'études par rapport à la soumission du travail de fin d'études	74
Tableau 5. 1 Liste des variables explicatives	88
Tableau 5. 2 Performance du modèle initial de régression logistique	92
Tableau 5. 3 Résultats du modèle optimal de régression logistique	95
Tableau 5. 4 Performance du modèle optimal de régression logistique	96
Tableau 5. 5 Test de Log Rank	104
Tableau 5. 6 Test des risques proportionnels	107
Tableau 5. 7 Performance et caractéristiques du modèle de Cox	109
Tableau 5. 8 Résultats du modèle de régression de Cox	109

Table des figures

Figure 1. 1. Représentation de la zone proximale de développement	19
Figure 3. 1. Distribution des répondants par sexe	52
Figure 3. 2. Distribution des répondants par tranche d'âge	53
Figure 3. 3. Distribution par type d'établissement pour la terminale	54
Figure 3. 4. Distribution des répondants par composante du système universitaire fréquentée	55
Figure 3. 5. Distribution des répondants par génération	56
Figure 3. 6. Distribution par domaine d'études réalisées	57
Figure 3. 7. Distribution par approche utilisée dans les études	58
Figure 3. 8. Distribution des répondants par statut de dépôt du travail de fin d'études	59
Figure 3. 9. Distribution des répondants par qualification de l'accompagnement reçu	60
Figure 3. 10. Distribution des répondants selon qu'ils aient eu contrainte ou non	61
Figure 3. 11. Fréquence d'occurrence des contraintes pour la rédaction	62
Figure 3. 12. Distribution des répondants par nombre de temps en mois pris pour travailler	64
Figure 4. 1. Distribution du temps de soumission par sexe	71
Figure 4. 2. Distribution du temps de soumission par composante du SESUH	73
Figure 4. 3. Distribution du temps de soumission par période d'études	74
Figure 4. 4. Distribution du temps de soumission par niveau d'information	78
Figure 4. 5. Distribution du temps de soumission par qualification de l'accompagnement reçu	79
Figure 4. 6. Distribution du temps de soumission selon qu'il y ait contrainte de motivation ou non	81
Figure 4. 7. Distribution du temps de soumission par temps au premier emploi en mois	83
Figure 5. 1. Résultats du test VIF	98
Figure 5. 2. Courbe de survie globale de Kaplan-Meier pour la non-soumission du travail de fin d'études	102
Figure 5. 3. Courbes de survie par facteur influençant la soumission du travail de fin d'études	103
Figure 5. 4. Graphique des résidus de Schoenfeld - Delta Beta	108

Sigles et abréviations

AMP	: Aire Métropolitaine de Port-au-Prince
CITE	: Classification Internationale Type de l'Éducation
CNRS	: Centre National de la Recherche Scientifique
DESRS	: Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
IDH	: Indice de Développement Humain
INSEE	: Institut National de la Statistique et des Études Économiques
MENFP	: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	: Objectif de Développement Durable
PIB	: Produit Intérieur Brut
RUEH	: Rectorat de l'Université d'État d'Haïti
SESUH	: Système de l'Enseignement Supérieur et Universitaire Haïtien
UEH	: Université d'État d'Haïti
TFE	: Travail de fin d'études
ZPD	: Zone Proximale de Développement

Résumé

La soumission du travail de fin d'études est, depuis plusieurs années, un fardeau qui pèse lourd sur les étudiants finissants haïtiens en licence qui, suivant bon nombre d'intervenants sur le sujet, n'auraient pas la capacité d'accomplir cette dernière tâche pour laisser tomber l'éternel titre d'étudiant et embrasser le grade de licencié dans leur domaine. En effet, selon une étude du bureau du registraire du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti en 2018, pour la période 2004-2014, moins de 20% des étudiants auraient reçu leur diplôme au moment où l'on rédigeait le rapport. La présente étude vise à examiner les déterminants de la soumission du travail de sortie et leur impact sur le délai de soumission chez les étudiants en programme de licence en Haïti. Pour répondre à la question de recherche, une enquête a été mise sur pied et des données sur 181 anciens étudiants du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien ont été collectées. Les informations recueillies se portaient sur les caractéristiques sociodémographiques des participants, leur parcours académique et d'autres caractéristiques personnelles comme leur niveau de motivation pour la soumission du travail de fin d'études, la qualification de l'accompagnement reçu ou disponible et le niveau académique le plus avancé des membres de leur famille ou entourage le plus immédiat entre autres.

Des modèles de régression logistique et d'analyse de survie ont été utilisés pour déterminer ces facteurs. Il en est ressorti que les étudiants de sexe masculin ont 5.95 fois plus de chance pour soumettre leur travail de sortie et prennent 2.21 fois moins de temps en moyenne par rapport au sexe féminin; les étudiants qui reçoivent un accompagnement jugé fort appréciable ont 5.51 fois plus de chance de soumettre leur travail de fin d'études et prennent 2.05 fois moins de temps en moyenne que les étudiants qui ne reçoivent aucune forme d'accompagnement; les étudiants qui ont un problème de motivation ont 75% moins de chance de soumettre leur travail de sortie et prennent 2.57 fois plus de temps en moyenne que les étudiants qui sont motivés; et finalement, les étudiants qui ont complété leurs études secondaires en dehors de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince voient leur chance de soumission diminuer de 60% par rapport à ceux qui ont complété leurs études secondaires dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince.

Ainsi, les résultats ont montré que les institutions d'enseignement supérieur et universitaire haïtiennes devraient renforcer l'accompagnement fourni aux étudiants pour leur travail de sortie; aider les étudiants à rester motivés pour la rédaction dudit travail par la valorisation des travaux soumis par les générations précédentes et finalement apporter un support particulier aux étudiants de sexe féminin dans la réalisation de cette tâche.

Mots-clés : Enseignement supérieur, Travail de fin d'études, Motivation, Régression logistique, Analyse de survie.

Rezime

Soumèt dènnye travay pou fini ak etid la, depi plizyè ane, se yon chay ki peze lou sou etidyan Ayisyen ki nan lisans yo ki, dapre anpil moun ki pale sou sijè a, pa ta gen kapasite pou reyalize dènnye travay sa pou abandone tit etènèl etidyan an epi anbrase ran gradye nan domèn yo. Vrèman vre, dapre yon travay biwo registra Rektora Inivèsite Leta Ayiti an 2018, pou peryòd 2004-2014 la, mwens pase 20% etidyan yo ta resevwa diplòm yo nan moman dokiman an te ekri. Etid nap mennen kounya la gen pou objektif pou egzamine detèminan pou soumèt travay sòti a ak enpak yo sou tan soumèt pami etidyan ki nan yon pwogram lisans an Ayiti. Pou reponn kesyon rechèch la, yon ankèt te mete sou pye epi rasanble done sou 181 ansyen etidyan nan sistèm edikasyon siperyè ak inivèsite ayisyen an. Enfòmasyon ki te kolekte yo te konsantre sou karakteristik sosyo-demografik patisipan yo, kote yo te lekòl yo ak lòt karakteristik pèsònèl tankou nivo motivasyon yo pou soumèt travay nan fen etid la, kalifikasyon sipò yo resevwa oswa ki disponib ak nivo akademik manm ki pi avanse nan fanmi yo oswa antouraj ki pi imedyà, pami lòt faktè.

Regresyon lojistik ak modèl analiz siviv te modèl ki te itilize pou detèmine faktè sa yo. Li parèt ke etidyan gason yo gen 5.95 fwa plis chans pou yo soumèt travay sòti yo epi yo pran 2.21 fwa mwens tan an mwayèn konpare ak fi yo; etidyan ki resevwa sipò yo konsidere kòm trè apresyab gen 5.51 fwa plis chans pou yo soumèt travay final yo epi yo pran 2.05 fwa mwens tan an mwayèn pase etidyan ki pa resevwa okenn fòm sipò; etidyan ki gen yon pwoblèm motivasyon gen 75% mwens chans pou yo soumèt travay sòti yo epi yo pran 2.57 fwa plis tan an mwayèn pase etidyan ki motive; epi finalman, etidyan ki te fini etid segondè yo andeyò zòn metwopolitèn Pòtoprens wè chans pou yo soumèt yo diminye de 60% parapò ak moun ki te fini etid segondè yo nan zòn metwopolitèn Pòtoprens.

Kidonk, rezilta yo te montre enstitisyon edikasyon siperyè ak inivèsite ayisyen yo ta dwe ranfòse sipò yo bay etidyan yo pou travay sòti yo; ede elèv yo rete motive pou yo ekri travay la lè yap valorize ansyen travay ki te soumèt yo epi finalman bay elèv fi yo sipò patikilye pou yo fè travay sa a.

Mo kle: Edikasyon siperyè, Travay finisman etid, Motivasyon, Regresyon lojistik, Analiz siviv.

Abstract

For several years now, the submission of the final paper has been a burden weighing on bachelor graduating Haitian who, according to more than one on the subject, would not have the capacity to accomplish this ultimate task in order to drop the eternal title of student and embrace the rank of bachelor in their field. Indeed, according to a study by the Registrariat of the Rectorat de l'Université d'État d'Haïti in 2018, for the period 2004-2014, less than 20% of students would have received their diploma at the time of writing. The present study aims to examine the determinants of final work submission and their impact on submission time among undergraduate students in Haiti. To answer the research question, a survey was set up and data on 181 former students of the Haitian higher education system were collected. The information collected covered the participants' socio-demographic characteristics, their academic background and other personal characteristics such as their level of motivation to hand in the final work, the qualification of the support received or available, and the highest academic level of their family members or closest acquaintances, among others.

Logistic regression and survival analysis models were used to determine these factors. The results showed that male students were 5.95 times more likely to submit their final paper and took 2.21 times less time on average than female students; students who received support deemed highly appreciable were 5.51 times more likely to submit their final paper and took 2.05 times less time on average than students who received no kind of support; students who had a motivation problem were 75% less likely to submit their final paper and took 2.57 times longer on average than students who are motivated; and finally, students who completed high school outside the Port-au-Prince metropolitan area have a 60% lower chance of submission than those who completed high school in the Port-au-Prince metropolitan area.

Thus, the results showed that Haitian higher education institutions should reinforce the support provided to students for their final work; help students stay motivated for the writing of the said work by promoting the final work submitted by the previous generation and finally provide special support to female students in carrying out this task.

Key words: Higher education, Final paper, Motivation, Logistic regression, Survival analysis.

Introduction générale

0.1 Introduction

L'université, en tant qu'institution sociale et structure scolaire, jouit d'une longue histoire s'étendant sur plusieurs siècles. Son évolution a été l'objet d'analyses rigoureuses de la part de nombreux auteurs et penseurs qui ont exploré divers aspects de la vie étudiante et de l'expérience universitaire. Au cours des dernières décennies, elle a suscité un intérêt marqué du côté de chercheurs en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation issus du monde anglo-saxon. Parmi eux, Burton Clark, à travers ses travaux, a abordé les stratégies institutionnelles visant à décourager les étudiants (1960), tandis que John Richardson s'est penché sur la relation entre les perceptions des étudiants à l'égard de leurs cours dans l'enseignement supérieur et les approches d'étude adoptées dans ces cours (1983).

Les chercheurs francophones ont également contribué significativement à la réflexion sur l'université. Parmi leurs travaux, on retrouve des analyses soutenues sur les inégalités sociales persistantes au sein de la sphère académique (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1964), sur les facteurs d'échec dans les premiers cycles universitaires (Alain Coulon, 1997), ainsi que sur les manières d'étudier (Bernard Lahire, 1997). En tant que dernier maillon du système éducatif, l'université a de tout temps été l'objet de débats politiques et citoyens quant à sa place au sein de la société et à ses missions. Sa position en tant qu'institution fondamentale pour la formation intellectuelle et professionnelle des individus en a fait un sujet de préoccupation central pour les acteurs sociaux et politiques.

Le système éducatif de l'enseignement supérieur comprend généralement plusieurs cycles d'études, chacun offrant des niveaux d'approfondissement et de spécialisation croissants. Le premier cycle, souvent appelé licence, constitue le niveau de base de l'enseignement supérieur, où les étudiants acquièrent des connaissances fondamentales dans un domaine d'études donné. Le deuxième cycle, couramment appelé « maîtrise », offre une spécialisation plus avancée et permet aux étudiants de développer des compétences spécifiques dans leur domaine. Enfin, le troisième cycle, qui comprend le doctorat, se concentre sur la recherche avancée et l'expertise dans un domaine particulier, avec la rédaction d'une thèse de doctorat en tant que composante essentielle. Ces cycles d'études fournissent une progression logique de l'apprentissage, de la découverte initiale d'un domaine à la maîtrise avancée et à la contribution à la recherche et à la connaissance.

Au terme des années d'études dans les universités, qu'elles soient publiques ou privées, les récipiendaires se voient attribuer un diplôme attestant la fin de leur cursus, les rendant du même coup aptes à exercer leur profession officiellement sur le marché du travail. Mais, la réception

du diplôme est soumise à certaines conditions telles que la réussite de tous les cours obligatoires du programme et souvent, la soutenance d'un travail de fin d'études, car il est essentiel de souligner que l'université n'est pas seulement formatrice d'hommes, mais doit être également productrice d'idées, c'est-à-dire créatrice de situations conceptuelles nouvelles qui contribuent au développement, et le travail de fin d'études donne justement la possibilité à l'étudiant finissant d'apporter ses lumières sur un problème auquel il souhaite trouver des réponses ou proposer des solutions viables. Cependant, la soumission d'un travail de fin d'études à la licence n'est pas toujours une obligation pour plusieurs pays tels que les États-Unis, le Canada, la France entre autres.

Haïti fait partie de ces pays qui exigent aux étudiants inscrits dans la majorité des programmes de licence au niveau de l'enseignement supérieur la soumission d'un travail de fin d'études, accompagnée, le plus souvent, d'une soutenance orale dudit travail par-devant un jury. Mais l'observation du faible pourcentage d'étudiant finissant ayant remis leur travail de sortie indique que l'une des missions de l'université haïtienne qui est d'œuvrer au développement de la recherche peine encore à être accomplie. Différents cadres de la structure universitaire ont soulevé ce point mais le sujet a été traité, pour la plupart, de manière sommaire. Une utilisation bien moindre des méthodes statistiques a été faite, laissant souvent place à des discussions se basant uniquement sur l'observation subjective de ce qui se passe à l'intérieur des murs des centres de formation universitaire et la production de guides de supervision de travaux de fin d'études, non pas sans utilité.

Vers les années 2017-2018, un groupe de professionnels du bureau du registraire du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti (RUEH) a produit un rapport sur la période 2004-2014 concernant le nombre d'étudiants admis et diplômés par entité de l'UEH. Il en est ressorti que, pour cette période, moins de 20% des admis auraient reçu leur diplôme au moment où l'on rédigeait le rapport¹. D'autres documents qui ont été rédigés sur le même sujet reflètent quasiment le même état de fait. La situation de la non-soumission des travaux de fin d'études entre dans une dynamique de sujet tabou dans la société : ceux qui n'ont pas encore soumis ce travail trouvent du réconfort dans le fait que beaucoup d'autres étudiants finissants comme eux n'ont pas encore honoré cette partie du cursus non plus, sans pour autant le crier sur tous les toits. Le dicton français « Quand je me regarde, je me désole; quand je me compare, je me console. » prend tout son sens dans la réalité des étudiants finissants en Haïti dans le cadre de la rédaction de leur travail de sortie.

La réalisation en temps opportun des travaux de fin d'études demeure une préoccupation majeure dans l'enseignement supérieur, mais il est surprenant de constater que la littérature académique existante ne fournit pas encore une compréhension approfondie des facteurs sous-jacents qui influencent ce processus crucial. Cette lacune de recherche souligne l'importance de cette étude, qui vise à combler en partie ce manque de connaissances en examinant les déterminants du délai de soumission des travaux de fin d'études.

¹ Bureau du registraire du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti (2018).- *Nombre d'étudiants diplômés de 2004-2014*

0.2 Problématique

L'exercice de rédaction du travail de fin d'études a toujours été, à travers l'histoire de l'université, une véritable pierre d'achoppement pour bon nombre d'étudiants achevant leur cursus. Cependant, si la thématique de l'échec des étudiants à l'université a fait l'objet d'une attention très soutenue de la part d'une myriade de chercheurs et d'institutions au cours des dernières décennies, la quantité de travaux disponibles qui a été rédigée par rapport au phénomène de la non-soumission des travaux de fin d'études en soi laisse à désirer, se résumant parfois à des guides de supervision de travaux de fin d'études mais ne discutant pas en profondeur des différentes causes de ce problème. A travers les différentes études qui ont été menées, certains éléments d'origine de l'échec des étudiants au premier cycle universitaire ont pu être dégagés. Il a été soulevé que la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, issue des volontés politiques de divers pays occidentaux, ne s'est pas effectuée sans contrecoups.

En effet, bon nombre d'étudiants de la période d'après-guerre de 1945, bien moins préparés que leurs prédécesseurs à rencontrer les exigences universitaires, c'est-à-dire les élites d'antan recrutées par les États, les armées et les religions pour être elles seules formées à l'aube de l'université, vivent des problèmes d'adaptation importants à cause d'un système d'éducation inadapté². Jusqu'à présent, les statistiques sur les taux de diplomation de divers pays pour les programmes de premier cycle décrivent une situation qui ne demande qu'à être redressée. En 2016 par exemple, le taux de diplomation en France des étudiants ayant complété leur premier cycle universitaire en trois (3) ans n'était que de 43%, supérieur de 2 points par rapport au taux moyen de 41% des pays de l'OCDE³. Pour la même année aux États-Unis, plus de 40% de tous les étudiants ayant commencé un cursus de quatre (4) ans n'avaient toujours pas été diplômés au bout de six (6) ans⁴. Selon Nicolas Cury (2007), l'une des principales causes de l'échec des étudiants en premier cycle universitaire est leurs « caractéristiques archéologiques », c'est-à-dire leur origine sociale ainsi que leur parcours dans le secondaire⁵, corroborant ainsi certaines des théories telles que la théorie de la reproduction et le concept du capital social de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron dans « Les Héritiers (1964) » et « La reproduction (1970) ».

Au terme des multiples années d'études à l'université, la soumission du travail de sortie se révèle être, pour plus d'un programmes de licence, la principale composante parmi les conditions à remplir pour l'obtention du diplôme académique et, malheureusement, une étape très difficile à franchir. Selon la Robert Gordon University (Academic Affairs of RGU, 2002), c'est un travail qui représente le couronnement du parcours de l'étudiant et qui lui permet de développer son

² Philip H. Coombs (1968) - *La crise mondiale de l'éducation*, Presses universitaires de France.

³ L'organisation de coopération et de développement économiques est une organisation internationale d'études économiques, dont les membres – des pays développés pour la plupart – ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. En 2021, l'OCDE compte 38 pays membres.

⁴

<https://www.the74million.org/article/alarmed-statistics-tell-the-story-behind-americas-college-completion-crisis-nearly-a-third-of-all-college-student-still-dont-have-a-degree-six-years-later/>

⁵ Nicolas Cury (2007).- Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. P.137-156

esprit d'initiative et des intérêts particuliers. Il teste aussi les capacités de l'étudiant à planifier et entreprendre un travail durable et permet de savoir comment l'étudiant encode, traite et utilise l'information et les connaissances accumulées tout au long de son parcours académique.

Ainsi, afin d'assumer leur mission de recherche et d'apporter leur contribution au développement des connaissances et à la résolution des problèmes de la société haïtienne et dans un optique de faire valoir la qualité de l'éducation prodiguée, l'Université d'État d'Haïti et certaines autres institutions publiques et privées d'enseignement supérieur imposent elles aussi aux étudiants un travail de sortie leur permettant d'avoir accès à leur diplôme de licence. Cependant, force est de constater qu'au lieu de permettre de joindre l'utile à l'agréable, c'est-à-dire de jouir du plaisir d'apprendre en rédigeant un travail qui sera un nouveau support dans la littérature, le travail de fin d'études est un obstacle avéré, empêchant assez souvent les anciens étudiants Haïtiens de progresser dans leur parcours académique et professionnel.

L'observation portée sur les dernières décennies dans les universités en Haïti montre une situation alarmante en ce qui a trait à la réalisation du mémoire dont quelques chercheurs ont essayé de débattre au cours des dernières années, se référant parfois à la qualité de l'enseignement qui affecte le niveau des étudiants à présenter un travail de fin d'études dans les normes et de leur motivation à accomplir cette tâche. Une récente étude réalisée par des professionnels du bureau du registraire au Rectorat de l'Université d'État d'Haïti concernant le nombre de diplômes délivrés pour la période 2004-2014 à l'UEH stipule que seulement environ 20% des admis de cette période ont pu boucler leur cursus de premier cycle universitaire.

Ainsi, la majorité des étudiants formés dans les facultés en Haïti n'auraient pas la capacité ou la possibilité de préparer leur travail de mémoire comme finissants, ce qui rallonge leur période d'études. Cet allongement non institutionnel dans la période de complétion des études universitaires va impliquer deux (2) choses qui ont des répercussions directes sur l'économie en général. Premièrement, ce temps pris par les étudiants pour compléter le cursus universitaire implique un report des salaires associés au grade de diplômé, entraînant un revenu moyen annuel sous-évalué par rapport à ce qu'il aurait dû être et ainsi une stagnation du taux de croissance, ceteris paribus. En effet, selon les statistiques disponibles dans les rapports *Regards sur l'éducation*⁶, les diplômés de l'enseignement supérieur gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et jouissent donc d'une meilleure stabilité financière. Deuxièmement, ce phénomène débouche sur une pénurie de main-d'œuvre qualifiée et une carence de spécialistes avérés pouvant assurer la relève, et la persistance de cette tendance sur le long terme ralentit le rythme vers l'atteinte des objectifs durables de développement (ODD).

Il va sans dire que, pour avoir au moins fréquenté les murs de l'université, les étudiants haïtiens ont connaissance de l'importance des projets académiques dans le développement économique et social d'un pays et, par ricochet, sur le bien-être de chaque citoyen résidant dans le pays, par la génération de connaissances, l'application pratique, l'identification pratique et le renforcement des capacités. Ces projets incluent les travaux de recherche appliquée ou projet de fin d'études,

⁶ Les rapports « Regards sur l'éducation » sont publiés chaque année par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) par des experts en éducatifs. Ils ont pour objectif de fournir des données comparatives sur les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE et de certains pays partenaires et examinent les tendances en matière d'éducation, les politiques éducatives et les résultats des systèmes éducatifs en termes de qualité et d'équité.

les mémoires et aussi les rapports de stage, tous jouant un rôle crucial dans l'acquisition de connaissances pratiques et dans la contribution à l'évolution de leurs domaines respectifs. William G. Perry, psychologue, professeur d'éducation à Harvard Graduate School of Education et pionnier dans le domaine des recherches des pratiques d'études au supérieur, souligne dans sa préface au livre d'Entwistle et de Ramsden (1983) que "l'université est ce monde étrange où tout peut faire l'objet d'une réflexion intellectuelle rigoureuse [...]". Dès lors, nous basant sur cette assertion, nous nous demandons si effectivement les étudiants finissants comprennent vraiment l'importance du travail de fin d'études.

Cette étude qui se veut être un apport à la compréhension du phénomène de long délai dans la soumission des travaux de sortie est sous-tendue par la question de recherche suivante : Quelles sont les caractéristiques individuelles des étudiants telles que les caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques liées aux études secondaires et universitaires et autres caractéristiques personnelles qui influencent le temps de soumission du travail de fin d'études? Dans ce contexte, d'autres questions de recherche secondaires émergent pour approfondir notre compréhension. Ainsi, par rapport aux caractéristiques personnelles des étudiants, peut-on avancer que la non-soumission du travail de fin d'études est liée directement à un problème de motivation chez les étudiants finissants en premier cycle à l'université en Haïti? Par ailleurs, les difficultés de l'étudiant à écrire son travail de fin d'études ne sont-elles pas liées à la fois à son environnement immédiat, son domaine d'études et aussi une absence de dispositif académique pouvant l'aider à affronter cette dernière épreuve?

Dans le but de répondre à la question principale de la recherche, ce travail est structuré autour de deux (2) grandes parties. La première partie fait une mise en contexte, présente la problématique, les objectifs du travail et la méthodologie suivie dans l'introduction générale, aborde le cadre théorico-conceptuel du travail, une revue de la littérature du sujet et les hypothèses formulées dans le chapitre suivant, ainsi qu'une présentation détaillée du système d'enseignement supérieur haïtien dans la dernière sous-partie. La deuxième partie est consacrée aux différents résultats et analyses, et aussi aux limites et axes à approfondir pour de nouvelles perspectives et englobe trois (3) chapitres.

0.3 Justification du choix du sujet

L'augmentation du taux de diplomation universitaire chez les étudiants en premier cycle constitue un véritable défi pour bon nombre d'entités gouvernementales à la tête du secteur éducatif dans le monde. Haïti n'est pas épargné par ce problème et fait aussi face au phénomène de la non-soumission du travail de fin d'études de la part des étudiants bouclant leur licence. A notre connaissance, peu de travaux d'investigation ont été réalisés concernant les facteurs qui expliquent pourquoi certains étudiants finissants ne remettent pas leur travail de fin d'études et pourquoi d'autres prennent autant de temps pour réaliser l'exercice dans les universités en Haïti.

C'est un sujet qui devrait préoccuper au plus haut point l'ensemble des responsables du secteur académique et témoignerait ainsi d'un certain engagement envers les étudiants, l'engagement de les accompagner jusqu'à ce qu'ils sortent diplômés du centre universitaire. Cependant, un certain

détachement est constaté chez la plupart de ces responsables, laissant les étudiants armés de la seule force de leur volonté pour réaliser l'escalade de ce qui s'apparente au mont Everest de l'université en Haïti: la rédaction du travail de fin d'études. Ainsi, la justification du présent travail se trouve donc portée par deux grands axes : premièrement la pénurie de travaux de recherche « avancée » sur le sujet; deuxièmement, le témoignage personnel et collectif de l'ensemble des difficultés que rencontrent les étudiants finissants à cause de la non-soumission de leur travail de fin d'études soit pour entamer un second cycle universitaire, pour briguer un poste sur le marché du travail ou pour monter en position dans leur milieu professionnel.

En effet, nous vivons dans un monde dans lequel le marché du travail est extrêmement compétitif et dans lequel des professionnels très qualifiés sont en demande constante. Si quiconque peut clamer ses compétences, des documents sont nécessaires pour les prouver et ainsi profiter des opportunités pour lesquelles elles sont requises. L'on peut vous soumettre à un examen pour témoigner de votre savoir-faire dans un domaine quelconque, vous demander de fournir des preuves de vos expériences passées ou actuelles généralement par la soumission des termes de références ou des documents de politique et de procédure que vous avez rédigés ou auxquels vous avez contribué, mais le plus souvent et parfois de manière obligatoire, un diplôme (universitaire) est exigé et constitue la base principale témoignant de votre aptitude à continuer un processus.

Ainsi, ce travail pourra constituer un élément de plus dans la littérature de ce problème et apporter de nouvelles données pour approfondir les réflexions quant à ce phénomène non exclusif à Haïti pour prendre des décisions adéquates afin de redresser un tant soit peu la situation.

0.4 Objectifs de la recherche

0.4.1 Objectif général

L'objectif principal de ce travail, comme l'indique le sujet, est d'arriver à analyser les facteurs qui expliquent au mieux le temps pris par les étudiants haïtiens en licence en Haïti pour remettre leur travail de sortie dans les universités publiques et privées de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince.

0.4.2 Objectifs spécifiques

1. Identifier les déterminants de la soumission du travail de fin d'études des étudiants en programme de licence en Haïti;
2. Évaluer l'impact de ces déterminants sur le temps de soumission du travail de fin d'études.

0.5 Méthodologie et techniques

0.5.1 Cadre de recherche

Notre étude est ancrée dans le cadre conceptuel de la psychologie de l'éducation c'est-à-dire que nous nous appuyons sur des théories comme les théories d'apprentissage, les théories de la motivation, de la reproduction de Bourdieu, sur les approches dans les études, en se concentrant sur les facteurs individuels, institutionnels et environnementaux qui peuvent influencer le temps de soumission du travail de fin d'études chez les étudiants.

0.5.2 Type de recherche

Nous avons adopté une approche exclusivement quantitative pour notre étude, privilégiant des méthodes de collecte de données qui permettent d'obtenir des informations chiffrées et de faciliter une analyse statistique approfondie.

0.5.3 Aspect de l'échantillonnage

La réalisation de ce travail a nécessité le tirage d'un échantillon de la population sous étude car il serait extrêmement difficile, voire impossible, d'enquêter sur tous les anciens étudiants du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien (SESUH). Pour ce faire, nous avons utilisé un échantillonnage « boule de neige ». L'échantillonnage « boule de neige » est une méthode d'échantillonnage non probabiliste dans laquelle les sujets approchés pour l'étude recrutent, via leurs communautés, d'autres sujets correspondant aux critères et susceptibles de participer à une étude [scientifique]. L'échantillon s'étoffe à la manière d'une boule de neige qui descend une pente enneigée, à mesure que l'information est relayée à d'autres participants. Si la méthode paraît simple à implémenter, elle ne vient pas sans conséquence. Cette méthode charrie avec elle un biais au sens statistique nommé « biais de sélection » car les participants risquent d'avoir le même profil, perdant du coup la diversité de la population ciblée. Ainsi, nous ne pouvons pas inférer sur la population en général.

Cette méthode non probabiliste a été primée en grande partie car la liste exhaustive de toutes les personnes qui ont étudié dans le système d'enseignement supérieur haïtien, c'est-à-dire la base de sondage, n'était pas disponible. Pour pallier à ce problème, des démarches ont été entreprises officiellement auprès de quelques institutions, le Rectorat de l'Université d'État d'Haïti et quelques universités/facultés, pour collecter certaines statistiques concernant le nombre d'étudiants qui ont pu terminer avec tous les cours (étudiants finissants) et combien parmi eux ont pu au moins déjà déposer leur travail de fin d'études. Cela nous aurait permis de tirer la taille minimale de l'échantillon de personnes qui devraient être interviewées, nous basant sur la connaissance de la taille de la population (N). Nous sommes sorti quasiment bredouille de ces démarches : soit l'information n'était pas disponible, soit l'institution consultée ne voulait pas la

partager avec nous. Après plusieurs semaines de visites, nous avons dû abandonner ces démarches, tenant compte aussi de la situation d'insécurité qui sévit actuellement dans le pays.

L'accès difficile à notre population cible ajouté à toutes les contraintes préalablement citées n'ont pas permis l'utilisation d'une méthode d'échantillonnage aléatoire. Cela nous aurait donné la possibilité de généraliser les résultats trouvés à toute la population d'anciens étudiants. Nous avons donc utilisé la méthode « boule de neige » pour faciliter la participation des anciens étudiants et anciennes étudiantes à l'étude.

0.5.4 Collecte de données

Nous avons utilisé une combinaison de questionnaires en ligne et d'entretiens en présentiel pour collecter nos données avec l'outil Enketo. Le questionnaire comportait environ huit (8) rubriques incluant des rubriques sur le profil du répondant, les études réalisées, l'accompagnement reçu, les contraintes pour la rédaction du travail et des informations sur son environnement en général. Les questions étaient insérées suivant un ordre logique ce qui rendait le remplissage fluide, avec près de 90% de questions à choix multiple. Quelques questions ouvertes étaient insérées pour permettre aux participants d'être plus explicites sur certains points. Le temps minimal, si on répondait proprement à toutes les questions, était de cinq (5) minutes. La durée de la collecte s'est étendue du 25 Septembre 2022 jusqu'au 31 Mars 2023, au moment où on commençait avec l'analyse des réponses recueillies. 181 personnes ont pris part à l'étude.

0.5.5 Procédures d'analyse

Les données collectées étaient stockées sur la plateforme ONA. Plusieurs outils étaient utilisés dans l'analyse des données. Après avoir téléchargé la base de données sous format CSV (Comma-Separated Value), nous avons importé les données sur Jupyter Notebook pour le nettoyage, le codage de certaines valeurs et la création de nouvelles colonnes pour les besoins d'analyse avec le langage Python. Ensuite, les données nettoyées ont été importées dans un fichier R Markdown sur RStudio pour les différentes analyses statistiques. Quelques analyses ont aussi été réalisées sur le logiciel SPSS.

En premier lieu, nous avons procédé à une analyse descriptive univariée de notre échantillon, puis nous sommes passés à l'analyse bivariée en utilisant des tests statistiques tels que le test de corrélation du Chi-deux de Pearson et le V de Cramer pour mesure le degré de cette corrélation, les tests de différence de la médiane de Mann-Whitney et Kruskal-Wallis, puis finalement nous avons procédé à la modélisation en utilisant des modèles de régression pour expliquer nos variables d'intérêt.

0.5.6 Éthique de la recherche

Toutes les données ont été traitées de manière confidentielle et anonyme, en respectant les principes éthiques de la recherche, tels que le consentement éclairé des participants et la protection de leurs informations personnelles.

Chapitre I

1 Cadre théorico-conceptuel et revue de la littérature sur la soumission du travail de fin d'études

Dans ce chapitre, il sera question d'apporter les définitions opérationnelles des termes clé de l'étude et une présentation des différentes théories relatives à l'apprentissage, à la motivation en lien avec l'apprentissage et l'accomplissement personnel ainsi que d'autres théories en lien avec le thème « éducation » qui permettent de faire la meilleure approche du sujet. Ensuite, une revue de la littérature existante sur la question sera présentée, ainsi que les hypothèses de recherche formulées.

1.1 Cadre conceptuel

Système d'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur désigne l'ensemble des établissements et institutions d'enseignement qui proposent des programmes et des formations au niveau supérieur, c'est-à-dire après l'enseignement secondaire. Ce système comprend les universités, les grandes écoles, les instituts de technologie, les écoles spécialisées, les collèges et autres institutions offrant des diplômes et des certifications de niveau supérieur, tels que les licences, les maîtrises, les doctorats et les diplômes professionnels, sous tutelle d'un ministère ou non.

L'objectif d'un système d'enseignement supérieur est de fournir des programmes académiques et professionnels avancés, permettant aux étudiants d'approfondir leurs connaissances dans des domaines spécifiques et de développer des compétences spécialisées. Ces établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel dans la formation de futurs professionnels qualifiés, de chercheurs et de leaders dans divers domaines.

En général, le système d'enseignement supérieur est organisé en cycles d'études, tels que le premier cycle (licence ou baccalauréat), le deuxième cycle (maîtrise) et le troisième cycle (doctorat). Les programmes d'enseignement supérieur peuvent être axés sur les sciences, les arts, les sciences sociales, les technologies, les affaires, la santé, et bien d'autres domaines selon la spécialisation des établissements.

Le système d'enseignement supérieur varie d'un pays à l'autre en termes de structure, de durée des programmes, de types de diplômes et de critères d'admission. L'objectif global de ce système est de promouvoir l'excellence académique et la recherche, ainsi que de répondre aux besoins de développement économique et social en formant des individus compétents et qualifiés pour contribuer à la société et à l'avancement des connaissances.

Modèle mental

Selon Philip Johnson-Laird (Mental models, 1983), un modèle mental est une représentation cognitive interne et subjective d'une situation, d'un objet, d'un concept ou d'un processus dans l'esprit d'un individu. C'est une construction mentale qui permet à une personne de comprendre et d'interpréter le monde qui l'entoure en utilisant des schémas, des images, des croyances et des associations basées sur ses expériences, ses connaissances, ses valeurs et ses perceptions.

Les modèles mentaux sont utilisés par les individus pour organiser et traiter l'information, anticiper des événements futurs, prendre des décisions, résoudre des problèmes et interagir avec leur environnement. Ces représentations internes peuvent être influencées par des facteurs culturels, émotionnels et sociaux, ce qui les rend uniques à chaque individu.

Dans le contexte de l'éducation, le concept de "modèle mental" revêt une importance particulière. Il se rapporte à la manière dont les apprenants construisent des représentations mentales pour comprendre, interpréter et organiser les informations qu'ils reçoivent dans le cadre de leur apprentissage.

Taux de diplomation

Le "taux de diplomation" ou "taux de réussite" fait référence à la proportion d'individus qui obtient un diplôme ou une certification donnée par rapport au nombre total d'individus inscrits ou éligibles à l'obtention de ce diplôme. Il est généralement exprimé en pourcentage.

Dans le contexte de l'éducation, le taux de diplomation est utilisé pour mesurer la performance d'un système d'enseignement ou d'un établissement scolaire. Par exemple, dans un système scolaire, le taux de diplomation est calculé en divisant le nombre d'étudiants diplômés par le nombre total d'étudiants inscrits, puis en multipliant par 100 pour obtenir le pourcentage.

Un taux de diplomation élevé est généralement considéré comme un indicateur de succès et d'efficacité dans l'obtention des objectifs d'éducation. Il reflète le nombre d'individus qui réussissent à compléter leur parcours académique avec succès, en obtenant un diplôme ou une certification reconnue.

Le taux de diplomation est un outil important pour évaluer la performance d'un système éducatif et pour identifier d'éventuels problèmes ou lacunes qui pourraient empêcher certains étudiants de terminer leur cursus. Les éducateurs et décideurs politiques utilisent ces données pour mettre en

place des mesures d'amélioration afin de soutenir la réussite des étudiants et d'augmenter le taux de diplomation global.

Travail de fin d'études

Le travail de fin d'études est un travail académique ou universitaire que les étudiants doivent réaliser et soumettre à la fin de leur programme d'études, généralement au niveau de l'enseignement supérieur. Ce travail est également connu sous d'autres noms tels que "mémoire", "thèse de fin d'études", "travail de recherche" ou "projet de fin d'études", selon le niveau d'études et le domaine académique.

Le travail de fin d'études vise à démontrer la maîtrise des connaissances, des compétences et des méthodes de recherche acquises par l'étudiant tout au long de son programme d'études. Il peut prendre différentes formes selon le domaine d'études, comme une recherche expérimentale, une étude de cas, une revue de littérature, une analyse statistique, ou encore un projet pratique.

Ce travail est généralement réalisé sous la supervision d'un enseignant ou d'un tuteur académique qui guide l'étudiant dans le processus de recherche, de rédaction et de présentation. Le travail de fin d'études est souvent évalué par un jury académique qui examine la qualité, la pertinence et la contribution de la recherche effectuée par l'étudiant.

1.2 Cadre théorique

Dans ce travail visant à analyser les facteurs influençant le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en licence en Haïti, il est impératif d'adopter une approche holistique pour comprendre les dynamiques complexes de ce processus académique. En ce sens, l'intégration de différentes théories d'apprentissage, telles que le comportementisme et le cognitivisme, s'avère essentielle pour appréhender les mécanismes sous-jacents de la motivation et de la performance académique. En nous appuyant aussi sur la théorie de la motivation de Maslow, cette recherche examine également les besoins psychologiques des étudiants, fournissant ainsi une perspective complémentaire pour comprendre leur engagement dans la finalisation de leur travail de fin d'études.

De plus, nous explorons la théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron, mettant en lumière les mécanismes sociaux qui contribuent à la perpétuation des inégalités dans l'enseignement supérieur. Parallèlement, l'intégration de la théorie sur l'effet établissement nous permet d'analyser comment les caractéristiques spécifiques d'une institution peuvent influencer le comportement des étudiants, et l'utilisation de la théorie de la zone proximale de développement éclairera davantage les interactions entre les étudiants et leur environnement académique, soulignant l'importance de la guidance et du soutien dans ce processus.

En combinant ces perspectives théoriques multiples, ce travail vise à approfondir notre compréhension des différents éléments qui peuvent affecter le temps de soumission des travaux de fin d'études, établissant ainsi une base théorique solide pour l'analyse approfondie à venir.

1.2.1 Concernant la motivation

Robert J. Vallerand énonce dans l'avant-propos de son livre *Introduction à la psychologie de la motivation* que « l'étude de la motivation est l'un des domaines les plus fascinants et les plus complexes de la psychologie » (Vallerand et Thill, 1993). Pour lui, la recherche sur la motivation s'apparente aux études sur les raisons pouvant expliquer le comportement humain et il fait remonter les recherches à l'Antiquité. Ainsi, pour les philosophes grecs (Platon - Aristote), le comportement humain s'explique par la raison qui se baserait sur la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur. Ensuite, l'analyse mécanique avec René Descartes et Thomas Hobbes donnerait des causes physiques au comportement humain donc à la motivation.

La psychologie des facultés de Thomas Reid⁷ et la théorie de l'organisation de l'esprit avec Emmanuel Kant nous disent que l'homme adopte un comportement pour deux raisons : par volonté et parce qu'il est mû par des forces instinctuelles alors que la théorie de l'évolution de Darwin fait de l'homme un sujet d'étude au même titre que les animaux et la nature. Enfin, l'approche rationnelle (cognitive) et l'étude des forces sociales stipulent que l'organisme est motivé à émettre le comportement maximisant les chances d'obtenir l'objet désiré (Vallerand et Thill, 1993).

En d'autres mots, la motivation est, dans un organisme vivant, la composante ou le processus qui règle son engagement pour une activité précise. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Elle peut affecter à la fois les nouveaux apprentissages, mais aussi les comportements, les stratégies et les capacités développés dans les apprentissages antérieurs (Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Se manifestant habituellement par le déploiement d'une puissance (sous divers aspects telle que la confiance, la persévérance), la motivation est parfois trivialement assimilée à une « réserve d'énergie ».

Dans le cadre des études, la motivation est l'essence même de l'apprentissage. Cela est d'autant plus vrai dans le cas de l'apprentissage en ligne. En effet, la motivation augmente notre productivité, donne l'envie d'accomplir des tâches et d'avancer avec le processus de l'apprentissage. Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Chappaz (1992) confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation et affirme que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la

⁷ Thomas Reid (2007).- Essais sur les facultés intellectuelles de l'homme

motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au bac malgré leur handicap) ».

1.2.2 Les théories de l'apprentissage

Avant d'aborder la question de la motivation en lien avec le sujet de notre travail de recherche, il s'avère nécessaire de présenter les différentes théories ayant rapport avec le processus d'apprentissage des étudiants. Ces théories présentent diverses méthodes d'accompagnement que les professeurs peuvent fournir à leurs étudiants pendant leur enseignement pour la réalisation des tâches dans le cadre des cours ou du programme.

La plupart des théories sur l'apprentissage ont été développées au cours du XX^e siècle par des psychologues d'horizons divers. Les théories les plus connues sont celles du béhaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. Le connectivisme est aussi une théorie sur l'apprentissage, mais assez récente. Elle peine encore à être considérée comme telle et ne sera pas développée dans ce travail.

Les théories de l'apprentissage sont un ensemble organisé de principes expliquant la manière dont les individus acquièrent, conservent et se remémorent les connaissances au cours de l'expérience d'apprentissage. Elles constituent un outil efficace pour expliquer ce qui se passe lors du processus. La théorie de l'apprentissage informe l'application de la conception pédagogique au moyen de modèles, c'est-à-dire qu'elle fournit une base conceptuelle et des principes pour comprendre comment les apprenants assimilent les connaissances et les compétences. Bien qu'il en existe de nombreux, trois fondements principaux influencent la plupart des modèles de conception pédagogique d'aujourd'hui, à savoir:

- la théorie de l'apprentissage comportementaliste ou behavioriste qui soutient que l'apprentissage peut être étudié par l'observation et la manipulation d'associations stimulus-réponse, le comportement observable des étudiants;
- la théorie de l'apprentissage cognitiviste qui prône plutôt l'étude de l'esprit, la structure innée des sujets;
- et finalement, la théorie de l'apprentissage constructiviste qui se rapproche de la théorie cognitiviste mais en tenant compte aussi de l'adaptation des connaissances du sujet face à une situation donnée.

1.2.2.1 La théorie du béhaviorisme

La théorie du béhaviorisme, développée au XX^e siècle, se focalise sur l'étude des comportements observables et mesurables plutôt que sur les processus mentaux internes. Elle soutient que tous les comportements sont appris par l'interaction avec l'environnement, et que les facteurs innés ont une influence minimale sur le comportement. Ivan Pavlov, considéré comme le père de cette théorie, est célèbre pour ses travaux sur le conditionnement classique, où un comportement nouveau (réponse) se déclenche de manière involontaire en réponse à un signal (stimulus) externe. Edward Thorndike a également contribué en appliquant des méthodes scientifiques

précises aux problèmes éducatifs, mettant en avant que la probabilité d'une réponse augmente avec le nombre d'essais. Le behaviorisme se concentre ainsi sur les aspects observables de l'apprentissage et a eu un impact significatif dans le domaine de la psychologie et de l'éducation.

John B. Watson (1913) a utilisé les idées de Pavlov dans certains de ses travaux. La prémisse de sa psychologie behavioriste propose que tout comportement soit établi par des associations stimulus-réponse par le biais du conditionnement. Il a été le premier à faire l'application du conditionnement classique sur l'être humain et exposera sa théorie dans son document *Psychology as the Behaviorist Views It* (1913). Comme Pavlov, Watson et Thorndike, Frederic Skinner croyait au modèle stimulus-réponse du comportement conditionné et ignorait complètement la possibilité que des processus se produisent dans l'esprit. Ses idées behavioristes sur les principes du conditionnement opérant dans les institutions sociales, dont l'éducation ne fait pas exception, sont également explorées.

Les apports du behaviorisme dans le processus d'apprentissage

Le behaviorisme en théorie de l'apprentissage se concentre sur la manière dont les étudiants apprennent et influence directement leur comportement en classe. Les enseignants peuvent utiliser cette théorie pour définir des objectifs comportementaux, créer des environnements propices à l'apprentissage, et améliorer les techniques de modification du comportement. En contrôlant l'environnement d'apprentissage avec des techniques de renforcement, ils peuvent enseigner un contenu plus réaliste et aider les élèves en difficulté à restaurer leur estime de soi dans un contexte académique. Le behaviorisme apporte ainsi des contributions importantes à l'éducation, en plaçant l'accent sur l'observation et la manipulation des comportements pour favoriser l'apprentissage efficace des étudiants⁸.

1.2.2.2 La théorie du cognitivisme

La genèse du cognitivisme en tant que théorie de l'apprentissage remonte au début du XXe siècle. Le passage du behaviorisme au cognitivisme est né de l'incapacité de la tradition behavioriste à expliquer pourquoi et comment les individus donnent un sens à l'information et la traitent (c'est-à-dire comment les processus mentaux fonctionnent). En d'autres termes, ce sont les limites du behaviorisme qui ont donné naissance au mouvement cognitif. Au contraire des théories behavioristes, les théories cognitivistes du traitement de l'information décrivent l'apprentissage comme une série de transformations de l'information qui s'opèrent à travers les structures du cerveau, d'où l'importance de se pencher sur son anatomie et son fonctionnement. Elles affirment que les connaissances préalables et les processus mentaux ne jouent pas seulement un rôle plus important que les stimuli dans l'orientation du comportement ou de la réponse (Deubel 2003), mais interviennent également entre un stimulus et une réponse (Winn et

⁸ Kasonde N., Farrelli H. (2013).- *The contribution of behaviourism theory of education*

Snyder 1996). Les gens ne sont ni des machines ni des animaux qui répondent aux stimuli environnementaux de la même manière⁹.

Le cognitivisme est une théorie de l'apprentissage qui se focalise sur la manière dont l'information est reçue, organisée, stockée et récupérée par l'esprit. Contrairement au béhaviorisme, qui se concentre sur les comportements observables, le cognitivisme considère l'apprentissage comme un processus mental interne. Noam Chomsky a critiqué le béhaviorisme en affirmant que le langage ne pouvait être acquis uniquement par conditionnement, soulignant ainsi l'importance des capacités intérieures. Ce courant cognitif innéiste affirme que certains processus mentaux sont mesurables, mais déterminer pleinement comment un individu perçoit, se souvient, pense ou résout des problèmes reste complexe.

D'autre part, Jérôme Bruner propose une vision active de l'apprentissage, considérant l'individu comme un chercheur qui construit activement son savoir en comprenant les liens entre les éléments du monde extérieur. Selon lui, les enfants sont prédisposés à apprendre par leur évolution phylogénétique et possèdent dès la naissance les outils intellectuels nécessaires. Le langage joue un rôle essentiel dans ce processus, permettant d'encoder les expériences vécues et d'organiser le monde sous forme de structures cognitives internes. Bruner souligne également l'importance de la dimension culturelle et sociale dans l'apprentissage, donnant ainsi naissance au courant du cognitivisme culturaliste. En somme, le cognitivisme explore les processus mentaux internes de l'apprentissage et met en avant l'activité de l'apprenant dans la construction de son savoir.

Les apports du cognitivisme à l'enseignement

Le cognitivisme conçoit la définition de l'enseignement et de l'apprentissage comme un lieu de partage, de confrontation d'idées et de construction de divers types de connaissances. Le but fondamental poursuivi par les cognitivistes est de développer l'autonomie cognitive, affective et sociale de l'apprenant par une démarche de médiation (entre l'apprenant, l'enseignant et l'environnement éducatif). Tous les modèles théoriques et pratiques inspirés de ce courant placent la construction active des savoirs au centre de leur préoccupation. Selon les cognitivistes, les apprenants sont des participants actifs au processus d'apprentissage. Le modèle cognitiviste utilise diverses stratégies pour traiter et construire leur compréhension personnelle du contenu auquel ils sont exposés. Les étudiants ne sont plus considérés comme des récipients que les enseignants remplissent de connaissances, mais comme des participants actifs à l'apprentissage.

Dans une perspective cognitiviste, le rôle de l'enseignant est complexe. Il doit bien connaître les programmes à transmettre et ses étudiants sur les plans affectif et cognitif, en partant de leurs connaissances préalables. L'enseignant doit présenter les connaissances de manière hiérarchisée et organisée, favorisant leur intégration dans la mémoire à long terme des étudiants. Des objectifs clairs doivent être définis, expliquant leur pertinence en lien avec le cours. L'enseignant guide les élèves par des rétroactions constantes lors des pratiques et des exercices, favorisant leur

⁹ Kaya Yilmaz (2011).- The Cognitive Perspective on Learning: Its Theoretical Underpinnings and Implications for Classroom Practices

autonomie. Une évaluation des compétences acquises est mise en place avant de passer à l'étape suivante.

1.2.2.3 La théorie du constructivisme

Le constructivisme est tout d'abord une théorie de l'apprentissage basée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale à partir de modèles mentaux qu'il ajuste en fonction de ses expériences. L'apprentissage n'est donc que le processus d'ajustement de nos modèles mentaux à de nouvelles expériences. Le constructivisme considère que l'apprenant acquiert des connaissances en partant des perceptions qu'il a de sa réalité et de son vécu : on apprend en construisant des connaissances, et en reconstruisant nos perceptions pour les adapter aux contextes qui nous sont propres. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie: ***l'assimilation*** et ***l'accommodation***. L'assimilation est le processus qui consiste à prendre de nouvelles informations et à les intégrer dans un schéma existant et l'accommodation consiste à utiliser les informations nouvellement acquises pour réviser et redévelopper un schéma existant.

Il est difficile d'expliquer le constructivisme sans évoquer les travaux de Piaget qui ont eu une grande influence sur cette théorie. En effet, Piaget a décrit le mécanisme général du développement cognitif de l'enfant en termes de « déséquilibre » et d'« accommodation » (Piaget et Inhelder, 1966). Plus précisément, selon lui, l'enfant « construit » spontanément et inconsciemment des « structures cognitives » pour mettre en ordre ses expériences et anticiper les effets des actions qu'il mène dans son environnement physique et social. Si elles le peuvent, les nouvelles expériences sont « assimilées » par les structures cognitives de l'enfant, c'est-à-dire intégrées à elles en les faisant évoluer de façon graduelle.

Lorsque de nouvelles expériences ne peuvent pas rentrer dans le moule de ces structures, ces dernières provoquent un « déséquilibre », elles perturbent l'enfant sur le plan cognitif. Toujours spontanément et inconsciemment, l'enfant va alors progressivement remplacer certaines parties de ces structures cognitives et les réorganiser (ce processus d'adaptation ne s'opérant pas subitement mais sur le long terme). Piaget désigne ce processus d'adaptation par les termes « accommodation » ou « équilibration »¹⁰.

Les apports du constructivisme dans le processus d'apprentissage

Le constructivisme est aujourd'hui considéré comme l'une des principales approches en didactique des sciences, si ce n'est l'approche dominante (Matthews, 1997). L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les étudiants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratique remplacent les manuels, et les étudiants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer des faits. L'éducation est centrée sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur l'information isolée.

¹⁰ Bachtold Manuel, 2012, « Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation »

A partir de la théorie constructiviste, les enseignants se concentrent sur l'établissement de rapports entre les faits et favorisent les nouvelles compréhensions des étudiants. Ils adaptent leur enseignement aux réponses des étudiants et les encouragent à analyser, interpréter et prévoir l'information. Les professeurs s'appuient également fortement sur des questions ouvertes et favorisent le dialogue entre les étudiants. Le constructivisme tend à l'élimination des catégories et des tests standardisés. Au lieu de cela, l'évaluation devient partie prenante de l'apprentissage de sorte que les étudiants jouent un plus grand rôle en jugeant leurs propres progrès.

1.2.2.4 La théorie du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie selon laquelle la connaissance est une construction sociale. Le terme a été inventé au début des années 1970 par le philosophe des sciences Thomas Kuhn. Le socioconstructivisme défend l'idée que l'apprenant construit ses connaissances par l'expérimentation et la découverte comme le constructivisme de Piaget, mais prend aussi en compte les aspects sociaux et culturels de la connaissance et soutient que ce n'est pas quelque chose qui existe indépendamment de la société. L'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances. Les socioconstructivistes croient que la connaissance est créée par un processus d'interactions sociales, qui sont influencées par les structures de pouvoir, les facteurs économiques et d'autres institutions.

Lev Vygotski, psychologue russe, a mis en évidence l'importance de l'interaction sociale dans le développement des connaissances. Selon lui, la construction du savoir, bien qu'individuelle, se réalise dans un cadre social où les informations sont liées au milieu, au contexte et proviennent des interactions avec les autres. D'autres chercheurs tels que Doise et Mugny soutiennent que la connaissance résulte de la confrontation de points de vue. La théorie de la cognition distribuée¹¹ va encore plus loin en affirmant que la connaissance est exclusivement sociale, considérant le groupe comme un système cognitif complexe.

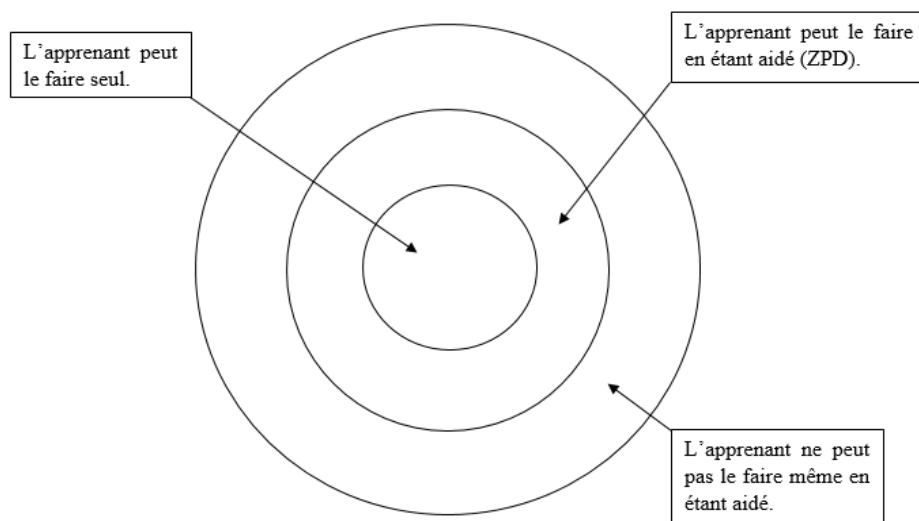
Les travaux de Doise et Mugny (1993) prolongent ceux de Piaget et Vygotski en mettant en évidence le rôle des interactions entre pairs dans le développement cognitif, à condition qu'elles engendrent des conflits sociocognitifs. Ces interactions sociales deviennent constructives lorsqu'elles suscitent une confrontation entre des conceptions divergentes. Au sein d'un groupe, les apprenants sont confrontés à des points de vue singuliers, ce qui génère un premier déséquilibre interindividuel. Ils prennent alors conscience de leur propre pensée en relation avec celle des autres, entraînant un deuxième déséquilibre intra individuel. Les apprenants sont ainsi amenés à reconsidérer leurs propres représentations et celles des autres pour construire un nouveau savoir.

¹¹ La théorie de la cognition distribuée est une approche en psychologie cognitive qui considère que la cognition (le processus de traitement de l'information dans l'esprit) ne se limite pas uniquement au cerveau d'un individu, mais qu'elle est répartie à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'esprit dans l'environnement social et matériel.

Les apports du socioconstructivisme dans le processus d'apprentissage : La zone proximale de développement

L'une des plus grandes contributions de Lev Vygotski à la théorie du socioconstructivisme est le concept de la Zone Proximale de Développement (ZPD). Il définit la zone proximale de développement comme étant la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'étudiant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'étudiant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par le professeur ou collabore avec d'autres étudiants plus avancés. La ZPD correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'étudiant à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste. Cette zone est propre à chaque apprenant, mais on peut concevoir qu'un groupe ait aussi sa ZPD.

Figure 1. 1. Représentation de la zone proximale de développement



Source : Graphique réalisé par l'auteur

Plus l'apprenant avance dans sa zone, plus il apprend, mais plus il a besoin d'aide pour ne pas vivre un échec qui le sortirait de sa zone. Lorsque l'apprentissage se situe au début de la zone, l'étudiant réussit seul ou avec peu d'aide, ce qui augmente la perception qu'il a de sa propre compétence et lui apporte la confiance nécessaire pour relever des défis plus grands (Bandura, 1997). Lorsque l'étudiant, avec de l'aide, réussit une tâche plus difficile (qui est plus avancée dans sa zone) et qu'il la réussit plus d'une fois, cette tâche devient plus facile pour lui et il peut relever des défis plus exigeants qui se situaient auparavant au-delà de sa ZPD. Ainsi, la ZPD se déplace sur la ligne du développement de l'étudiant et l'apprentissage progresse¹².

¹² Katia Renaud, François Guillemette, Celine Leblanc (2016). - *Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement.*

Vygotski lui-même souligne l'importance de ce concept pour l'enseignement: « [...] l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche». Et, plus encore, l'enseignement doit être conçu en fonction de la ZPD. «Afin de créer la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire, afin de donner naissance à plusieurs processus de développement interne, on a besoin d'un processus d'enseignement scolaire correctement construit» (Vygotski, 1933/2012a, p. 171).

1.2.3 Les théories de la motivation en lien avec l'apprentissage

Que ce soit la théorie du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme ou du socioconstructivisme, l'environnement de l'étudiant est le facteur commun de ces équations et tout type de motivation devra être une action portant sur l'environnement de l'étudiant pour le pousser ou l'aider à accomplir une tâche intellectuelle. En effet, Etienne Bourgeois (2006), par rapport aux théories cognitives, avance que motiver consiste à mettre en place les conditions environnementales favorisant le traitement et l'organisation de l'information par l'apprenant. Bien avant lui, Wilhelm Wundt, qui a écrit sur le paradigme du behaviorisme, stipule que la motivation est une association entre des stimuli et des réponses par rapport aux éléments de l'environnement de l'étudiant.

Jean Piaget (1960), pour sa part, avance que motiver consiste à aider l'apprenant à mobiliser ses structures cognitives, ses connaissances pour faire face à une situation tout en tenant compte des transformations qui interviennent dans ces connaissances par l'interaction de l'apprenant avec son environnement, c'est-à-dire l'incorporation des nouvelles informations qu'il perçoit au sein de sa structure cognitive (l'assimilation), ou modifier sa structure cognitive pour l'adapter à la situation (accommodation). Enfin, Albert Bandura soutient que la motivation provient de ce que l'apprenant observe dans son milieu ou du désir d'imiter un comportement qu'il estime valorisé dans son environnement.

1.2.4 La théorie de la motivation humaine selon Abraham Maslow

Abraham Maslow est un psychologue américain né en 1908 et considéré comme le père fondateur de la psychologie humaniste. Dans les années 40, il écrit sa théorie de la motivation et distingue cinq (5) grands besoins en s'appuyant sur les observations qu'il a réalisées. Selon Maslow, derrière toute motivation se trouve un de ces cinq (5) grands besoins universels et il établit une règle de priorité concernant les besoins, désirs et motivations. La pyramide de Maslow sert à les identifier et à les hiérarchiser.

L'article où Maslow expose sa théorie de la motivation, *A Theory of Human Motivation*, est paru plus précisément en 1943. Il ne représente pas cette hiérarchie sous la forme d'une pyramide, mais cette représentation s'est imposée dans le domaine de la psychologie du travail, pour sa commodité. Maslow parle, quant à lui, de hiérarchie et il en a une vision dynamique.

Selon Abraham Maslow (1943), les cinq (5) niveaux de besoins sont :

- les besoins physiologiques;
- le besoin de sécurité;
- le besoin d'appartenance;
- le besoin d'estime de soi;
- le besoin d'accomplissement ou d'autoréalisation.

Pour combler un besoin d'une tranche supérieure, il faut que les besoins « inférieurs » soient comblés dans une certaine proportion.

1.2.4.1 Désagrégation de la pyramide de Maslow

1- Besoins physiologiques

Les besoins physiologiques sont des besoins qui sont nécessaires à la survie d'une personne. Ils sont obligatoires car boire, manger, respirer, dormir, se reproduire... sont indispensables. Ce sont des besoins primaires, reliés au fonctionnement du corps humain. Ce sont des besoins auxquels l'instinct, l'inconscient va répondre de lui-même. Selon Maslow, nous sommes prêts à tuer ou à nous soumettre pour répondre à ces besoins, car ils sont liés directement à la survie de l'espèce.

2- Besoin de sécurité

Le besoin de sécurité est le besoin de se protéger contre les agressions d'ordre physique, psychologique et économique. Se sentir en sécurité et maîtriser les choses. Il s'agit de la sécurité des revenus ou ressources, de la stabilité familiale, de la santé. L'humain va chercher un environnement sécurisant et le plus stable possible pour le protéger de tout changement qui est un risque pour lui (physique et mental).

3- Besoin d'appartenance

Le besoin d'appartenance est le besoin de sentir aimé par les autres, d'être considéré, d'être accepté et d'appartenir à un groupe. C'est la peur de la solitude qui apparaît et donc les personnes veulent avoir un statut, être un composant d'un groupe.

4- Besoin d'estime de soi

Le besoin d'estime de soi est le sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur. Le besoin de se faire respecter et d'être capable d'influencer les autres.

5- Besoin d'accomplissement ou d'autoréalisation

Le besoin d'accomplissement est lié au développement des connaissances. Il s'agit de révéler son propre potentiel créateur, la personne cherche à s'accomplir. La personne veut résoudre des problèmes complexes, elle a un besoin de communiquer.

Les règles d'or de la théorie de Maslow sont les suivantes :

- Hiérarchisation : il y a une hiérarchie des besoins. Cela veut dire que l'on ne peut satisfaire un besoin supérieur que lorsque les besoins inférieurs sont déjà satisfaits.

- Motivation : la motivation est incluse dans les besoins à satisfaire.
- Individualité : chaque personne est concernée par un type de besoin que son environnement doit apprendre à reconnaître.

Cependant, selon Maslow, il n'est pas nécessaire de combler à 100% un besoin pour passer à un étage supérieur. Le citoyen lambda a ses besoins physiologiques comblés à 75%, son besoin de sécurité à 70%, d'appartenance à 50%, d'estime à 40% et simplement à 10% ses besoins d'accomplissement de soi.

1.2.4.2 Le travail de fin d'études et la théorie de la motivation humaine de Maslow

La rédaction du travail de fin d'études par l'étudiant haïtien en programme de licence constitue une obligation, d'un point de vue académique, pour bon nombre de facultés publiques et privées dans le système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien. D'un point de vue personnel, c'est l'occasion de mettre en pratique l'ensemble des compétences qui ont été accumulées au cours des longues années d'études. Ainsi, la rédaction du travail de sortie devient un besoin pour l'étudiant, premièrement pour obtenir son diplôme universitaire, et deuxièmement pour son épanouissement et son accomplissement personnels. C'est un besoin d'acquérir de nouvelles connaissances et aussi de participer activement à la recherche scientifique pour apporter sa pierre à la résolution de problèmes d'ordres divers. Suivant la théorie de Maslow, ce besoin constitue la dernière étape dans le processus de bien-être d'un individu qui est le besoin d'autoréalisation.

Cependant, la pyramide des besoins de Maslow stipule que la satisfaction de ce besoin devra passer par la satisfaction des besoins « inférieurs » à savoir les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance sociale et d'estime de soi. En Haïti, la situation sociale et économique des étudiants, issus majoritairement de la classe *populaire*, ne leur permet malheureusement pas de subvenir à leurs besoins, même les plus basiques. Selon un rapport de la banque mondiale sorti en 2019, Haïti est le pays le plus pauvre de l'hémisphère occidentale avec un produit intérieur brut (PIB) par habitant de 756 dollars et un indice de développement humain (IDH) qui le classe 169 sur 189 pays¹³. La dernière enquête sur la pauvreté en Haïti en 2012 a montré que plus de 6 millions de personnes vivaient en-dessous du seuil de pauvreté, c'est-à-dire avec moins de 2.41 dollars par jour, et 2.5 millions se trouvaient en situation d'extrême pauvreté, soit un revenu journalier de moins de 1.23 dollar. Le pouvoir d'achat diminue de manière quotidienne à cause d'une inflation à 2 chiffres et une forte dépréciation de la monnaie nationale qui renchérit les prix des produits de première nécessité.

D'un autre côté, la situation sécuritaire ne va pas en s'améliorant. Aujourd'hui encore (2023), nous connaissons une période d'insécurité comme jamais enregistrée sur le territoire national où la circulation de la population se fait de plus en plus difficilement. Les familles sont aux abois mais essaient de se raccrocher à l'idée que ces vicissitudes ne sauraient durer. Les étudiants subissent aussi de plein fouet la montée de l'insécurité dans le pays, même si ce n'est pas une

¹³ <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>

situation nouvelle pour l'université en Haïti dont certaines facultés, au cours de l'histoire, ont dû fermer leurs portes à plusieurs reprises à cause de troubles politiques. Les étudiants connaissent, depuis un moment, un double type d'insécurité : l'insécurité concernant les menaces physiques et l'insécurité alimentaire. Ils dorment dans les différents locaux des universités à Port-au-Prince car ils ne peuvent pas rentrer chez eux et leur hygiène alimentaire laisse à désirer.

Ainsi, au regard de la théorie de la motivation de Maslow, la rédaction du travail de fin d'études qui fait partie des besoins d'autoréalisation ne devrait pas se voir allouer une quelconque motivation car les besoins physiologiques ou primaires ne sont toujours pas comblés. L'étudiant haïtien en programme de licence en Haïti se voit souvent contraint de chercher un travail, parfois avant même qu'il ne termine son cursus, afin de garantir sa survie et celle de ses proches qui placent généralement tant d'espoir en lui. Nonobstant certaines critiques de la théorie de Maslow qui évoquent qu'on n'est pas obligé de subvenir à ces besoins suivant cette hiérarchie linéaire présentée, cependant le niveau social et économique des jeunes étudiants haïtiens peuvent a priori constituer une véritable barrière pour la rédaction de leur mémoire qui requiert certaines ressources.

1.2.5 Théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron

L'origine sociale d'un individu est son positionnement originel au sein de la société. Elle a souvent été considérée comme un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec au niveau de différents aspects de la vie, incluant l'aspect scolaire. C'est ce que Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron se sont évertués à montrer dans leur thèse « Les héritiers » écrite en 1964, concernant les inégalités du système scolaire. Selon eux, les « héritiers » sont les « élus », ceux qui ont hérité par leur milieu familial de manières de dire et de faire, de savoirs et de savoir-faire, de goûts culturels, qui sont exigés et valorisés par le système scolaire, ce qui leur donne un privilège dans leur rapport à l'école. Ainsi, les enfants héritant d'un capital culturel auraient une meilleure propension à absorber les notions de culture véhiculées par l'école qui sont corrélées aux habitudes de consommation culturelle de ces enfants. Par « capital culturel », on entend : le niveau d'études des parents, l'indice de richesse familiale et celui des ressources éducatives disponibles à la maison. Dans « la reproduction » écrit en 1970, Bourdieu et Passeron poursuivent leur plaidoirie en stipulant que l'école n'est pas un facteur de mobilité sociale mais un des facteurs les plus efficaces de conservation et de reproduction (sociales).

Dans le cadre de notre travail, cette théorie nous servira de base à l'analyse de l'existence d'une quelconque relation entre le niveau d'étude de la personne la plus avancée académique au niveau de l'environnement immédiat des répondants, à savoir un membre leur maisonnée, et le temps qu'ils prennent pour remettre le travail de fin d'étude.

1.2.6 Théorie de l'effet établissement

La théorie de « l'effet-établissement » explique la performance académique en fonction du type d'établissement fréquenté. Plusieurs enquêtes nationales ont été effectuées dans différents pays et ont permis de confirmer une idée fortement répandue chez les parents d'élèves : « Tous les établissements scolaires ne se valent pas ! ». Des chercheurs anglo-saxons (Beck et Murphy, 1998) ont été les premiers à vouloir identifier les spécificités des établissements performants en éliminant les biais liés aux caractéristiques socioculturelles du public accueilli. Différents facteurs ont été retenus comme déterminants dans le niveau de performance des établissements tels que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux (Meuret, 2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère aussi d'une école à l'autre.

Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement, et « les résultats des élèves font l'objet d'analyses au niveau de l'établissement et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les familles des élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont aussi encouragés. Grisay (2006) a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis des apprentissages.

Dans le cadre de ce travail, cette théorie servira de base à l'analyse de l'existence d'une quelconque relation entre le type d'école secondaire fréquenté par les répondants et le temps qu'ils prennent pour soumettre leur travail de fin d'études. En effet, nous verrons si le type d'établissement fréquenté joue un quelconque rôle sur la motivation ou la productivité des étudiants finissants quant à la rédaction de leur travail de sortie.

1.2.7 Théories sur les approches dans les études

Confrontés à un nouveau contexte pédagogique, il incombe aux étudiants, dès leur entrée à l'université, « d'apprendre à apprendre » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001) en adaptant leurs manières d'étudier. Marton & Säljö (1976), Entwistle (1988), Romano (1991) distinguent entre l'apprentissage en profondeur et l'apprentissage de surface. L'apprentissage en profondeur correspond à des comportements où les étudiants font un traitement actif de l'information et utilisent des stratégies d'élaboration et d'organisation plutôt que des stratégies de mémorisation. Dans une approche en profondeur, les étudiants élaborent et organisent leurs connaissances, éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations, ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre. C'est l'inverse lorsqu'ils optent pour une

approche d'apprentissage en surface. Les étudiants utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, ont un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent.

Dans le cadre de ce travail, cette théorie servira de base à l'analyse de l'existence d'une quelconque relation entre le type d'approche utilisée par les répondants et le temps que ces derniers prennent pour soumettre leur travail de fin d'étude.

1.2.8 Lien entre Projet personnel et réussite universitaire

Le projet personnel en lien avec le domaine d'étude choisi a longtemps été vu comme un facteur déterminant dans la réussite des étudiants entrant à l'université. En effet, disposer d'un projet ferme, personnel et mûrement réfléchi et choisir sa filière d'études sur la base de ce projet constitueraient, pour l'étudiant, un important gage de succès. Il était vu comme une source de motivation pour les étudiants qui s'y engageaient. Selon Bireaud (1990), aux yeux de nombreux enseignants de candidatures, l'échec massif qui y règne est dès lors imputable, pour une bonne part, au manque de motivation des étudiants, ces derniers étant dépourvus de projet personnel précis.

Pourtant, certaines recherches des dernières décennies tendent à relativiser le poids accordé traditionnellement au projet personnel dans les trajectoires scolaires et, en particulier, dans l'explication de la réussite au supérieur. Par exemple, des étudiants réussissent leurs études alors que leur choix de filière ne semble pas avoir fait l'objet de réflexions approfondies et explicites tant ce choix leur semblait naturel (Erlach, 1998). Le fait de disposer d'un projet personnel ne garantit manifestement pas un investissement effectif dans le travail universitaire quotidien. Même motivé par l'exercice futur et lointain d'une profession, l'étudiant doit encore mettre en œuvre les actions et les opérations routinières du travail intellectuel qui permettront que les savoirs enseignés soient effectivement acquis. En termes plus bruts, le projet ne garantit pas le travail et, inversement, des étudiants « sans projet », même « forcés et contraints » peuvent réussir parce qu'ils vont exercer efficacement leur métier d'étudiant pour d'autres raisons, parfois plus triviales : par routine tant ils ont intériorisé une sorte d'habitus scolaire, par souci de faire plaisir aux parents, etc.

1.3 Revue de littérature

Au cours de notre recherche, il a été difficile de recenser les travaux qui ont été rédigés concernant la soumission du travail de fin d'études des étudiants haïtiens inscrits dans un programme de licence en Haïti. Nous avons sélectionné certains d'entre eux qui présentent clairement leurs pensées par rapport à notre problématique de recherche.

1.3.1 Sur l'amélioration de la capacité des enseignants à accompagner les étudiants finissants en Haïti¹⁴

Au milieu des années 2010, dans le but de renforcer le taux de diplomation au premier cycle universitaire à l'Université d'État d'Haïti, un projet de renforcement des capacités d'enseignement dans ladite université a été mis sur pied. L'un des moyens envisagés par l'institution pour y parvenir consistait en l'amélioration de la supervision de mémoire ou de travail de fin d'études des étudiants finissants. Ainsi dans cette optique, une analyse profonde de la pratique de supervision des travaux de sortie a été réalisée pour développer une meilleure compréhension de la pratique telle qu'elle est vécue par les professeurs, cerner les problématiques qu'elle soulève et identifier les actions à entreprendre pour l'améliorer. Pour ce faire, des professeurs, des gestionnaires académiques et des étudiants ont pris part à ce projet et contribué à enrichir les données recueillies pour l'analyse.

Les résultats de ce travail ont montré que la tâche de supervision renvoie à une problématique complexe qui touche non seulement les professeurs, mais aussi les instances facultaires qui relèvent du rectorat. Il a été constaté chez les professeurs le besoin pressant et le désir insistant d'avoir accès à des activités de développement professionnel pour améliorer leurs compétences en supervision d'étudiants. Par ailleurs, toujours selon les résultats obtenus, l'établissement attend d'eux que les professeurs fassent preuve d'une plus grande responsabilité professionnelle et qu'ils soient plus nombreux à superviser les étudiants¹⁵, c'est-à-dire que les professeurs devraient fournir un meilleur accompagnement aux étudiants. Néanmoins, plusieurs voix s'unissent pour demander que le mémoire et le travail de fin d'études soient repensés dans le contexte du développement des programmes de 2e et 3e cycle et que les programmes de 1er cycle actuel soient revus afin de mieux former les étudiants .

1.3.2 Approches de certains chercheurs haïtiens

Des auteurs haïtiens ont aussi débattu sur ce sujet. Leurs approches se basent majoritairement sur la disponibilité et la volonté des professeurs à l'université d'accompagner les étudiants mais aussi sur les mises en place qui ont été réalisées dans le cursus afin de prodiguer aux étudiants les outils nécessaires pour bien mener une recherche.

Selon l'ouvrage de Jean Rodrigue intitulé « Haïti : crise de l'éducation et crise du développement » (1998), les professeurs universitaires jouent un rôle non négligeable dans la non-soumission des travaux de fin d'études. Il avance que le bas niveau socio-économique des professeurs à l'UEH (Université d'État d'Haïti) explique en partie la faible qualité des travaux. En effet, ces professeurs ne sont pas réguliers, ne sont pas attachés à une faculté spécifique et n'ont pas les conditions de travail nécessaires pour se consacrer pleinement à la recherche et à l'enseignement, leurs principales tâches. Travaillant seulement quelques heures par semaine et étant peu présents

¹⁴ France Henri, Josianne Basque, Patrick Pelletier, Pierre Toussaint (2016).- Analyse de la pratique de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'Université d'État d'Haïti.

¹⁵ Cf: "Approches de certains chercheurs haïtiens" plus bas.

à l'université, leur statut ressemble davantage à celui de « chargés d'enseignement ou vendeurs de cours », car le travail universitaire est pour eux une activité secondaire visant principalement à obtenir un revenu complémentaire¹⁶. Cette approche de Jean Rodrigue reflète la théorie de la motivation de Maslow, selon laquelle les professeurs cherchent d'abord à satisfaire leurs besoins les plus fondamentaux et cumulent souvent plusieurs emplois pour joindre les deux bouts financièrement.

Dans son livre intitulé « Construire le mémoire de sortie : Méthodes, procédés et procédures », publié en 2004, le professeur Frantz Piard souligne qu'il existe une quasi-absence de méthodes d'organisation du travail intellectuel pour les étudiants en matière de recherche. Il déplore également le manque de cours approfondis de méthodologie de la recherche dans presque toutes les facultés. Selon lui, cette lacune entraîne un manque de sensibilisation et d'initiation des étudiants aux principes de la recherche, ce qui les conduit à méconnaître les étapes essentielles de l'organisation du processus méthodologique pour l'élaboration de leur mémoire¹⁷.

Enfin, le professeur Jean Poincy avance plutôt qu'un ou des cours de méthodologie de la recherche ne pourront pas aider les étudiants à acquérir les outils nécessaires pour conduire un travail de recherche. Selon lui, avec les cours de méthodologie de recherche, le travail de recherche restera un travail d'assemblage dépourvu de toute qualité. Seule l'habitude de la pratique de la recherche permettra aux étudiants de produire un travail de qualité¹⁸.

1.3.3 Jérôme Bruner sur le concept d'échafaudage ou l'étayage

En 1976, Bruner et son équipe ont mené une étude sur le concept d'étayage ou d'échafaudage, qui représente une structure de soutien temporaire créée par l'enseignant pour aider les apprenants dans l'accomplissement d'une tâche ou le développement d'une compétence. L'idée est similaire à l'échafaudage entourant un nouveau bâtiment en construction, où différents types de soutien sont fournis au nouvel apprenant pour le motiver et l'aider à progresser. Ce soutien pédagogique prend la forme de pointeurs verbaux, tels que des questions, des invitations ou des indices de la part de l'instructeur, mais peut également impliquer du matériel écrit ou des équipements physiques.

En développant leur modèle de pédagogie par la découverte, Bruner et son équipe ont mis en avant le processus d'étayage, qui se rapproche des interventions réalisées dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'apprenant pour l'aider à atteindre son niveau potentiel de performance. Le processus d'étayage englobe six fonctions essentielles :

- 1- L'enrôlement : pour susciter l'intérêt et l'engagement de l'apprenant envers la tâche à accomplir.

¹⁶ Jean Rodrigue (1998). Haïti: Crise de l'éducation et crise du développement, p. 74, P-au-P, Imp. des Antilles

¹⁷ Piard Frantz (2004). Construire le mémoire de sortie. Méthodes, procédés et procédures, P-au-P, Editions Duval Saint, 2004, pp. 22-23.

¹⁸ Jean Poincy (2005). Pour une formation pratique de la recherche à l'université (pp. 7). RUEH.

- 2- La réduction des degrés de liberté : pour simplifier la tâche et éviter la surcharge cognitive.
- 3- Le maintien de l'orientation : pour garder l'apprenant centré sur les objectifs définis pour la tâche.
- 4- La mise en évidence des caractéristiques déterminantes : pour souligner les caractéristiques pertinentes nécessaires à l'exécution de la tâche.
- 5- Le contrôle de la frustration : pour maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant, sans créer une dépendance excessive à l'égard de l'enseignant.
- 6- La démonstration : pour présenter un modèle d'essai de solution tenté par l'apprenant, favorisant ainsi la compréhension des réussites et des échecs dans la réalisation de la tâche.

Selon Bruner, en identifiant habilement la ZPD des apprenants et en respectant les fonctions d'étayage, l'accompagnateur peut rendre sa médiation plus efficace, ce qui favorise un meilleur apprentissage.

1.3.4 Eurydice¹⁹ sur le genre et la réussite scolaire en Europe

En juin 2010, le réseau Eurydice publie, conformément à la demande de la présidence suédoise du Conseil de l'Union Européenne, une étude sur les différences entre les genres en matière de réussite scolaire²⁰. Cette étude examine dans quelle mesure et de quelle manière les inégalités de genre en matière d'éducation constituent un sujet de préoccupation dans les pays européens. La recherche sur les différences liées au sexe pointe qu'il est difficile de séparer les comportements innés des comportements acquis, ou de comprendre à quel point les stéréotypes influencent les perceptions des individus et les différences de genre d'ordre comportemental et d'ordre cognitif. La recherche montre que, en général, les différences entre les sexes sont relativement peu importantes comparées aux nombreuses similarités existantes.

La plus grande différence entre les sexes au niveau des résultats scolaires réside dans l'avantage en lecture observée chez le genre féminin. En moyenne, les filles lisent plus et prennent plus de plaisir à la lecture que les garçons. Cet avantage en faveur des filles se retrouve invariablement dans les 29 pays participant à l'étude, indépendamment de la catégorie d'âge, de la période d'enquête et des programmes d'études. L'avantage des garçons apparaît en mathématiques dans les dernières années d'études et est particulièrement perceptible parmi les élèves suivant les mêmes programmes d'enseignement et les mêmes groupes d'âge.

C'est dans le domaine des sciences que les différences sont les plus minimales. Mais bien qu'elles obtiennent des résultats équivalents à ceux des garçons en la matière dans la plupart des pays, les

¹⁹ Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. Il est constitué de 35 unités nationales basées dans les 31 pays qui participent au programme de l'Union Européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il est coordonné et géré par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'UE, située à Bruxelles, qui élabore ses publications et base de données.

²⁰ Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matières de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*.

filles ont tendance à avoir une perception de soi en sciences plus faible que celle des garçons, autrement dit, les filles semblent avoir moins confiance, en moyenne, dans leurs capacités scientifiques que les garçons. Pourtant, garçons et filles portent un intérêt similaire aux sciences et il n'y a pas d'écart global entre les garçons et les filles dans leur motivation à l'idée d'utiliser les sciences dans leurs futures études et professions.

1.4 Hypothèses de recherche

Au regard de la littérature existante par rapport au problème que nous abordons dans la présente étude, croisée à la littérature concernant l'échec des étudiants à l'université, différentes hypothèses ont été dégagées dont une principale et d'autres secondaires, dans le but de tester les associations entre le phénomène sous étude et les facteurs qui l'expliqueraient le mieux.

1.4.1 Hypothèse principale:

« Le temps de soumission du travail de fin d'études dépend de la motivation de l'étudiant pour la rédaction dudit travail »

1.4.2 Hypothèses secondaires:

- **H1**: Un étudiant de sexe masculin est plus enclin à remettre son travail de sortie plus tôt qu'un étudiant de sexe féminin.
- **H2** : Un étudiant recevant un bon accompagnement est plus enclin à soumettre son travail de fin d'études plus tôt.
- **H3**: Un étudiant avec un projet personnel lié à son domaine d'études est plus enclin à remettre son travail de fin d'études tôt.
- **H4**: Un étudiant utilisant l'approche d'apprentissage en profondeur est plus enclin à remettre son travail de fin d'études plus tôt.

Chapitre II

2 Le système de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti

2.1 Origines et évolution

Le Système de l'Enseignement Supérieur en Haïti est presque aussi vieux que l'histoire du pays, car les démarches pour implanter en Haïti des programmes de formation au niveau tertiaire apparaissent environ quatre (4) ans après l'indépendance. En effet, dans l'État du Nord à partir de 1808, après la scission de l'île d'Haïti, Henry Christophe a développé un système éducatif complet qui couvre les trois niveaux primaire, secondaire, supérieur et doté de tous les corps académiques et institutions d'encadrement nécessaires : Chambre royale d'instruction pour l'élaboration des programmes, système de supervision et d'évaluation des établissements et des personnels, coopération avec la British Foreign School Society pour améliorer la formation des maîtres, mécanismes de financement par l'État d'établissements privés, etc.

Par rapport à ces réalisations, le Tsar Alexandre Premier (Royaume de Prusse, 1816) énonça qu' il espérait voir ce nouvel état rivaliser avec les blancs en tout ce qui était grand et bon” (Manigat, 2010). Les décennies qui ont suivi ont pu voir développer le système de l'enseignement supérieur en trois grands secteurs : les institutions privées d'enseignement supérieur, les institutions publiques d'enseignement supérieur et l'Université d'État d'Haïti.

L'histoire de l'université en Haïti contient plusieurs dates et périodes marquant des moments importants, depuis sa création jusqu'à sa situation actuelle. En voici quelques-unes :

- **1823** : Jean-Pierre Boyer fonde l'Académie d'Haïti embrassant l'étude de la médecine, du droit, des lettres et de l'astronomie qui disparaîtra très vite, faute de moyens de fonctionnement.
- **1867-1922**: Création de quelques écoles privées d'enseignement supérieur à savoir l'école de droit du Cap-Haïtien, celles des Cayes et des Gonaïves.
- **1902** : Création de l'école des sciences appliquées sous la forme d'une initiative privée qui sera rapidement soutenue par les autorités et deviendra l'actuelle Faculté des Sciences.
- **1920** : Création de l'Université d'Haïti par la loi du 4 août 1920 dont la dénomination renvoyait à une entité plus large incorporant l'ensemble des écoles primaires, secondaires

et supérieures, ainsi que la communauté des professeurs, des étudiants et du personnel administratif. Ce n'est que par le décret du 23 décembre 1944 que l'Université d'Haïti prendra le sens moderne du terme, c'est-à-dire le regroupement des institutions publiques d'enseignement supérieur. La nouvelle Université d'Haïti reçoit la mission de « dispenser l'enseignement supérieur, de stimuler et d'organiser les recherches scientifiques et de servir de centres de diffusion et de divulgation scientifiques et culturelles. ». Le recteur, les doyens et directeurs d'écoles supérieures sont nommés par le président de la République, sur recommandation du Secrétaire d'État de l'instruction publique.

- **1924** : Création de l'École centrale d'Agriculture par les Occupants avec pour mission de former des techniciens agricoles, des instituteurs d'écoles rurales et d'écoles professionnelle urbaines.
- **1947** : Élaboration et publication de la Loi de 1947- La première législation haïtienne sur l'Université, prenant en compte les problèmes inhérents aux universités modernes de l'heure. Cette loi confère une certaine autonomie à l'Université d'État.
- **1960** : L'Université d'Haïti devient l'Université d'État d'Haïti sous François Duvalier par le décret du 16 Décembre 1960 abrogeant du même coup la loi de 1947 qui conférait une certaine autonomie à l'institution. Le décret du 16 décembre 1960 ne projette aucune vision de développement de l'enseignement.
- **1961**: Création de l'Institut des Hautes Études Commerciales et Économiques (IHECE).
- **1987** : Réaffirmation de l'autonomie et de l'indépendance de l'Université d'État d'Haïti par la Constitution de 1987, suivant l'article 208, titre VI, chapitre V, et attribution à celle-ci d'une compétence particulière vis-à-vis des établissements privés d'enseignement supérieur, en subordonnant l'autorisation de fonctionnement de ces derniers à un avis technique favorable de l'UEH.
- **1970-1980** : Croissance dans la création des institutions privées d'enseignement supérieur.

2.2 Description de l'offre d'enseignement supérieur en Haïti

Depuis les années 1980, le cadre haïtien d'enseignement supérieur s'élargit d'année en année par la multiplication de nombreuses activités d'étude et de formation au niveau tertiaire, particulièrement dans la capitale. L'enseignement supérieur en Haïti comprend aujourd'hui deux grandes composantes: d'une part, le secteur public regroupant l'ensemble des facultés de l'Université d'État d'Haïti, les universités publiques établies dans quelques villes de province, de même que quelques autres institutions publiques d'enseignement supérieur qui sont sous la

tutelle de ministères particuliers; d'un autre côté, nous avons le secteur privé qui regroupe un nombre important et grandissant chaque jour d'universités et d'institutions d'enseignement supérieur.

Le système d'enseignement supérieur haïtien s'étend sur une période allant de 2 à 6 ans, suivant le champ de formation considéré. Mis à part les frais d'inscription, la formation est gratuite dans les universités publiques et les postulants doivent concourir pour y être admis. Ainsi, les facultés pourront sélectionner les meilleurs postulants suivant un quota qui leur est propre et qui reflète leur capacité d'accueil. Quant au secteur privé, les coûts de formation dépendent de l'université en question et de la filière choisie. Les données disponibles, découlant de certains rapports de recherche, loin d'être complètes, permettent cependant de dire que le système d'enseignement supérieur et de l'université en Haïti (SESUH), au double point de vue quantitatif et qualitatif, est loin de répondre aux besoins de la population.

2.2.1 Structure et fonctionnement

Au début de l'université en Haïti, il n'existait aucune structure relative à la coordination des activités des institutions d'enseignement supérieur en Haïti. Cette fonction faisait pourtant partie des attributions du ministère de l'Éducation (MENFP), d'après la loi organique du 23 octobre 1984 et le décret du 5 juin 1989. Pour remédier à cet état de fait, le MENFP a créé, en 1995, la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS). Cette structure ad hoc n'a pas été dotée de moyens suffisants lui permettant d'exercer sa mission, aujourd'hui encore. En 2009, la direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (DESRS) avait souligné que, parmi les faiblesses affectant l'enseignement supérieur du pays, dû à l'absence de définition nationale, l'organisation de l'enseignement reste finalement à la discrétion de chaque établissement, opérant, selon le cas, en années scolaires, en semestres, en unités d'enseignement, en crédits, etc. Ces disparités entraînent des problèmes d'accréditation et d'équivalence qui peuvent handicaper les étudiants dans leur projet de mobilité.

L'ensemble du sous-système comprend un peu plus de 200 établissements regroupant environ 220,000 étudiants, dont 12 % environ pour le secteur public (UEH et universités publiques régionales) et 88% pour le secteur non public. Au total, le secteur public du SESUH compte approximativement 27 000 étudiants, dont environ 24 000 à l'UEH²¹. On a certes assisté à une très forte croissance des effectifs de l'UEH qui se sont multipliés par 6, passant de 3,309 en 1976 à près de 24,000 en 2013, mais cette augmentation n'a pas pu répondre à la forte hausse de la demande de formation supérieure, compte tenu du nombre de plus en plus élevé des finissants diplômés du secondaire. Il en a découlé une multiplication rapide et anarchique des

²¹ Les données statistiques citées dans cet article proviennent principalement des sources suivantes:

- MENFP (2007). La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (EPT).
- DESRS/MENFP (2009). Rapport d'enquête sur le réseau de l'enseignement supérieur et universitaire.
- Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), sous la présidence de J. Lumarque (2011). L'éducation par-dessus tout: Pour un pacte national pour l'éducation en Haïti.
- MENFP (2011). Plan opérationnel de mise en œuvre du Rapport final du GTEF

établissements privés qui n'a pas comblé l'écart, puisqu'il y aurait quelque 20,000 jeunes qui poursuivent leurs études à l'étranger, dont environ 75 % en République dominicaine²².

L'enseignement supérieur fonctionne suivant un schéma global développé à travers le temps par l'Université. Selon ce schéma, le Rectorat, l'administration générale de l'Université, comprend :

- un Recteur ;
- deux Vice-recteurs dont l'un au curriculum et à la recherche, l'autre à l'administration ;
- un Directeur financier ;
- un Administrateur ;
- un conseil constitué du Recteur, des Vice-recteurs, des Doyens des Facultés, des Directeurs d'Instituts, d'Écoles et de Centres supérieurs rattachés à l'Université ;
- un personnel administratif d'appui.

Chaque structure universitaire, qu'elle soit privée ou publique, est dirigé par un rectorat. C'est ainsi que l'on retrouve le Rectorat de l'Université d'État d'Haïti, le Rectorat de l'Université Quisqueya, le Rectorat de l'Université Notre Dame d'Haïti, etc. A côté du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, les rectorats assument toute la responsabilité de la bonne marche de l'enseignement supérieur. La légalisation des diplômes, qu'ils soient émis par une entité publique ou privée, relève du MENFP, plus précisément de la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ensuite le dossier est déposé au Ministère des Affaires Étrangères si le document est destiné à des suivis à l'extérieur du pays.

2.2.2 Les entités de l'enseignement supérieur

2.2.2.1 L'Université d'État d'Haïti

L'Université d'État d'Haïti (UEH) est le plus grand établissement d'enseignement supérieur et de recherche du pays. A travers le territoire, elle rassemble plus de 20,000 étudiants et étudiantes, 1,500 enseignants et 800 agents et cadres administratifs²³. La région métropolitaine est le siège de l'administration centrale et de 11 unités d'enseignement et de recherche. Le Cap-Haïtien héberge l'unique faculté de l'UEH en province alors que six autres villes sont dotées d'une école de Droit.

L'Université d'État d'Haïti (UEH) est un grand service public national d'enseignement supérieur, de recherche et de service à la communauté pour le développement multidimensionnel de la société haïtienne. Sa mission est:

²² Jean Joseph Moisset (2013). Gouvernance du système d'enseignement supérieur et de l'université en Haïti (SESUH): amélioration nécessaire et possible, mais...

²³ Université d'Etat d'Haïti: <https://www.ueh.edu.ht/admueh/index.php>

- De promouvoir et de transmettre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans toutes les couches de la société haïtienne;
- D'œuvrer au développement de la recherche dans les domaines scientifique, technique, culturel, économique, social;
- D'accompagner l'État, la société et la population haïtienne en général dans le processus de développement;
- De contribuer à la modernisation de l'enseignement supérieur en Haïti. La vision partagée par la communauté universitaire de l'UEH est celle d'un établissement phare d'enseignement supérieur pour Haïti et la Caraïbe.

L'UEH se propose de devenir un modèle et une référence pour le secteur de l'enseignement supérieur en faisant la promotion de l'excellence dans tous ses champs d'action. Cette vision porteuse d'avenir attirera les enseignants et les chercheurs les plus qualifiés de la nation et, bien entendu, les étudiants les plus prometteurs. Sa réputation dépassera les frontières d'Haïti, les résultats de ses travaux de recherche seront reconnus internationalement et son rayonnement lui fera bénéficier de l'apport de professeurs et de chercheurs étrangers émérites, de même que d'étudiants étrangers, notamment en provenance de la Caraïbe.

Tableau 2. 1. Profil des Onze Facultés et Écoles Supérieures de l'UEH ²⁴

Faculté ou école	Date de création	Programmes offerts
Faculté de Droit et des Sciences économiques	1860	Licence en droit
		Licence en sciences économiques
Faculté de médecine et de pharmacie	1838	Doctorat en médecine (6 ans)
		Diplôme de pharmacien (3 ans)
		DESS en management et gestion de services de santé
Faculté des Sciences	1902	Diplôme d'ingénieur (5 ans) en : architecture, électromécanique, génie civil, électronique
		Diplôme d'études supérieures spécialisées en informatique (6 ans)

²⁴ Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), sous la présidence de J. Lumarque (2011).- L'éducation par-dessus tout: Pour un pacte national pour l'éducation en Haïti.

Faculté ou école	Date de création	Programmes offerts
		en collaboration avec l'Université de Nice-Sophia Antipolis
		une licence en Chimie et un diplôme en Topographie
Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire	1924	Diplôme d'ingénieur agronome (5 ans)
Faculté d'Odontologie	1928	Diplôme de chirurgien-dentiste (5 ans)
Faculté d'Ethnologie	1944	Licence en Psychologie, Sociologie, Anthropologie, Sciences du développement
		Maîtrise en Sciences du développement (5 ans)
		Doctorat en Sciences du développement
Ecole normale supérieure	1947	Licence en : Lettres Modernes, Philosophie, Sciences Sociales, Langues vivantes, Mathématiques, Physique et Chimie, Sciences naturelles
		Master en histoire (5 ans)
		Master en Mathématiques (diplôme délocalisé) UAG
		Lettre Philosophie - Lettres (Paris 8)
Institut national d'Administration, de Gestion et des hautes Etudes internationales	1958	Licence en : administration, comptabilité, gestion et relations internationales
		Diplôme de cycle court en gestion

Faculté ou école	Date de création	Programmes offerts
Faculté des Sciences humaines	1974	Licence en : psychologie, service social, communication sociale et journalisme.
Faculté de Linguistique appliquée	1978	Licence en linguistique
Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches en Sciences Sociales En remplacement de: Institut d'Etudes et de Recherches Africaines d'Haïti (IERAH)	1980	Licence en études et recherches africaines.
		Philosophie et Science Politique, Tourisme et Patrimoine, Art et Archéologie, Histoire, Géographie

Source : DESRS, Juillet 2023

Un certain nombre d'établissements publics d'enseignement supérieur sont réputés académiquement rattachés à l'UEH mais ces liens ne sont pas bien définis même si pour certains d'entre eux, le rectorat de l'UEH est cosignataire des diplômes de fin d'études ou représente la courroie de transmission pour des catégories de subventions publiques destinées à ces établissements. C'est le cas :

- des sept (7) écoles de droit de provinces (Gonaïves, Cap-Haitien, Cayes, Jacmel, Hinche, Fort-Liberté et Port-de-Paix);
- des quatre (4) écoles publiques d'infirmières, placées sous tutelle du Ministère de la Santé publique et de la population : École d'Infirmières de Port-au-Prince, celles des Cayes, du Cap-Haïtien et de Jérémie;
- et du Campus Henri Christophe à Limonade (Cap-Haitien).

2.2.2.2 Les universités publiques en région

Le réseau d'enseignement supérieur public comprend dix (10) universités régionales :

Ce sont :

- 1- Université Publique du Nord au Cap-Haïtien (UPNCH)
- 2- Université Publique de l'Artibonite aux Gonaïves (UPAG)
- 3- Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC)
- 4- Université Publique du Sud-Est à Jacmel (UPSEJ)
- 5- Université Publique du Nord-Ouest à Port-de-Paix (UPNOPP)

- 6- Université Publique du Centre à Hinche et à Mirebalais (UPCHM)
- 7- Université Publique des Nippes (UPNIP)
- 8- Université Publique du Nord-Est (UPNE)
- 9- Université Publique de la Grand-Anse (UPGA)
- 10- Université Publique du Bas Artibonite à Saint-Marc

2.2.2.3 Écoles d'Enseignement Supérieur des Ministères

Le réseau d'enseignement supérieur public comprend sept (7) écoles d'enseignement supérieur rattachées à des instances gouvernementales :

- 1- Centre de Techniques de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA) : Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE)
- 2- Centre de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
- 3- École Nationale Supérieure de Technologie (ENST) : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
- 4- École Nationale des Arts (ENARTS) : Ministère de la Culture et de la Communication (MCC)
- 5- École Nationale de Géologie Appliquée (ENGA) : Ministère des Travaux Publics, Transports et Communications (MTPTC)
- 6- École Nationale d'Administration Financière (ENAF) : Ministère de l'Économie et des Finances (MEF)
- 7- École Nationale d'Administration et de Politiques Publiques (ENAPP) : Primature.

2.2.2.4 Les institutions privées d'enseignement supérieur

Les universités privées sont organisées en facultés et/ou départements. Les instituts d'enseignement supérieur privé et public sont des unités de formation à caractère plus limité dénommées tantôt centres, instituts ou écoles. La prédominance de l'offre privée d'enseignement supérieur et universitaire observée au cours des vingt dernières années a facilité l'accès d'un plus grand nombre de jeunes à un niveau de formation plus élevé. Il demeure toutefois que la majorité des élèves qui proviennent des familles à faibles revenus et qui ont bouclé avec succès leurs études secondaires ne peuvent pas encore accéder à ce niveau d'enseignement, le nombre de places étant très limité à l'Université d'État d'Haïti et les coûts de formation sont trop élevés dans le secteur privé. La Direction de l'Enseignement supérieur du MENFP dénombre plus de

deux cents (200) établissements d'enseignement supérieur, dont la plus grande partie (80%) se trouve localisée à Port-au-Prince.

« L'enseignement supérieur privé est un phénomène tardif de l'histoire de l'éducation en Haïti. A part certaines écoles de droit dont notamment celle du Cap-Haïtien créée en 1867, celle des Cayes en 1894, celle des Gonaïves en 1922, l'École des sciences appliquées (qui deviendra plus tard l'actuelle Faculté des sciences) en 1902, l'université Adventiste Haïtienne en 1947, l'Institut des Hautes études Commerciales et économiques en 1961, l'Institut Supérieur Technique d'Haïti en 1965, l'Institut des Hautes études Commerciales et économiques (IHECE) en 1969, la plupart des institutions privées d'enseignement supérieur ont commencé à faire leur apparition à partir de la fin des années 70 et vers le milieu des années 80. Plus récemment, un grand nombre d'établissements d'enseignement commercial de niveau secondaire se sont transformés en instituts supérieurs ou carrément en universités sans nécessairement apporter des changements majeurs dans leur curriculum, leur forme d'organisation ou leur mode de gestion » (Extrait de l'article : Enseignement supérieur et universitaire en Haïti, Dictionnaire encyclopédique d'Haïti).

Selon le directeur de la DESRS, Paul Yves Fausner, rapporté dans un article du Nouvelliste²⁵ daté d'avril 2018, la Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ne reconnaît que 138 institutions. Ce nombre n'a pas changé aujourd'hui (Septembre 2023).

2.3 Le mémoire de sortie

L'achèvement d'un travail de fin d'études représente le point culminant d'un parcours académique débutant par le processus d'admission. Les étudiants suivent un cursus composé de cours variés, évaluations continues et projets pratiques, développant ainsi leurs connaissances et compétences dans leur domaine d'études. Le travail de fin d'études, souvent réalisé en dernière année, nécessite une recherche approfondie et une démonstration de compréhension critique des concepts enseignés. C'est une étape significative où les étudiants mettent en pratique les connaissances acquises au fil des années, aboutissant à la rédaction et à la présentation d'un document académique rigoureux. En somme, le travail de fin d'études symbolise la culmination d'un périple académique, révélant la croissance intellectuelle et le développement professionnel de l'étudiant au cours de son parcours universitaire. Dans cette section, nous abordons un type de travail de fin d'études très répandu qu'est le mémoire.

2.3.1 Définitions

Un mémoire est un document permettant d'exposer une opinion concernant un sujet donné en s'appuyant logiquement sur une série de faits pour en arriver à une recommandation ou une conclusion. Au cours des siècles, le sens du terme a bien évolué, sortant d'un simple texte explicatif qui expose une idée pour se rapprocher du sens actuel, perdant son caractère

²⁵ <https://lenouvelliste.com/article/193660/138-institutions-denseignement-superieur-sont-reconnues-en-haiti>

polémique et devient un texte scientifique, ou qui se veut tel. De nos jours, les définitions sur le concept “mémoire” se font plurielles.

Selon le professeur Frantz Piard, “le mémoire est un document qui permet d’évaluer l’organisation de la pensée de l’étudiant, la maîtrise des connaissances acquises depuis le début du cycle d’étude, c’est-à-dire le début de sa licence. [...] Du point de vue de la méthode, il constitue une série d’opérations intellectuelles nécessaires à son édification allant du thème de recherche, ce qu’on appelle la question de départ, jusqu’à la bibliographie.”

La Robert Gordon University (Academic Affairs of RGU, 2002), de son côté, définit le mémoire comme un travail qui représente le couronnement du parcours de l’étudiant et qui lui permet de développer son esprit d’initiative et des intérêts particuliers. Il teste aussi les capacités de l’étudiant à planifier et entreprendre un travail durable et permet de savoir comment l’étudiant encode, traite et utilise l’information et les connaissances accumulées tout au long de son parcours académique.

2.3.2 Justification académique de son exigence

Le mémoire de sortie, exigence académique impliquant un exercice intellectuel de l’étudiant visant à évaluer les capacités d’organisation de sa pensée et la maîtrise des connaissances acquises depuis le début du cycle d’études, était absent au moment de la création de l’Université haïtienne. Il est apparu graduellement et s’est imposé aux étudiants finissants avec l’évolution du système universitaire haïtien afin de sanctionner les études de 1er cycle.

Le mémoire de licence est de moins en moins pratiqué dans les sociétés où les cycles d’études s’élèvent jusqu’au niveau doctoral et au-delà. Dans ces pays, les activités de pratique à la recherche sont distribuées au niveau des cours majeurs du programme académique. Par contre, dans les pays où les cycles d’études s’arrêtent à la licence, produire un mémoire de licence devient un travail de recherche majeur. Dans le cas d’Haïti, même si les études peuvent se poursuivre jusqu’au niveau doctoral (quoique le nombre de programmes de maîtrise et de doctorat, ainsi que le nombre d’institutions qui offrent ces programmes ne sont pas élevés), la rédaction d’un travail de fin d’études à la licence est généralement obligatoire. Les raisons justifiant la soumission du mémoire sont nombreuses :

- L’évaluation des compétences de recherche : la rédaction d’un travail de fin d’études ou mémoire de sortie exige que l’étudiant mette en pratique les compétences de recherche acquises au cours de ses études universitaires. Cela permet d’évaluer la capacité de l’étudiant à identifier, collecter et analyser des données pertinentes pour son sujet de recherche;
- Le développement de compétences en rédaction : la rédaction d’un travail de fin d’études est un processus qui exige une bonne maîtrise de la langue, une organisation rigoureuse et une capacité à formuler des arguments clairs et cohérents. Les étudiants sont souvent

encouragés à travailler avec leur superviseur pour améliorer leurs compétences en rédaction et en communication;

- La contribution à la recherche : les mémoires de sortie permettent aux étudiants de se pencher sur un phénomène d'intérêt public, de faire des approches originales ou approfondies pour parvenir à expliquer ledit phénomène et proposer des éléments de solution si nécessaires.
- La préparation des études supérieures : la rédaction d'un mémoire de sortie peut également préparer les étudiants à poursuivre des études supérieures. Les compétences de recherche et de rédaction développées lors de la rédaction du mémoire de sortie peuvent être utiles pour la rédaction d'une thèse de maîtrise ou de doctorat.

2.3.3 Objectifs du mémoire de sortie ou travail de fin d'études

Les principaux objectifs du mémoire ou travail de fin d'étude dans l'université en Haïti sont les suivants:

1. Compléter le cursus universitaire et permettre d'obtenir le diplôme;
2. Assurer la mission de recherche de l'université haïtienne et permettre à cette dernière d'apporter sa contribution au développement des connaissances et à la résolution des problèmes de la société haïtienne;
3. Donner plus de valeur, de consistance et de signification au diplôme de premier cycle;

2.3.4 Importance du mémoire

Le mémoire universitaire de premier cycle en Haïti, c'est-à-dire des étudiants qui sont inscrits dans un programme de licence, est un document ou une réalisation aux multiples utilités, car, le mémoire, loin d'être une simple exigence académique, peut nous aider à gravir bien des échelons. Nous pouvons regrouper les utilités du mémoire sous ces deux labels : le champ académique et le champ professionnel. Dans le cas de l'université en Haïti, l'importance du mémoire circonscrit au champ académique épouse complètement la forme des différents objectifs de ce travail de recherche pour l'université haïtienne.

2.3.4.1 Sur le plan académique

Du point de vue académique, le mémoire ou travail de fin d'étude possède une triple utilité dans la vie universitaire en Haïti, d'abord par rapport à l'étudiant et ensuite par rapport à tout le système de l'enseignement supérieur. Premièrement, il permet à l'individu de passer du stade de simple étudiant à étudiant-chercheur, et qui dit chercheur - recherche - dit augmentation de connaissances, de manière consciente ou inconsciente. Durant cette transition, l'étudiant aura approfondi ou enrichi ses connaissances dans un domaine ou un secteur donné à travers les différentes lectures, recherches et enquêtes qu'il aura réalisées, ainsi que de l'accompagnement

dont il aura bénéficié de son directeur. Cet exercice lui apprend entre autres à organiser son travail, à gérer son temps, à cerner un problème, à collecter des informations et à les ordonner, à faire preuve d'esprit critique, de diplomatie et de débrouillardise. Et le diplôme obtenu grâce à son travail lui permet d'avoir ce document de qualification qui l'autorise à postuler pour poursuivre des études dans les cycles supérieurs.

Deuxièmement, le mémoire de sortie ou le travail de fin d'étude permet d'évaluer le niveau de l'enseignement qui est prodigué à l'université et est une certaine mesure du niveau d'absorption et d'assimilation des notions par l'étudiant. Le processus de rédaction du mémoire permet de voir où se situent les lacunes et pourvoit aussi des pistes pour savoir comment y remédier. Malheureusement, depuis des années, quoique différents auteurs pointent du doigt que les étudiants manquent cruellement de connaissances en matière de méthodologie de recherche, quasiment aucune disposition n'a été prise pour supporter les étudiants en ce sens.

2.3.4.2 Sur le plan professionnel

Sur le plan professionnel, pour nous en Haïti, le mémoire est un document qui a son importance non seulement à l'embauche mais aussi tout au long d'une carrière – nous rappelons toutefois qu'il y a des champs d'activité pour lesquels le mémoire ou le diplôme n'est pas nécessaire (emplois non-spécialisés²⁶). Le cas d'embauche d'une personne est une illustration typique de la théorie du signal de Michael Spence (1973), l'embauche qui est considérée comme un investissement par l'employeur. Le choix du meilleur individu pour le poste offert peut être comparé à un jeu où l'employeur choisit le meilleur individu en se référant aux signaux que celui-ci émet. Dans le cas où l'employeur ne connaît pas les compétences du candidat, l'employeur ne pourra observer que certaines informations personnelles sous forme de caractéristiques de l'individu, dans le but de définir son employabilité : diplômes, personnalité, apparence notamment.

Nous parlons ici du mémoire en lieu et place du diplôme parce que nous connaissons malheureusement un grave problème de délai de délivrance des diplômes aux titulaires. Plusieurs mois peuvent s'écouler, qui se convertissent même en années parfois, depuis le moment de la soutenance jusqu'au jour où le récipiendaire puisse enfin tenir le diplôme en mains. Ainsi, un document certifiant la soumission du mémoire est parfois exigé pour permettre la continuation d'un processus d'embauche.

“La Fonction publique haïtienne, pour atteindre son objectif, recrute des diplômés de l'UEH. Étant donné que cette instance universitaire doit sa naissance avec les besoins de la Fonction publique, elle constitue la plus grande réserve de diplômés qui deviendront, soit avec l'expérience ou des spécialisations, des cadres administratifs et techniques qualifiés. A cet effet, le mémoire de sortie à l'UEH a un impact très positif sur la Fonction publique haïtienne par le fait qu'il est le seul outil qui justifie le droit qu'un étudiant possède d'obtenir son diplôme et sa capacité de mener des études et des recherches sur des problèmes ou difficultés que peuvent

²⁶ Emplois qui ne nécessitent pas un spécialiste en la matière.

connaître le pays et de proposer des solutions valables. Ainsi, une carence de mémoires à l'UEH signifie une carence de cadres dans la Fonction publique et comme conséquence directe, contraintes de toute sorte pour cette dernière de répondre à sa mission de progrès. Pour combler cette lacune, l'UEH doit créer des cadres nécessaires afin d'encourager la préparation de mémoires dans le but de satisfaire les demandes de la fonction publique et de diminuer de façon considérable la sollicitation d'experts étrangers dans tous les domaines qui constitue un déficit dans la balance des paiements²⁷.

Ce document est aussi utile pour les promotions, la promotion se définissant par la nomination ou l'élévation d'une ou plusieurs personnes à une dignité, à un emploi supérieur. En langage courant, c'est le passage d'un poste à un poste supérieur accompagné de tous les avantages qui vont avec le nouveau poste. Une étude sur la liaison entre le niveau de formation et la probabilité de promotion a été réalisée par Jacqueline Frisch²⁸, sociologue au centre national de la recherche scientifique (CNRS) en France, à la lumière de l'enquête de l'institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) sur la formation et la qualification professionnelle en 1964. Selon cette étude, le diplôme joue un rôle essentiel dans la promotion des salariés. Mis à part cette efficacité promotionnelle des diplômes, à partir d'un certain niveau, ils préservent de la régression – la régression se définit comme le passage d'un poste à un autre poste inférieur. L'enquête réalisée a montré qu'il n'y avait pratiquement pas de recul pour les bacheliers. On a constaté que le taux de régression qui était de 22% entre 1959 et 1964 pour les ouvriers qualifiés sans diplôme n'était plus que de 13% pour les titulaires du C.E.P, et de 8% pour les diplômés de la formation professionnelle. Le taux de régression de 8% est en partie expliqué par la mobilité des diplômés sur le marché du travail.

²⁷ Cheevens77* (2017). *Le mémoire et les travaux de sortie à l'Université d'État d'Haïti (U.E.H). Analyse des résultats et identification des difficultés liées à sa réalisation de 1980 à 2006.*

²⁸ Jacqueline Frisch (1971). *L'importance des diplômes dans la promotion.*

Chapitre III

3 Profil de notre échantillon

Le troisième chapitre de ce travail comporte deux (2) parties. Premièrement, une présentation du cadre opératoire de l'étude en passant par la présentation des variables clé ainsi que la définition opérationnelle de toutes les autres variables, dites variables indépendantes sera faite; ensuite, une analyse uni variée des facteurs utilisés dans le cadre de cette étude nous permettant de dresser le profil des répondants de l'enquête sera réalisée.

3.1 Cadre opératoire

Le but de ce travail étant de déterminer l'ensemble des facteurs qui expliquent le temps de soumission des travaux de fin d'étude ou mémoire des étudiants inscrits dans un programme de licence, il nous a fallu identifier un ensemble de variables, nous basant pour certaines sur des théories relatives à la thématique, pouvant nous permettre d'atteindre cet objectif.

Dans le cadre de cette étude, nous chercherons à expliquer deux (2) variables, dites variables dépendantes. La première est la variable indiquant si l'étudiant a déjà déposé son travail de sortie (notée « depot »). Elle prend la valeur « Oui » si l'étudiant a déjà terminé et déposé son mémoire et « Non » sinon. La seconde est le nombre de temps pris par l'étudiant pour déposer son travail de sortie (notée « temps_depot »). C'est une variable continue.

3.1.1 Définition opérationnelle des variables indépendantes

Les variables indépendantes de notre étude sont les suivantes:

- 1- **Le sexe du répondant.** Cette variable nous sert à identifier le sexe de l'étudiant finissant ou ancien étudiant. Elle présente deux modalités : « M » si le sexe de l'interviewé est masculin, et « F » si le sexe est féminin.
- 2- **La tranche d'âge du répondant.** Cette variable nous sert à identifier la tranche d'âge à laquelle le répondant appartient. Elle présente les modalités suivantes:
 - moins de 25 ans
 - 25 – 29 ans
 - 30 – 34 ans
 - 35 – 39 ans

- 40 – 44 ans
- 45 – 49 ans
- 50 ans et plus.

Cette variable nous permettra de voir si les personnes plus âgées étaient ou sont plus engagées à soutenir leur travail de sortie que les plus jeunes, ou l'inverse.

3- La région de complétion des études secondaires. Cette variable nous sert à identifier la région dans laquelle le répondant a terminé ses études classiques. Elle présente deux modalités : « Dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince » et « À l'extérieur de la zone métropolitaine de Port-au-Prince ». Cette variable nous permettra de voir si les étudiants qui ont complété leurs études secondaires en dehors de la zone métropolitaine de Port-au-Prince sont plus motivés à au moins déposer leur travail de fin d'études que les autres répondants.

4- Le type d'établissement pour la terminale. Cette variable nous sert à identifier le type d'établissement dans laquelle le répondant a fait sa terminale. Elle présente cinq modalités : « lycée », « congréganiste », « protestant », « laïque » et « communautaire ». Cette variable nous permettra de voir s'il y a une différence significative entre la motivation des répondants de ces différents groupes pour soumettre leur travail de fin d'étude.

5- La composante du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien. Cette variable nous sert à identifier la composante du système d'enseignement supérieur et universitaire que le répondant a fréquentée pour sa licence. Elle comprend trois (3) modalités :

- Université d'État d'Haïti, si le répondant a fréquenté l'une des entités de l'UEH;
- Institutions publiques d'enseignement supérieur hors UEH, si le répondant a fréquenté l'une des entités publiques mais qui ne font pas partie de l'UEH;
- Institutions privées d'enseignement supérieur, si le répondant a fréquenté une université ou faculté privée.

Elle nous permet de voir si le temps pris pour soumettre le travail de fin d'études d'une catégorie d'institution à l'autre diffère significativement.

6- L'étude réalisée. Cette variable nous sert à identifier l'étude réalisée par les répondants. Elle servira à créer la variable « domaine d'étude ».

7- Domaine de l'étude réalisée. Cette variable nous sert à regrouper ou à classifier les différentes réponses pour les études réalisées par domaine. Ce regroupement provient de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) qui est le cadre utilisé pour

assembler, compiler et analyser des statistiques relatives à l'éducation qui sont comparables à l'échelle internationale. La CITE fait partie de la Famille internationale des classifications économiques et sociales des Nations Unies et fait office de référence en ce qui concerne l'organisation des programmes éducatifs et des certifications apparentées par niveaux et domaines d'études. Élaborée en premier lieu au milieu des années 1970 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la CITE a depuis été révisée à trois reprises, dont la dernière fois en 2013. La CITE est le fruit d'un accord international et a été adoptée formellement par la Conférence générale des États membres de l'UNESCO²⁹.

Cette variable nous permettra de savoir si les étudiants d'un domaine d'étude sont plus enclins à soumettre leur travail de fin d'études qu'un autre.

8- Des études en parallèle. Cette variable nous sert à identifier si le répondant a réalisé au moins une autre étude pendant qu'il complétait sa première. Elle nous permettra de voir si le fait d'avoir d'autres activités académiques reflète sur notre motivation à soumettre notre travail de fin d'études. Elle contient les modalités « Oui » si étude(s) en parallèle, « Non » sinon.

9- L'approche utilisée dans les études. Cette variable nous sert à identifier l'approche utilisée par le répondant dans ses études. Elle présente deux (2) modalités : « je répétais les cours en me centrant uniquement sur la préparation des examens » et « j'essayais de relier les idées et établir des rapports entre les différents cours du cursus ». L'approche utilisée par un étudiant lors de ses études est un qualificatif de son niveau d'engagement dans sa formation. Cette variable nous permettra de voir quelle approche prédira, dans le cas de l'étudiant, un meilleur comportement face à la soumission du travail de fin d'études.

10- La promotion du répondant. Cette variable nous sert à identifier la promotion du répondant, la période à laquelle le répondant a réalisé ses études supérieures. Elle nous permettra de voir si une génération d'étudiants est plus encline à soumettre leur travail de sortie que d'autres.

11- L'année réelle de fin de cours. Cette variable nous permet de connaître la date réelle de fin des cours des répondants, par ricochet, la durée réelle de la formation de l'étudiant. Dans les calculs par rapport au temps pris pour soumettre son travail de sortie, elle nous permettra d'effectuer des opérations plus précises, car, comme on le sait, la majorité des centres universitaires en Haïti ne respectent pas la durée établie pour les cursus soit à cause de problèmes internes ou d'autres problèmes exogènes sur lesquels ils n'ont aucune emprise.

²⁹ Institut de Statistique de l'UNESCO (2014). - *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F)*

Cette variable nous permettra aussi de relever des incohérences par rapport au temps qu'un répondant aurait pris pour soumettre son travail de sortie.

Une autre utilisation de cette variable est de nous permettre de savoir, pour les étudiants qui n'ont pas encore soumis leur travail de fin d'études, depuis combien de temps ils avaient terminé avec les cours au moment du remplissage du questionnaire. Nous calculerons ainsi la variable « temps_depot_complet » qui contiendra non seulement les données sur le temps pris par les étudiants pour déposer leur travail, mais aussi des données sur combien de temps les étudiants qui n'ont pas encore soumis leur travail avait depuis la fin de leur dernier cours au moment du remplissage du questionnaire, une estimation toutefois. Cette variable nous servira dans la modélisation.

12- Soutenance du travail de fin d'étude. Cette variable nous permet de savoir si le répondant a déjà soutenu son travail de fin d'étude. Elle présente deux modalités : « Oui » si le répondant a déjà soutenu son travail, « Non » sinon.

13- Le temps pris pour la soutenance après le dépôt du travail. Cette variable nous sert à déterminer le temps pris par le répondant pour soutenir son travail après le dépôt. Il est estimé en mois. C'est le nombre de mois depuis le dépôt du document jusqu'à la soutenance.

La somme du temps pris pour déposer le travail de fin d'étude et du temps pris pour le soutenir nous permettra d'avoir une estimation en mois du temps pris par le répondant pour soutenir son travail de fin d'étude depuis la fin effective des cours.

14- Qualification de l'accompagnement prodigué aux étudiants finissants pour la rédaction de leur travail de sortie. Cette variable nous sert à identifier comment les répondants qualifient l'accompagnement que prodiguent les centres universitaires en Haïti, plus spécifiquement les professeurs, aux étudiants finissants quant à la rédaction de leur travail de fin d'étude. Cette variable présente quatre modalités : « Accompagnement fort appréciable », « Accompagnement moyen », « Accompagnement médiocre » et « Pas d'accompagnement ».

15- Temps pris pour trouver un emploi après les études. Cette variable nous sert à identifier à quelle période par rapport à ses études le répondant a trouvé un emploi. Elle présente les modalités suivantes : « pendant les études », « moins de 12 mois après les études », « entre 12 et 24 mois », « plus de 24 mois » et « je n'ai jamais travaillé après les études ». Cette variable nous permettra de voir si le travail peut être un obstacle à la rédaction du mémoire.

- 16- Contraintes pour rédiger le travail de fin d'étude.** Cette variable nous sert à savoir si le répondant a ou avait une quelconque contrainte pour rédiger son travail de fin d'étude. Elle présente deux modalités : « Oui » s'il y a contrainte, « Non » sinon.
- 17- Liste des contraintes.** Cette variable nous sert à identifier la liste des contraintes qu'a rencontrées ou rencontre le répondant pour la rédaction de son travail de sortie. L'ensemble des contraintes est listé dans le tableau récapitulatif (cf. Tableau. Récapitulatif des variables de l'étude). Cela peut être un problème d'intérêt pour le travail, de motivation, d'accompagnement, de logistique comme l'internet et l'électricité, etc.
- 18- Niveau d'information sur la rédaction d'un projet de fin d'études/mémoire.** Cette variable nous sert à identifier le niveau d'information dont dispose ou disposait le répondant concernant la rédaction d'un projet de fin d'études au moment de sa rédaction. Elle présente les modalités suivantes : « très informé.e », « assez informé.e », « pas vraiment informé.e » et « pas informé.e du tout ».
- 19- Opinion sur le niveau de difficulté du travail de fin d'études.** Cette variable nous sert à identifier l'opinion du répondant concernant la difficulté de la rédaction du travail de fin d'études. Elle présente deux (2) modalités : « Oui » si le répondant juge que la rédaction du travail de fin d'étude est difficile, « Non » sinon.
- 20- Opinion sur le niveau d'utilité du travail de fin d'étude.** Cette variable nous sert à identifier l'opinion du répondant concernant l'utilité de la rédaction du travail de fin d'étude. Elle présente trois (3) modalités : « Oui » si le répondant juge que la rédaction du travail de fin d'étude est utile, « Non » s'il juge que le travail n'est pas utile, et « Ne sait pas » sinon.
- 21- Projet personnel lié au domaine d'étude.** Cette variable sert à identifier si le répondant a ou avait un projet personnel lié à son domaine d'étude. Elle présente deux modalités : « Oui » si le répondant a/avait un projet personnel lié à son domaine d'étude, « Non » sinon.
- 22- Description de votre choix d'étude.** Cette variable nous sert à identifier les raisons qui ont poussé le répondant à faire choix de son domaine d'étude. Elle présente quatre modalités (cf. Tableau. Récapitulatif des variables de l'étude).
- 23- Consommation de substances psychoactives.** Cette variable nous permet de savoir, sur une échelle de 0 à 5, où « 0 » veut dire « jamais » et « 5 » chaque jour », le niveau de

consommation des produits psychoactifs (alcool, tabac, cannabis, cocaïne, ...) par le répondant, la consommation de ces produits pouvant avoir des effets non désirables sur la productivité d'un étudiant.

24- Niveau d'éducation du membre de ménage le plus avancé académiquement. Cette variable nous sert à identifier, dans l'entourage le plus proche du répondant, la personne la plus avancée sur le point académique. Le niveau d'éducation des membres du ménage d'un étudiant peut influencer sa motivation concernant ses études, par ricochet concernant la soumission de son travail de fin d'études. Les modalités présentées dans cette variable sont : « Non scolarisé », « niveau d'études fondamentales », « niveau d'études secondaires », « école professionnelle » et « études universitaires ».

Tableau 3. 1 Récapitulatif des variables de l'étude

Variables	Niveau de mesure	Modalités
Sexe	Nominal	1. Homme 2. Femme
Tranche d'âge	Ordinal	1. Moins de 25 ans 2. 25 – 29 ans 3. 30 – 34 ans 4. 35 – 39 ans 5. 40 – 44 ans 6. 45 - 49 7. 50 ans et plus
Région de complétion des études secondaires	Nominal	1. Dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince 2. A l'extérieur de la zone métropolitaine de Port-au-Prince
Type d'établissement pour la terminale	Nominal	1. Lycée 2. Congréganiste 3. Protestant 4. Laïque 5. Communautaire
Composantes du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien	Nominal	1. Université d'État d'Haïti 2. Institutions publiques d'enseignement supérieur hors UEH 3. Institutions privées d'enseignement supérieur
Etude réalisée	Nominal	
Domaine d'étude	Nominal	

Variables	Niveau de mesure	Modalités
Etude(s) en parallèle	Nominal	1. Oui 2. Non
Spécification de l'autre étude	Nominal	
Approche utilisée dans les études	Nominal	1. Je répétais les cours en me centrant sur la préparation des examens 2. J'essayais de relier les idées et établir des rapports entre les différents cours du cursus.
Promotion	Nominal	
Période d'études	Nominal	1. Génération 1990 – 1999 2. Génération 2002 – 2011 3. Génération après 2012
Dépôt du mémoire	Nominal	1. Oui 2. Non
Temps en mois pris pour déposer le mémoire	Proportionnel	
Soutenance du travail	Nominal	1. Oui 2. Non
Temps en mois pris pour soutenir après le dépôt du travail de sortie	Proportionnel	
Qualification de l'accompagnement prodigué aux étudiants finissants pour la rédaction de leur travail de sortie	Nominal	1. Accompagnement fort appréciable 2. Accompagnement moyen 3. Accompagnement médiocre 4. Pas d'accompagnement
Temps pris pour trouver un emploi après les études	Nominal	1. Pendant les études 2. Moins de 12 mois 3. Entre 12 et 24 mois 4. Plus de 24 mois 5. Je n'ai jamais travaillé après les études
Contrainte(s) pour rédiger le travail de fin d'étude	Nominal	1. Oui 2. Non
Liste des contraintes	Nominal	1. Aucun intérêt pour la rédaction du travail de fin d'étude 2. Motivation 3. Accès à un ordinateur 4. Accès à l'électricité 5. Accès à une bonne connexion internet 6. Le boulot 7. Problèmes familiaux

Variables	Niveau de mesure	Modalités
		8. Problèmes de santé 9. Problèmes de notes à la fac 10. Problèmes financiers 11. Fréquentation d'une autre faculté en parallèle 12. Difficulté à trouver un sujet de recherche 13. Sujet de recherche complexe 14. Données pour le travail non disponibles 15. Traitement et analyse des données 16. Manque d'encadrement 17. Émigration 18. Autre
Niveau d'information sur la rédaction d'un projet de fin d'étude/mémoire	Nominal	1. Très informé.e 2. Assez informé.e 3. Pas vraiment informé.e 4. Pas informé.e du tout
Opinion sur le niveau de difficulté du travail de fin d'études	Nominal	1. Oui 2. Non
Opinion sur le niveau d'utilité du travail de fin d'études	Nominal	1. Oui 2. Non 3. Ne sait pas
Projet personnel lié au domaine d'étude	Nominal	1. Oui 2. Non
Description de votre choix d'étude	Nominal	1. Mon domaine d'étude était mon premier choix. 2. Mon domaine d'étude était un choix résigné car je n'ai pas eu la possibilité d'étudier ce que je voulais vraiment. 3. Mon domaine d'étude était fortement influencé par mes proches mais j'ai appris à l'accepter et à l'aimer. 4. Mon domaine d'étude m'était imposé par mes proches et je n'ai pas supporté le fait de faire carrière dans ce domaine.
Consommation de substances psychoactives	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4, 5

Variables	Niveau de mesure	Modalités
Niveau d'éducation du membre de ménage le plus avancé académiquement.	Nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Non scolarisé 2. Niveau d'études fondamentales 3. Niveau d'études secondaires 4. École professionnelle 5. Études universitaires

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2 Analyse uni variée des résultats de l'enquête

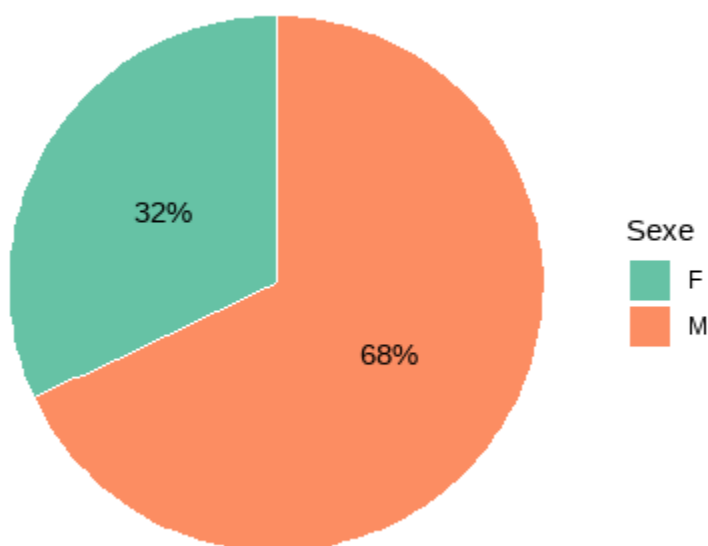
Dans cette partie du travail, nous décrivons les différentes caractéristiques de notre population telles que les caractéristiques sociodémographiques de nos répondants, des études secondaires et universitaires, du niveau d'accompagnement reçu et des contraintes rencontrées, ainsi que d'autres facteurs intrinsèques aux répondants qui pourraient influencer la soumission du travail de sortie.

3.2.1 Caractéristiques sociodémographiques

3.2.1.1 Sexe des répondants

Au cours de l'enquête, 181 personnes, anciennes et anciens du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien, ont répondu positivement à notre invitation. Parmi ces 181 personnes, 123 d'entre elles, représentant un pourcentage de 68%, étaient de sexe masculin et 58, soit 32%, de sexe féminin.

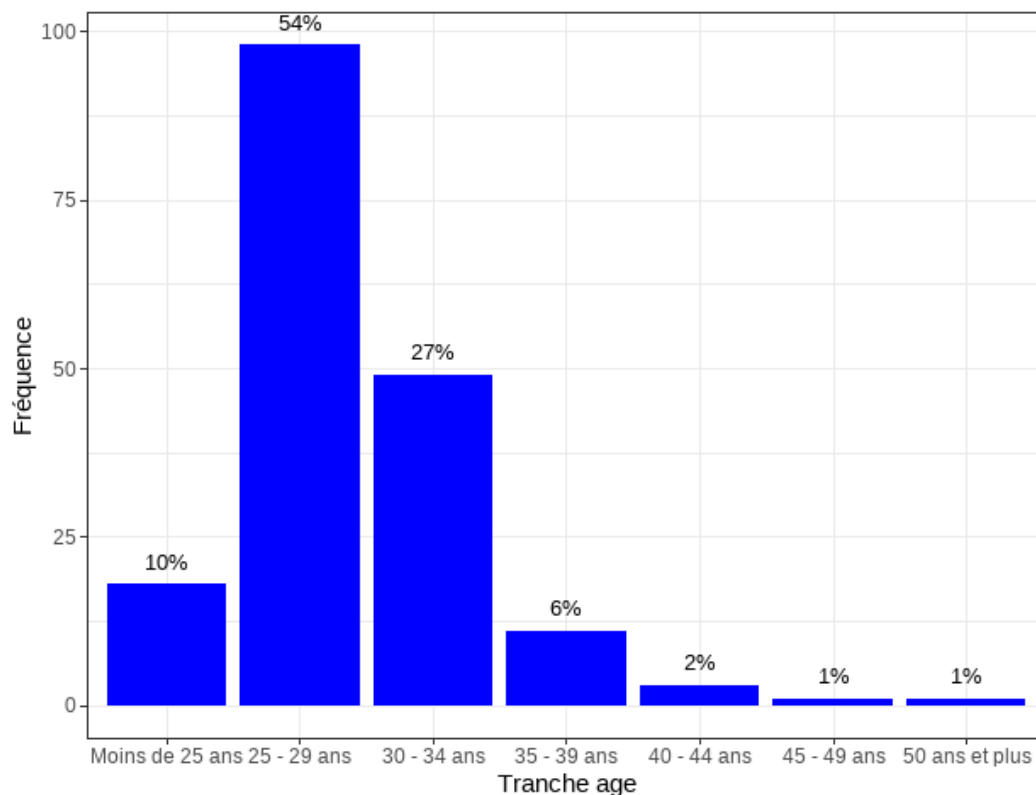
Figure 3. 1. Distribution des répondants par sexe



3.2.1.2 Age des répondants

Parmi les 181 personnes ayant participé à l'enquête, 54% d'entre elles, soit 98 participants, avaient entre 25 et 29 ans; 27% avaient entre 30 et 34 ans et 11% avaient entre 35 et 39 ans au moment de l'enquête. Aussi, 10% d'entre elles, soit 18 participants, avaient moins de 25 ans au moment du remplissage du questionnaire et seulement 4% avaient au moins 40 ans. Ainsi, la tranche d'âge modal des répondants est la tranche 25 – 29 ans.

Figure 3. 2. Distribution des répondants par tranche d'âge



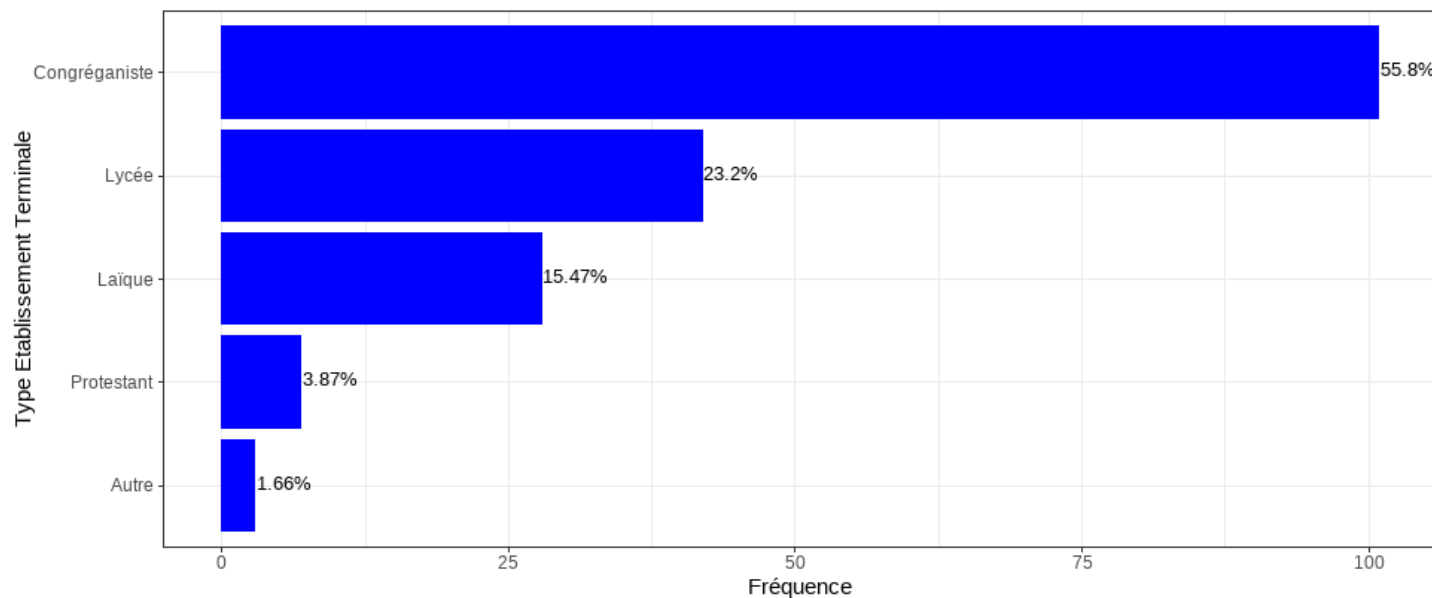
3.2.2 Caractéristiques des études secondaires

3.2.2.1 Type d'établissement pour la terminale et région de complétude des études secondaires

Parmi nos 181 répondants, environ 56% ont passé leur classe terminale dans des écoles congréganistes, 23.2% ont fréquenté des lycées pour la terminale, 15.5% étaient dans des institutions laïques pour ladite classe, environ 4% dans des écoles protestantes et moins de 2% dans d'autres catégories d'institutions comme des pensions ou des écoles communautaires. La catégorie modale pour le type d'établissement pour la terminale est la catégorie « Congréganiste ».

Aussi, il a été rapporté que 17% de nos répondants ont complété leurs études secondaires en dehors de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince contre 83% à l'intérieur de l'AMP.

Figure 3. 3. Distribution par type d'établissement pour la terminale



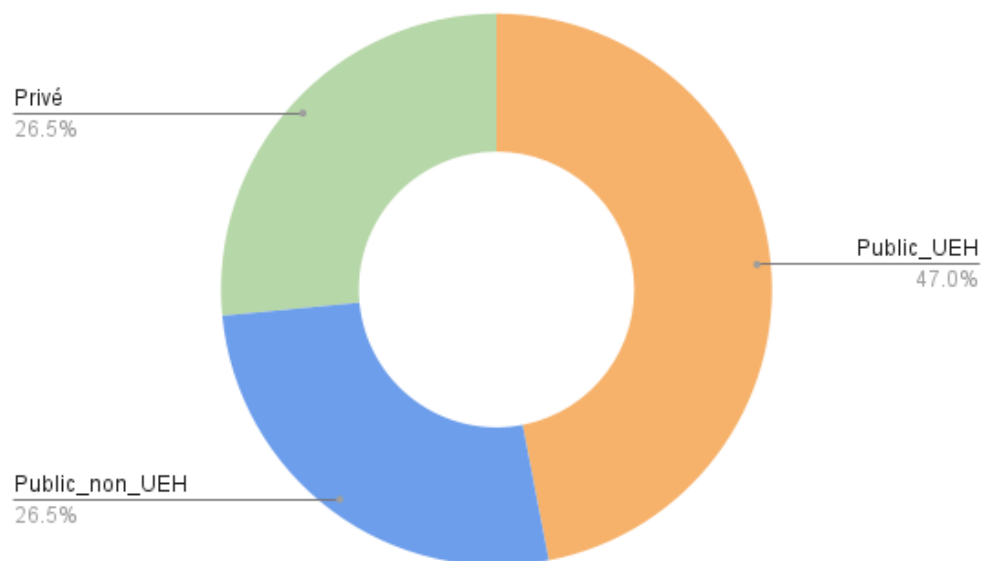
Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.3 Caractéristiques des études universitaires

3.2.3.1 Composantes du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien

Le système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien se compose de trois (3) catégories : l'Université d'État d'Haïti (UEH), les institutions publiques d'enseignement supérieur hors UEH et les institutions privées. Ainsi, 47% de nos répondants ont bouclé leur premier cycle universitaire en fréquentant l'UEH et les autres composantes, c'est-à-dire les institutions publiques hors UEH et les institutions privées, ont reçu chacune 26.5% de nos répondants.

Figure 3. 4. Distribution des répondants par composante du système universitaire fréquentée



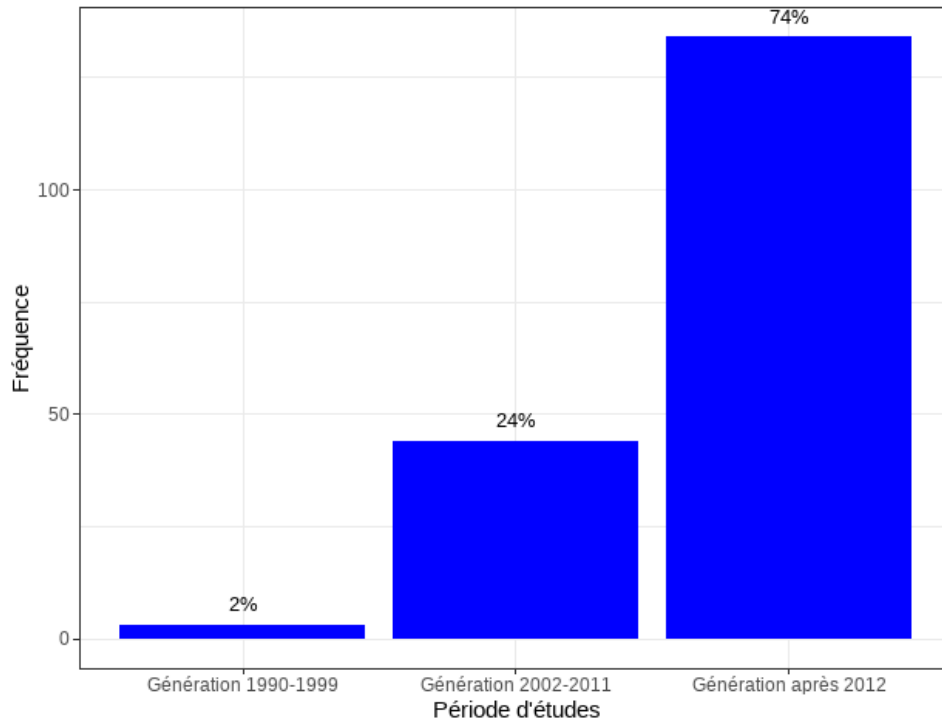
Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.3.2 Période d'études dans le SESUH

Nous avons recodé les années d'admission des répondants en trois (3) catégories ou générations de dix (10) ans pour les besoins d'analyse. La totalité de nos répondants est ainsi répartie : seulement 2% proviennent de la génération 1990 – 1999 contre 24% pour la génération 2002-2011 et 74% font partie de la génération après 2012, 2012 inclus.

Le fort pourcentage de nos répondants faisant partie de la génération d'après 2012 peut être expliqué soit par la familiarité de cette génération avec les outils électroniques, d'où un meilleur accueil du formulaire de l'enquête; soit par le biais de sélection entraîné par la méthode d'échantillonnage utilisée qui est la méthode « boule de neige ».

Figure 3. 5. Distribution des répondants par génération

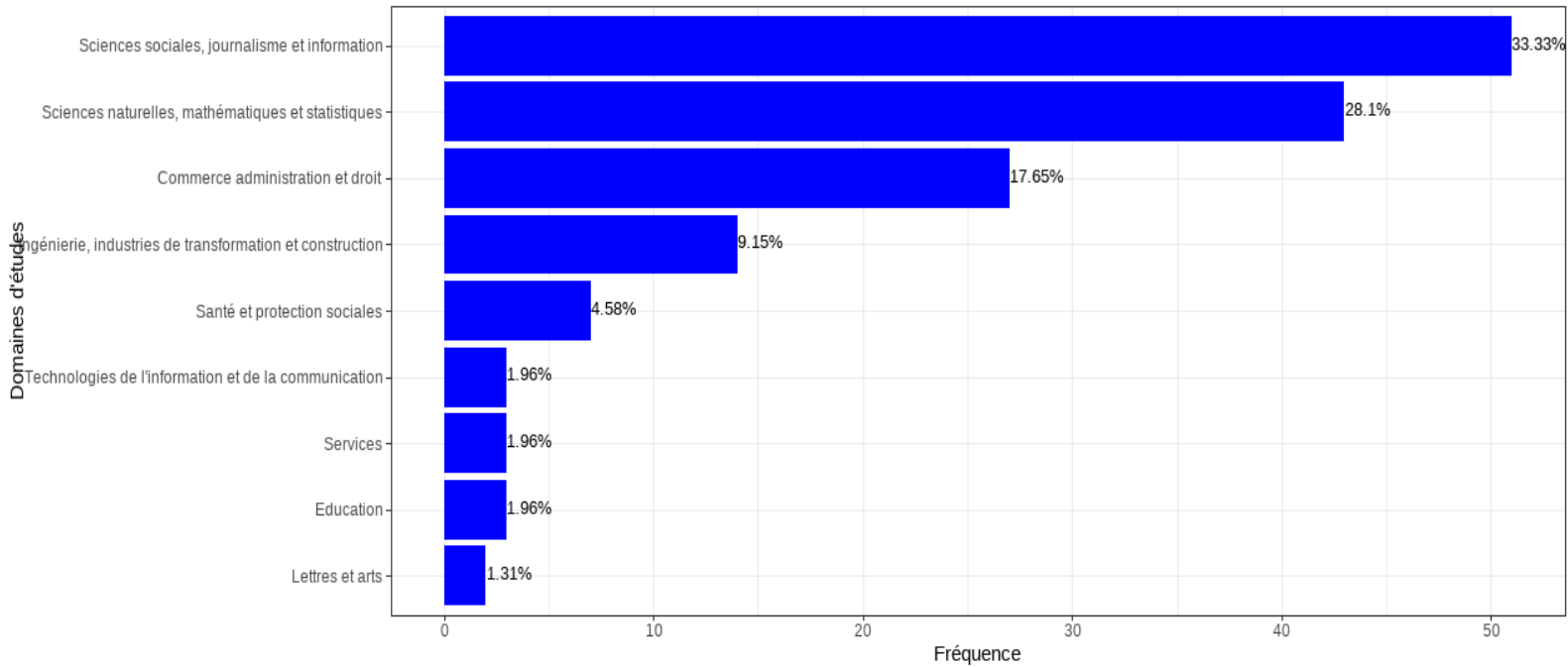


Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.3.3 Domaines d'études réalisées

Au cours de l'enquête, nous avons collecté les informations sur l'étude qui a été réalisée par les répondants. Nous avons recodé cette variable de manière à rendre l'analyse plus facile en regroupant les différentes études par domaine. Le graphique qui suit nous montre l'ensemble des domaines qui sont représentés dans le travail. Une analyse sommaire nous montre que le tiers des répondants, soit 33.33%, appartient au domaine des sciences sociales, journalisme et information qui regroupe des études comme l'économie, les sciences politiques, la psychologie. 28.1% des répondants appartiennent au domaine des sciences naturelles, mathématiques et statistiques; 17.65% au domaine du commerce, administration et droit; 9.17% dans l'ingénierie, les industries de transformation et construction; environ 5% dans le domaine de la santé et des protections sociales et moins de 2% dans chaque autre domaine.

Figure 3. 6. Distribution par domaine d'études réalisées



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

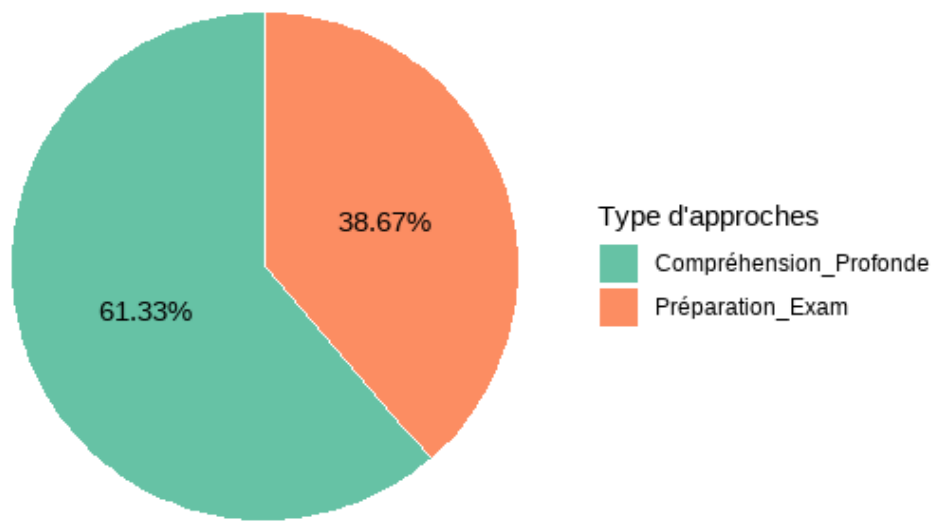
3.2.3.4 Approches utilisées dans les études et études en parallèle

Dans la littérature, il y a deux (2) approches couramment utilisées dans les études : l'approche « cramming » ou « bourrage de crâne » qui consiste à se préparer uniquement pour les examens et l'approche « relier les idées » qui consiste à relier les idées entre les différentes matières du cursus pour une meilleure compréhension globale du domaine d'études.

De nos 181 répondants, 111, soit 61.33% d'entre eux, affirment qu'ils étaient des étudiants qui essayaient le plus souvent de relier les idées et établir des rapports entre les différents cours du cursus pour une meilleure compréhension de la matière, tandis que les autres 38.67% se concentraient majoritairement sur la préparation des examens. Aussi, environ 18% de nos répondants ont réalisé au moins une autre étude en parallèle contre 82% qui se concentraient sur une unique étude.

Les approches utilisées dans les études ont leurs avantages mais aussi leurs inconvénients. L'approche « cramming » peut donner des résultats à court terme pour la réussite d'un examen et ainsi mener à l'obtention de son diplôme mais sans une compréhension réelle du domaine; l'approche « relier les idées » donne cette compréhension globale de la matière sur le long terme, mais notre réalité nous montre que le fait de toujours chercher à comprendre peut nous faire rater l'essentiel pour les révisions d'un examen imminent, basé majoritairement sur un « tchala », et donc échouer sans avoir pu obtenir son diplôme. Il est donc important de savoir comment utiliser ces deux approches pour un résultat optimal.

Figure 3. 7. Distribution par approche utilisée dans les études



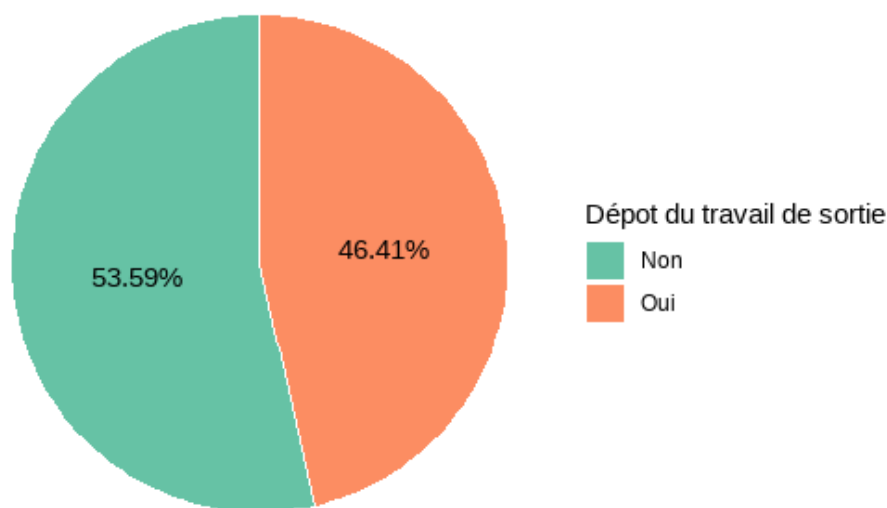
Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.4 Dépôt et soutenance du travail de fin d'études

3.2.4.1 Dépôt et soutenance du travail de fin d'études

Parmi les 181 répondants, 46.41%, soit 84 d'entre eux, avaient déjà déposé le travail de fin d'études au moment du remplissage du questionnaire contre 53.59% qui soit n'avaient pas encore commencé ou étaient en pleine rédaction du travail de sortie. Parmi les 46.41% qui avaient déjà déposé leur travail, 90.48% avaient déjà soutenu leur travail au moment de l'enquête contre 9.52% qui attendaient encore leur soutenance.

Figure 3. 8. Distribution des répondants par statut de dépôt du travail de fin d'études



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.5 Support et contraintes concernant la rédaction du travail de fin d'études

3.2.5.1 Niveau d'information sur la rédaction d'un travail de fin d'études et qualification de l'accompagnement

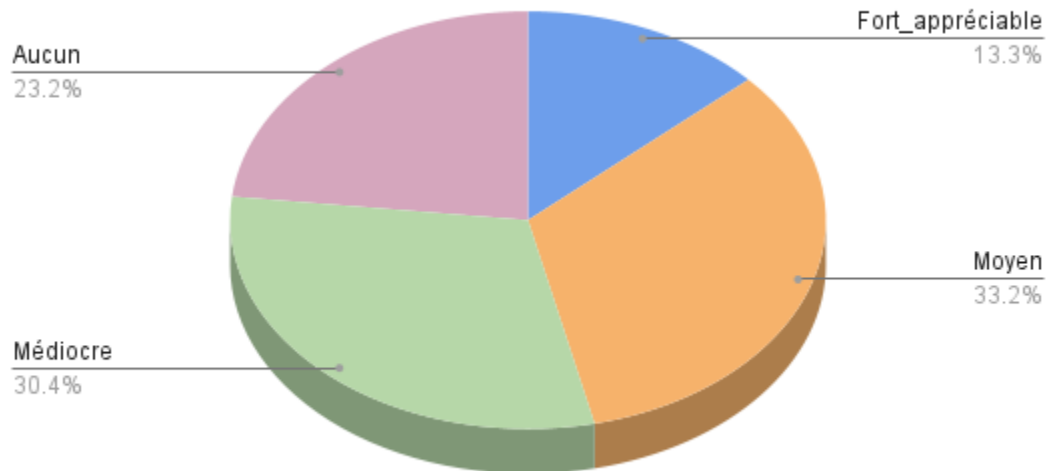
Au cours de l'enquête, 4.97% des répondants ont signalé qu'ils n'avaient aucune information en ce qui a trait à la rédaction d'un travail de fin d'études; 34.81% estiment qu'ils n'étaient pas vraiment informés à ce sujet, c'est-à-dire qu'ils avaient un niveau d'information négligeable; environ 46% d'entre eux ont témoigné avoir assez d'informations pour rédiger leur travail de sortie et seulement près de 14% d'entre eux estiment qu'ils étaient très bien informés sur la rédaction du travail de fin d'études.

Par ailleurs, parmi les 181 répondants, 23.2% ont déclaré qu'ils n'avaient reçu aucune forme d'accompagnement pour réaliser leur travail de fin d'études au moment du remplissage du questionnaire; 30.39% affirment avoir reçu de l'accompagnement mais le qualifient de médiocre. D'un autre côté, 33.15% des enquêtés ont avoué avoir reçu un accompagnement qu'ils jugent moyen et seulement 13.26% des répondants ont affirmé avoir reçu un accompagnement fort appréciable.

Nous supposons que le niveau d'information sur le travail de fin d'études marche de pair ou est corrélé au niveau d'accompagnement que reçoivent les étudiants finissants pour la rédaction dudit travail, et cette supposition est supportée par un simple test d'indépendance de chi-deux

entre ces deux variables duquel nous obtenons une p-value de **0.000653** (inférieure à 0.05) qui traduit que ces variables sont associées de manière statistiquement significative au seuil de 5% tout au plus (**tableau du test en annexe**).

Figure 3. 9. Distribution des répondants par qualification de l'accompagnement reçu

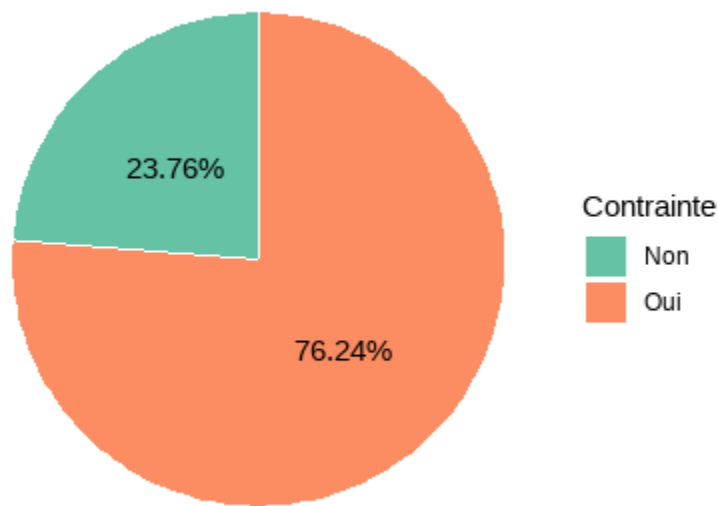


Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.5.2 Contrainte(s) pour rédiger le travail de fin d'études

A la question « avez-vous ou avez-vous eu des contraintes pour rédiger votre travail de fin d'études? », 76.24% d'entre elles ont affirmé avoir eu au moins une contrainte pour rédiger leur travail de fin d'études contre 23.76% qui n'avaient apparemment aucune contrainte. C'est un pourcentage qui ne nous surprend guère car nous sommes en connaissance de la constante présence de contraintes de toutes sortes dans notre quotidien pour accomplir des tâches, aussi minimales que ça puisse être. D'autant plus que, dans le cas de la rédaction d'un travail de fin d'études, les supports, que ce soit académique ou financier, sont extrêmement importants pour la réussite du projet.

Figure 3. 10. Distribution des répondants selon qu'ils aient eu contrainte ou non



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

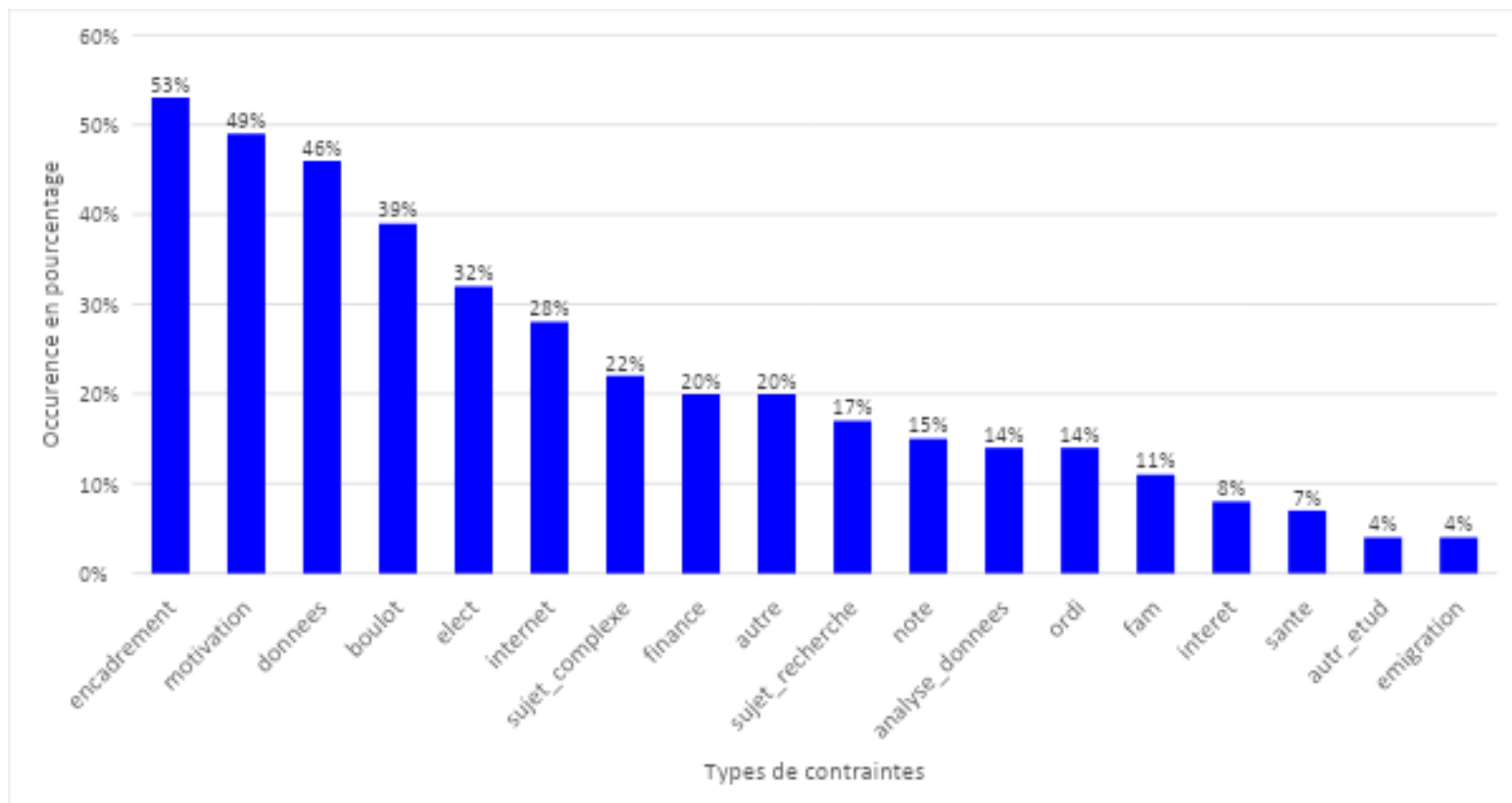
3.2.5.3 Analyse des contraintes pour la rédaction

Concernant les contraintes que rencontrent ou qu'ont rencontrées les participants pour la rédaction du travail de fin d'études :

- 53% de nos répondants ont affirmé avoir eu un problème d'encadrement/accompagnement;
- près de la moitié, soit 49% d'entre eux, ont parlé de problème de motivation;
- 46% d'entre eux ont affirmé avoir des problèmes de données et
- 39% ont spécifié que leur boulot constituait un obstacle à la rédaction de ce travail.

D'autres contraintes ont été aussi signalées comme l'accès à l'électricité ou à une bonne connexion internet (32% et 28%); contraintes pour trouver un sujet de recherche (17%) ou le fait de traiter un sujet de recherche complexe (22%), et environ 14% avaient une contrainte dans l'analyse des données du travail. Cependant, il est intéressant de voir que dans notre échantillon, seuls 8% des répondants n'avaient pas d'intérêt dans la rédaction du travail de sortie.

Figure 3. 11. Fréquence d'occurrence des contraintes pour la rédaction



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.6 Autres facteurs personnels supplémentaires des répondants

3.2.6.1 Opinion sur la difficulté et l'utilité du travail de fin d'études

Quant au niveau de difficulté de la rédaction d'un projet de sortie, 58% de nos répondants pensent que la rédaction d'un travail de fin d'études n'est pas un exercice difficile en soi. Ils pensent qu'avec de l'accompagnement et de la motivation, ce serait un travail comme un devoir régulier. En ce qui a trait à l'utilité du travail, 78.5% de nos répondants pensent que le travail de fin d'études est utile, 15.5% pensent le contraire et 6.1% n'ont pas émis d'opinion à ce propos.

Les opinions émises sur le niveau de difficulté et d'utilité du travail de sortie montrent que les étudiants du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien peuvent être influencés dans la voie de la rédaction de ce travail. En effet, nous pensons qu'une politique de sensibilisation par rapport à cette tâche académique et l'accompagnement adéquat peuvent

booster la motivation et la productivité des étudiants finissants pour remettre ce dernier devoir pour obtenir leur grade de licencié dans leur domaine respectif.

3.2.6.2 Projet personnel en relation avec le domaine d'études et description du choix d'étude

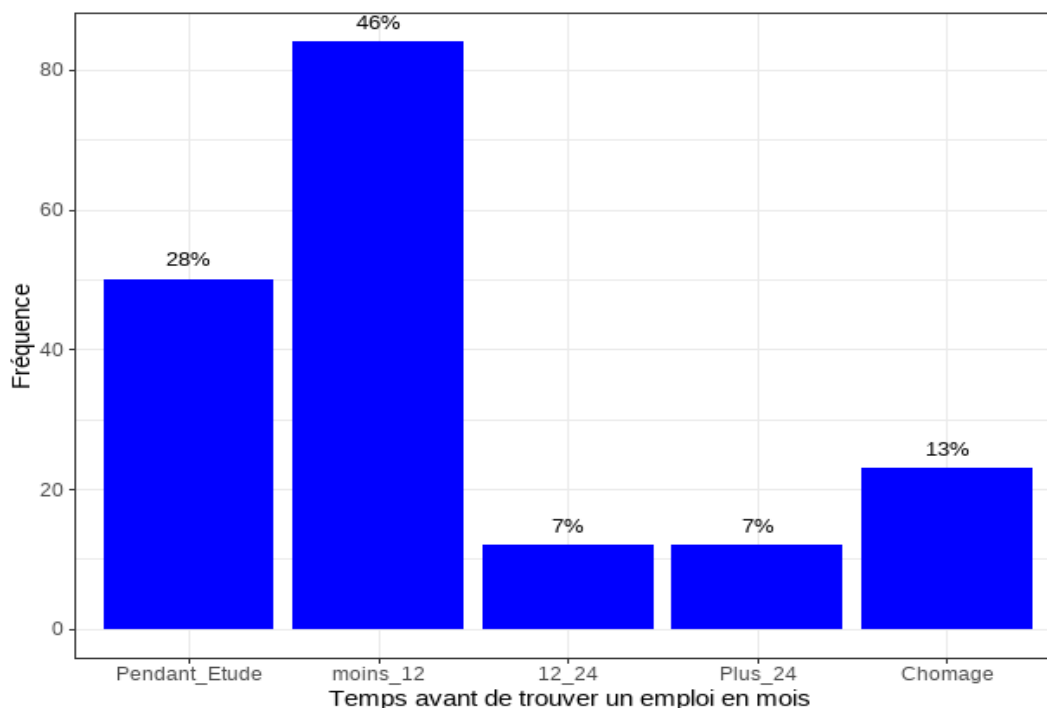
Un projet personnel lié au domaine d'études d'un étudiant peut lui permettre d'avoir une motivation supplémentaire pour se concentrer sur ses études et l'aider à mieux comprendre les matières, pour lui permettre de mettre en pratique les connaissances acquises en cours et de les développer davantage. 59% de nos répondants ont affirmé avoir ou avoir eu au moins un projet personnel en relation avec le domaine d'étude contre 41% sans projet en lien avec leurs études, ce qui est un pourcentage assez élevé d'étudiants qui n'avaient pas de suite dans leur tête en ce qui concerne leurs études principales. Cette situation peut être due par le fait que le choix des études n'est pas tout à fait personnel et qu'il est souvent influencé dans notre société.

Cette hypothèse qui prend le choix des études comme facteur principal lié au fait que les étudiants n'ont pas de projet en relation avec leurs études est corroborée par les résultats obtenus à la question qui désigne les caractéristiques du choix de l'étude. A cette question, environ 59% des répondants ont affirmé que leur domaine d'études était leur premier choix, contre 41% qui ont avancé que leur choix était soit fortement influencé par leurs proches ou un choix résigné car ils ne pouvaient pas étudier ce qu'ils voulaient vraiment.

3.2.6.3 Nombre de temps pour trouver un boulot après les études

Parmi les répondants de l'enquête, 28% d'entre eux ont pu trouver du travail alors même qu'ils étaient étudiants, 46% ont pris moins de 12 mois après leurs études pour travailler, 14% entre 12 et 24 mois, et 13% n'avaient jamais travaillé au moment où ils remplissaient le questionnaire. Par travail, nous entendons tout embauchement par une entreprise mais aussi toute activité personnelle mise sur pied pour fournir un service et gagner de quoi vivre.

Figure 3. 12. Distribution des répondants par nombre de temps en mois pris pour travailler



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

3.2.6.4 Consommation de substances psychoactives

Au cours de l'enquête, environ 63% de nos répondants ont affirmé ne jamais consommer des produits psychoactifs comme l'alcool, le tabac ou autres drogues et substances illicites; environ 25% ont affirmé avoir rarement consommé ces substances, 10.5% autres ont affirmé consommer ces produits à une fréquence un peu plus élevée et moins de 2% ont affirmé consommer ces produits assez souvent ou de manière régulière (**graphique en annexe**).

Plusieurs raisons peuvent expliquer la non-consommation ou la consommation modérée de ces produits par les répondants comme :

1. Préoccupations de santé: Les produits psychoactifs peuvent avoir des effets néfastes sur la santé mentale et physique, et certains étudiants peuvent être conscients de ces risques et choisir de ne pas les consommer.
2. Croyances personnelles: Les valeurs, les convictions religieuses ou morales peuvent influencer la décision de certains étudiants de ne pas consommer de produits psychoactifs.
3. Engagement sportif: Les étudiants qui participent à des activités sportives ou qui s'engagent dans d'autres activités qui nécessitent une capacité physique ou mentale peuvent choisir de ne pas consommer de produits psychoactifs pour éviter les effets secondaires qui peuvent nuire à leur performance.

4. Peur de la dépendance: Certaines personnes peuvent craindre de développer une dépendance aux produits psychoactifs, ce qui peut les inciter à éviter leur consommation.

3.2.6.5 Choix du domaine d'études

Le choix d'études des participants à cette enquête n'est pas uniforme ou unanime. En effet, parmi les 181 répondants, seulement un peu plus de la moitié, soit 58.56%, affirment que leur choix d'études était ce qu'ils voulaient vraiment c'est-à-dire leur premier choix contre 22.1% d'entre eux qui attestent que c'était un choix résigné. 18.78% d'entre les répondants affirment que leur choix était fortement influencé par leurs proches mais qu'ils ont fini par accepter et aimer leurs études, contre 0.55%, soit une personne, qui se retrouve dans la même situation cependant elle n'a jamais accepté le fait de faire carrière dans le domaine que l'on peut qualifier « d'imposé ».

Plusieurs théories pourraient expliquer pourquoi il est difficile de choisir un domaine d'études comme la théorie de l'indécision qui suggère que l'indécision est le résultat de conflits internes et d'une incapacité à évaluer les options; et la théorie de la décision rationnelle qui avance que la prise de décision repose sur une évaluation rationnelle des options, cependant, les émotions et les pressions externes comme les amis, la famille et les enseignants peuvent perturber le processus de prise de décision, rendant la décision plus difficile.

3.2.6.6 Niveau d'éducation du membre de ménage le plus avancé académiquement

A la question « Quel est le niveau d'éducation du membre de votre famille (père, mère, frère et sœur) le plus avancé académiquement quand vous étiez à votre dernière année à l'université? », environ 50% des répondants ont répondu que ce membre avait fait des études universitaires et 17% ont affirmé que cette personne avait poursuivi une formation professionnelle. 16% d'entre eux ont avancé que le membre le plus avancé académiquement avait fait des études secondaires, ainsi que 16% ayant atteint le niveau fondamental (jusqu'à la 9^e année). Moins de 2% ont affirmé qu'aucun de leurs proches n'avait un quelconque niveau d'étude. Ces résultats sont propres à l'échantillon qui a été interviewé car nous ne pouvons pas savoir quelle est la distribution réelle de cette variable dans la population à ce sujet.

Synthèse de l'analyse descriptive

Dans le cadre de l'analyse univariée de ce travail de recherche, plusieurs caractéristiques clés de notre échantillon ont été examinées. En résumé, notre population a une prédominance pour le sexe masculin qui la compose à 68% et la tranche d'âge modale est la tranche 25-29 ans (54%). Près de 56% de notre échantillon proviennent d'écoles congréganistes et 73.5% de nos répondants ont fréquenté des institutions publiques d'enseignement supérieur. Plusieurs domaines d'études sont représentés et le domaine modal est le domaine des sciences sociales, journalisme et information qui regroupe des études telles que l'économie, la sociologie, la

psychologie entre autres. Dans le cadre des études, près de 61% des répondants ont spécifié avoir utilisé une approche de compréhension profonde des matières du cursus.

Seul environ 46% de notre échantillon avaient pu déposer leur travail de fin d'études au moment de l'enquête. 76% d'entre eux ont affirmé avoir eu au moins une contrainte pour la rédaction du travail; la contrainte modale est le niveau d'encadrement qu'ils bénéficient (53%) : seulement 13% de notre échantillon qualifient l'accompagnement reçu de fort appréciable. D'un autre côté, 58% de nos répondants pensent que la rédaction d'un travail de fin d'études en soi n'est pas difficile et 78.5% de l'échantillon pensent que c'est un exercice utile. Et d'un point de vue beaucoup plus personnel, seul 58.6% de notre échantillon ont pu étudier le domaine de leur choix et 59% avaient un projet personnel lié aux études. Finalement, 50% de notre échantillon ont affirmé avoir des membres de leur famille qui ont fait des études universitaires.

Chapitre IV

4 Identification des facteurs liés à la soumission et au temps de soumission du travail de fin d'études

Dans le but de vérifier nos hypothèses selon lesquelles la soumission et le temps de soumission du travail de fin d'études dépendent de certains facteurs, nous allons procéder à l'analyse bivariée des différents facteurs de l'étude en association avec nos variables d'intérêt : « depot » et « temps_depot ». Cette analyse nous permettra de tirer les premières relations qui existent éventuellement entre nos variables dites indépendantes et nos variables d'intérêt.

Pour y arriver, nous utiliserons des résultats provenant de tableaux de contingence ainsi que des tests du chi-deux de Pearson pour indiquer, s'il y a ou non, une certaine dépendance statistiquement significative entre les facteurs, soutenus par le coefficient de Cramer qui mesurera la force de cette éventuelle relation entre les variables indépendantes et la variables d'intérêt « depot ». Nous utiliserons aussi des boîtes à moustache (boxplot) et des tests comme Kruskal-Wallis et Mann-Whitney pour spécifier s'il y a ou non une différence significative entre les groupes des facteurs associés à la variable « temps_depot ».

Les tests Mann-Whitney et Kruskal-Wallis sont deux tests statistiques non-paramétriques qui servent à comparer deux (2) ou plusieurs groupes/échantillons entre eux. Ces tests non-paramétriques sont utilisés parce que notre variable « temps_depot » ne suit pas une loi normale selon le test de normalité Shapiro-Wilk qui teste l'hypothèse nulle selon laquelle un échantillon est issu d'une population normalement distribuée. Si la p-value obtenue du test est inférieur à un seuil choisi (0.05), l'hypothèse nulle est rejetée. Les résultats du test sur R sont les suivants :

Tableau 4. 1 Test de normalité de la variable « temps_depot »

```
shapiro.test(df2$temps_depot)

##
##  Shapiro-Wilk normality test
##
## data:  df2$temps_depot
## W = 0.86546, p-value = 0.0000003308
```

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

La p-value (0.0000003308) étant inférieure au seuil 0.05, la variable « temps_depot » ne suit donc pas une loi normale.

L'analyse sera ainsi réalisée :

- Les différentes variables seront croisées à la variable « depot » (croisement de deux variables catégorielles) pour déterminer lesquelles d'entre elles ont une quelconque relation de dépendance avec la soumission du travail de fin d'études.
- Les variables dont la dépendance a été statistiquement prouvée avec la variable « depot » seront aussi croisées avec la variable « temps_depot » et ces croisements nous permettront de déceler quelques relations a priori de ces variables sur le temps de soumission du travail de fin d'études, relations qui peuvent être confirmées ou infirmées selon les résultats de notre modèle à suivre, et nous donnera une idée du temps médian pris par les répondants pour soumettre leur travail de fin d'études pour chaque facteur considéré.

Les « boîtes à moustache » (boxplot) utilisées à cet effet nous permettront de relever le temps médian de soumission du travail de fin d'études et les tests de Mann-Whitney et de Kruskal-Wallis nous permettront de tester si la différence de médiane entre les groupes est statistiquement significative.

4.1 Présentation des tests statistiques utilisés

4.1.1 Test du chi-deux de Pearson

Ce test sert à apprécier l'existence ou non d'une relation entre deux caractères au sein d'une population, lorsque ces caractères sont qualitatifs ou lorsqu'un caractère est quantitatif avec des données regroupées et l'autre qualitatif, ou bien encore lorsque les deux caractères sont quantitatifs mais que les valeurs ont été regroupées. En d'autres mots, ce dernier indique si les

différences entre les fréquences observées et les fréquences théoriques sont dues au résultat du hasard de l'échantillon choisi ou si elles traduisent une relation entre les variables en question.

Hypothèses :

- H_0 : Les deux variables sont indépendantes
- H_a : Les deux variables sont statistiquement dépendantes

Règle de décision :

Sous l'hypothèse H_0 ,

$$\chi^2_{\text{cal}} = \sum (F_o - F_c)^2 / F_c,$$

où F_o : Fréquence Observée et F_c : Fréquence Calculée. Si $\chi^2_{\text{cal}} \geq \chi^2_{\text{tab}}$ pour un seuil de α et $ddl = (l-1)*(c-1)$, où l =nombre de lignes et c =nombre de colonnes, H_0 est rejetée. De même si la probabilité (p-value) associée au Khi carré calculé est inférieure à α (le seuil fixé), alors H_0 est rejetée.

4.1.2 Coefficient de Cramer ou V de Cramer

Le V de Cramer, aussi connu sous le nom de phi de Cramer, est interprété comme une mesure de la force relative d'une association entre deux variables. Le coefficient varie de 0 à 1 (avec 1 : l'association parfaite). En pratique, on considère qu'un V de Cramer d'au moins 0.1 fournit un bon seuil minimum pour suggérer qu'il existe une relation de fond entre les deux variables (source). Sa formule :

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{N(k-1)}}$$

Où

V : dénote le V de Cramer

χ^2 : la statistique du chi carré de Pearson du test mentionné ci-dessus

N : la taille de l'échantillon

K : le minimum du nombre de modalités des 2 variables du test

4.1.3 Test de Mann-Whitney

Ce test permet de comparer deux médianes qui proviennent l'une d'une variable ordinale ou bien de l'une quantitative avec libre d'une distribution. Il est spécifique pour comparer deux échantillons indépendants et aléatoires.

Hypothèses :

- H_0 : Il n'y a pas de différence entre les échantillons.

- H_a : Il y a une différence entre les échantillons.

Règle de décision :

Si la valeur p associée au test est moindre à $\alpha = 0.05$, alors H_0 est rejeté avec un niveau de confiance de 95 %. Si c'est le cas opposé, on conclut qu'on ne dispose pas assez d'évidence pour rejeter H_0 .

4.1.4 Test de Kruskal-Wallis

Ce test est la généralisation du principe du test de Mann-Whitney. Il permet de comparer plusieurs échantillons indépendants (> 2).

Hypothèses :

- H_0 : Il n'y a pas de différence entre les échantillons.
- H_a : Il existe au moins un échantillon différent des autres échantillons.

Règle de décision :

Si la valeur p associée au test est moindre à $\alpha = 0.05$, alors H_0 est rejeté avec un niveau de confiance de 95 %. Si c'est le cas opposé, on conclut qu'on ne dispose pas assez d'évidence pour rejeter H_0 .

4.2 Analyse bivariée des résultats pour identifier les facteurs liés à la soumission du travail de fin d'études

4.2.1 Effets des caractéristiques sociodémographiques sur la soumission du travail de fin d'études

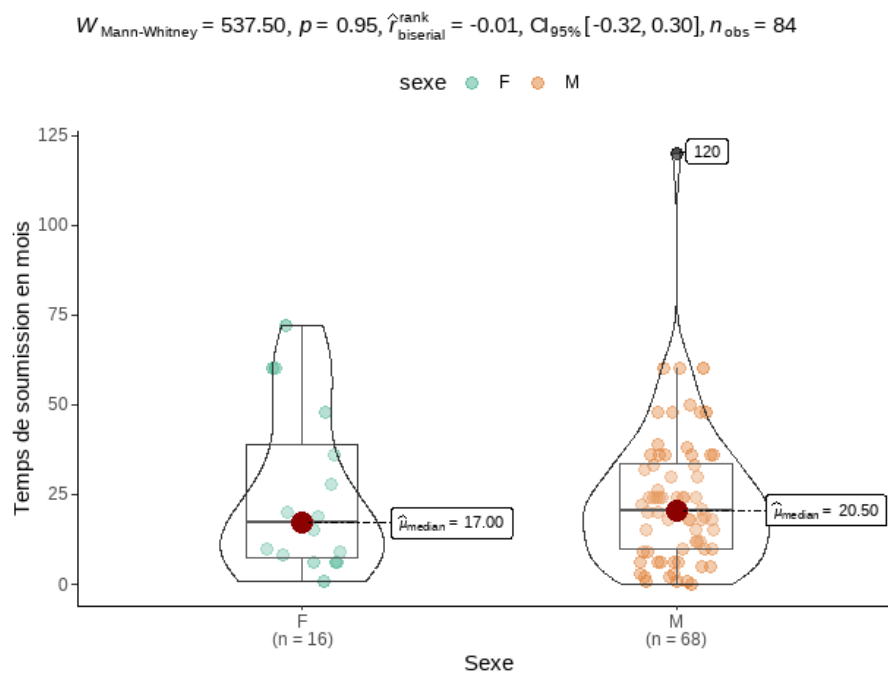
4.2.1.1 Sexe des répondants

Selon l'étude d'Eurydice, s'il n'y a pas de différence particulière dans le domaine des sciences entre les sexes, le sexe féminin montre un intérêt beaucoup plus prononcé pour la lecture. Cependant, cela ne suffit pas pour aider les femmes dans la rédaction des travaux scientifiques par rapport aux hommes. En effet, les résultats obtenus par le tableau de contingence réalisé avec le sexe des répondants traduisent cette réalité en ce qui a trait à la soumission du travail de fin d'études. Parmi les répondants de sexe féminin, seul 27.6% d'entre eux avaient soumis leur travail de fin d'études, contre 55.3% parmi les répondants de sexe masculin.

Le test de significativité du Chi-deux révèle l'existence d'une relation entre le sexe et la soumission du travail de fin d'études. En effet, le statistique Chi-carré de Pearson trouvé pour ce test généré sur SPSS 20.0.0 est 12.158 (voir tableau en annexe). Le seuil de signification calculé est de 0.000. La relation entre les deux variables est significative à un seuil inférieur à 0.05. La probabilité qu'un échantillon avec 1 degré de liberté donne par hasard une telle valeur pour le Chi-carré est inférieure à 0.05. Nous devons alors rejeter l'hypothèse nulle suivant laquelle il n'existe pas de relation entre les variables soumission du travail de fin d'études et le sexe des répondants. Aussi, le V de Cramer est égal à 0.259, ce qui traduit une corrélation modérée entre ces deux variables.

Cependant, l'analyse de la distribution du temps de soumission dans les deux échantillons de la variable « sexe » ne montre pas de différence statistiquement significative. Les médianes pour les deux sexes masculin et féminin sont respectivement 20.5 mois et 17 mois et indiqueraient que la moitié des étudiants de sexe féminin prendrait trois mois et demi de moins que les étudiants de sexe masculin pour déposer leur travail de fin d'études. Mais le test de Mann-Whitney ne soulève aucune différence statistiquement significative avec une p-value qui vaut 0.95, nous conduisant ainsi à un non-rejet de l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence entre les deux groupes (sexes).

Figure 4. 1. Distribution du temps de soumission par sexe



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.2 Effets des caractéristiques des études secondaires sur la soumission du travail de fin d'études

4.2.2.1 Type d'établissement pour la terminale

La relation entre le type d'établissement fréquenté pour la terminale et la soumission du travail de fin d'études n'est pas simple à définir. Néanmoins, les différences en terme de ressources, de programmes d'études, de qualité de l'enseignement et de l'environnement scolaire entre les écoles de différents types peuvent jouer un grand rôle sur les notions apprises par un futur étudiant à l'université, que ce soit sur l'aspect académique mais aussi en terme de discipline dans les études, qui peuvent lui être utiles jusqu'à la soumission du travail de sortie. Mais le tableau de contingence créé avec ces deux (2) variables ne dévoile pas a priori l'existence d'une quelconque relation entre elles (voir tableau, annexe).

Les résultats du test de significativité du chi-deux de Pearson arborent dans le même sens. En effet, la valeur du test obtenue est 1.941 et la p-value équivaut à $0.857 > 0.05$ qui traduit un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. Dans ce cas, l'analyse du V de Cramer est inadéquate.

4.2.2.2 Région de complétion des études secondaires

Il n'y a a priori pas une relation entre la région de complétion des études secondaires et la soumission du travail de fin d'études. Les résultats du tableau de contingence réalisé nous montrent que parmi les étudiants qui avaient complété leurs études secondaires dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, 46% avaient déjà soumis leur travail de fin d'études, contre 50% parmi ceux qui avaient complété leurs études secondaires en dehors de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson ne révèle pas de relation de dépendance entre ces variables. Le statistique du test vaut 0.186, avec une p-value de 0.666 supérieure au seuil de 0.05, ce qui traduit un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.3 Effets des caractéristiques des études universitaires sur la soumission du travail de fin d'études

4.2.3.1 Composantes du SESUH

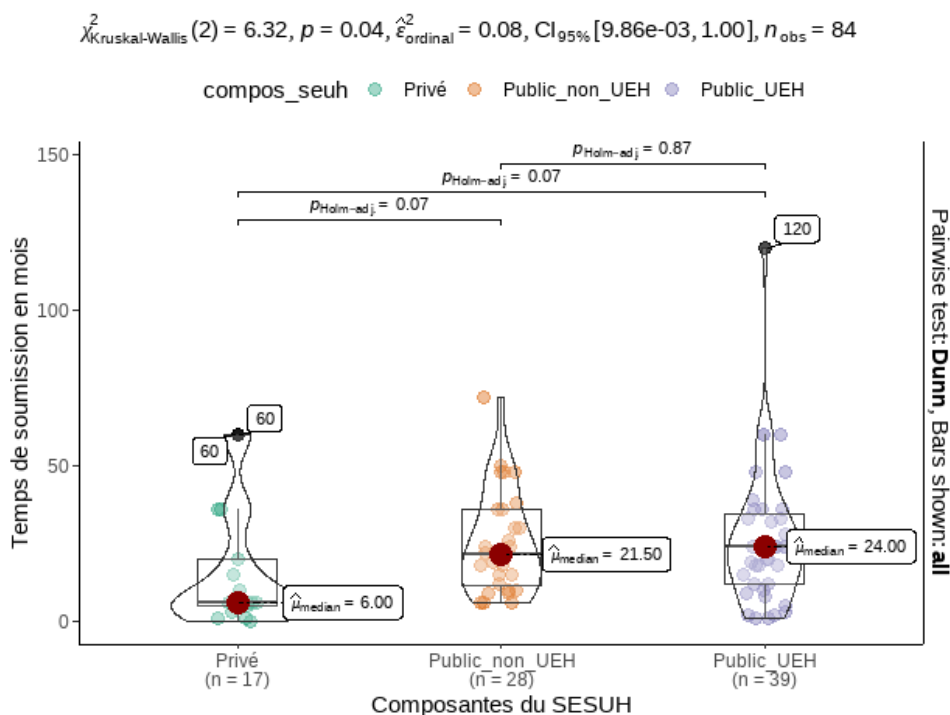
La connaissance de la composante du SESUH fréquentée par un ancien étudiant de système ne nous permet pas de prononcer sur sa motivation à soumettre le travail de fin d'études, l'environnement d'études étant presque similaire au niveau des différentes composantes du système. Les résultats du tableau de contingence réalisé nous montrent que parmi les répondants

du privé, 35.4% avaient déjà déposé leur travail de fin d'études au moment du remplissage du questionnaire, contre 45.9% pour l'UEH et 58.3% pour les institutions publiques non UEH.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson nous indique qu'il existe une certaine relation de dépendance à un seuil de 10% (statistique du test : 5.086 et p-value : 0.079), ce qui traduit un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes au seuil de 10%, et le V de Cramer obtenu (0.168) indique une faible corrélation entre ces variables.

D'un autre côté, l'analyse du temps de soumission du travail de fin d'études montre que le temps médian est assez différente entre les composantes du SESUH, à savoir 6 mois pour les étudiants des entités du privé, 21.5 mois pour ceux du public non UEH et 24 mois pour les étudiants de l'UEH. Les résultats du test de Kruskal-Wallis indiquent une différence statistiquement significative entre au moins une composante du système et les autres au seuil de 5% avec une p-value égale à 0.04.

Figure 4. 2. Distribution du temps de soumission par composante du SESUH



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.3.2 Période d'études

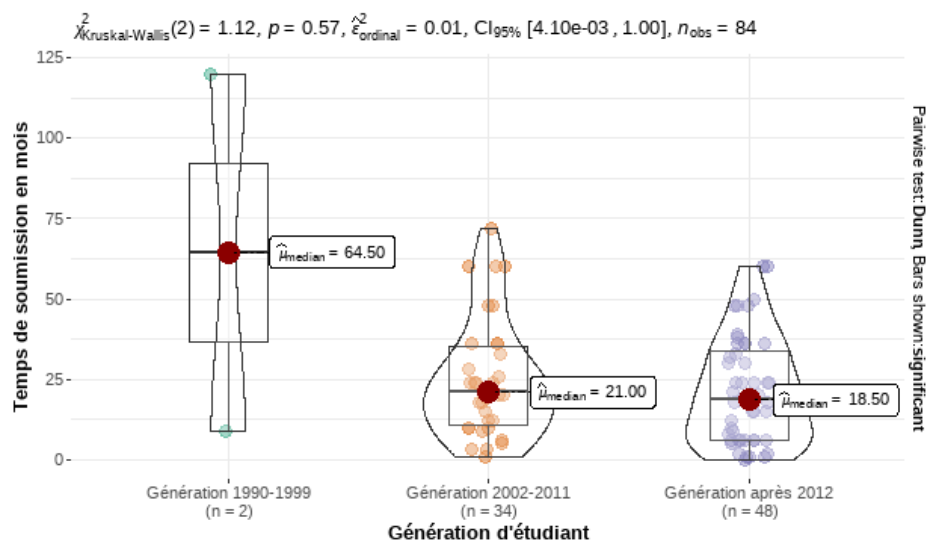
A priori, nous ne pouvons avancer qu'une génération est plus encline à soumettre son travail de fin d'études plus tôt qu'une autre. Cependant, les résultats du tableau de contingence réalisé avec

les variables « génération » et « depot » nous indiquent que parmi les répondants de la génération 1990-1999, 66.7% d'entre eux avaient déjà soumis le travail de fin d'études, contre 77.2% pour la génération 2002-2011 et 35.8% pour la génération 2012 et après.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson indique que ces deux variables sont statistiquement dépendantes avec un statistique de 23.387 et une p-value de 0.000 inférieure même au seuil de 0.01. Nous devons alors rejeter l'hypothèse nulle suivant laquelle il n'existe pas de relation entre les variables soumission du travail de fin d'études et la période d'études. L'analyse du coefficient de Cramer (0.359) nous indique que ces deux variables sont modérément corrélées.

L'analyse du temps de soumission du travail de fin d'études croisé à la variable « période d'études » montre que le temps n'est pas uniformément distribué sur les trois périodes qui ont été considérées. Ainsi, nous remarquons que le temps médian pour la génération 1990-1999 est de 64 mois; celui de la génération 2002-2011 est de 21 mois et celui de la génération après 2012 est de 18.5 mois, une certaine régression dans le temps médian de soumission au cours des dernières années. Cependant, nous ne disposons pas assez d'informations pour rejeter l'hypothèse nulle du test de Kruskal-Wallis qui stipule qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes (p-value = 0.57).

Figure 4. 3. Distribution du temps de soumission par période d'études



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.3.3 Domaine d'études

Le domaine d'études peut avoir une grande influence sur la soumission du travail de fin d'études car certaines disciplines peuvent présenter des défis plus importants pour compléter le travail tels

que la complexité du sujet (car certaines disciplines sont plus complexes et plus difficiles à étudier que d'autres, ce qui peut affecter la capacité des étudiants à terminer leur mémoire de licence), des protocoles de recherche plus rigoureux ou des normes de qualité plus élevées pour la rédaction du mémoire, et aussi l'aptitude de l'étudiant à s'adapter ou s'accommoder avec son domaine d'études.

Les résultats du tableau de contingence :

Tableau 4. 2 Domaines d'études par rapport à la soumission du travail de fin d'études

		depot		Total
		Non	Oui	
Commerce, administration et droit	Total	22	12	34
	Pourcentage	64.7%	35.3%	100.0%
Education	Total	3	0	3
	Pourcentage	100.0%	0.0%	100.0%
Ingénierie, industries de transformation et construction	Total	8	10	18
	Pourcentage	44.4%	55.6%	100.0%
Lettres et arts	Total	2	0	2
	Pourcentage	100.0%	0.0%	100.0%
Santé et protection sociales	Total	6	1	7
	Pourcentage	85.7%	14.3%	100.0%
Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Total	15	31	46
	Pourcentage	32.6%	67.4%	100.0%
Sciences sociales, journalisme et information	Total	37	26	63
	Pourcentage	58.7%	41.3%	100.0%
Services	Total	3	1	4
	Pourcentage	75.0%	25.0%	100.0%
Technologies de l'information et de la communication	Total	1	3	4
	Pourcentage	25.0%	75.0%	100.0%
Total	Total	97	84	181

	depot		Total
	Non	Oui	
Pourcentage	53.6%	46.4%	100.0%

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Le test de significativité du chi-deux de Pearson révèle une dépendance statistiquement significative entre ces deux variables. En effet, le statistique du test obtenu est 19.991 avec une p-value de 0.01 inférieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. L'analyse du V de Cramer (0.332) montre que ces deux variables sont modérément corrélées.

Le test de Kruskal-Wallis, obtenu par le croisement des variables « temps de soumission » et « domaine d'étude » révèle qu'il y a une différence statistiquement significative entre les groupes (domaines d'études) au seuil de 5% (p-value = 0.000957), c'est-à-dire qu'il y a au moins un domaine d'études dont le temps médian de soumission du travail de fin d'études diffère des autres domaines.

4.2.3.4 Approche la plus utilisée dans les études

Par hypothèse, l'approche la plus utilisée au cours des études peut avoir un impact significatif sur la soumission du travail de fin d'études. Considérant les deux approches : l'approche « cramming » ou « bourrage de crâne » qui consiste à se préparer uniquement pour les examens et l'approche « relier les idées » qui consiste à relier les idées entre les différentes matières du cursus pour une meilleure compréhension globale du domaine d'études, l'approche « relier les idées » peut être beaucoup plus effective que l'approche « cramming ».

Cependant, les résultats du tableau de contingence ne semble pas a priori indiquer une quelconque relation de dépendance entre l'approche la plus utilisée et la soumission du travail de fin d'études. En effet, parmi les répondants qui utilisent la méthode « cramming », 45.7% avaient déjà soumis leur travail de fin d'études contre 46.8% pour les répondants utilisant la méthode de compréhension profonde.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson ne va pas à contre-sens. En effet, ce test n'a révélé aucune dépendance statistique entre ces deux variables avec un statistique de 0.022 et une p-value de 0.882 très supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.3.5 Études en parallèle

L'effet d'une étude en parallèle sur la soumission du travail de fin d'études peut être mitigé. D'une part, une étude en parallèle pourrait constituer un obstacle pour la rédaction du travail de fin d'études par rapport au temps qui sera consacré à ladite étude et donc une attention moindre

au travail de sortie, une fatigue accrue et un stress supplémentaire, des conflits d'horaire et des difficultés à gérer les priorités. D'autre part, cette étude en parallèle pourrait maintenir nos activités intellectuelles actives et contribuer à nous motiver pour la soumission du travail de sortie du premier cycle bouclé.

Les résultats du tableau de contingence réalisé avec ces deux variables ne montrent pas a priori une dépendance entre ces dernières. Parmi les répondants qui réalisaient une étude en parallèle, 42.4% avaient déjà déposé leur travail de fin d'études contre 47.3% qui n'avaient aucune étude en parallèle. Le test de significativité du chi-deux de Pearson n'indique pas une quelconque relation de dépendance entre ces variables. Le statistique du test obtenu est 0.285 avec une p-value de 0.612 supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.4 Effets du niveau d'informations détenues et des contraintes concernant la rédaction du travail de fin d'études sur sa soumission

4.2.4.1 Niveau d'information sur la rédaction du travail de sortie

Nous partons du principe que plus on a un niveau d'information élevé par rapport à la rédaction du travail de fin d'étude, moins l'exercice peut paraître « effrayant ». En effet, les étudiants qui ont une compréhension claire des exigences et des attentes liées à leur travail de sortie sont plus enclins à être motivés et à mieux planifier leur temps pour le compléter et le soumettre à temps. Les résultats du tableau de contingence nous donnent l'information suivante :

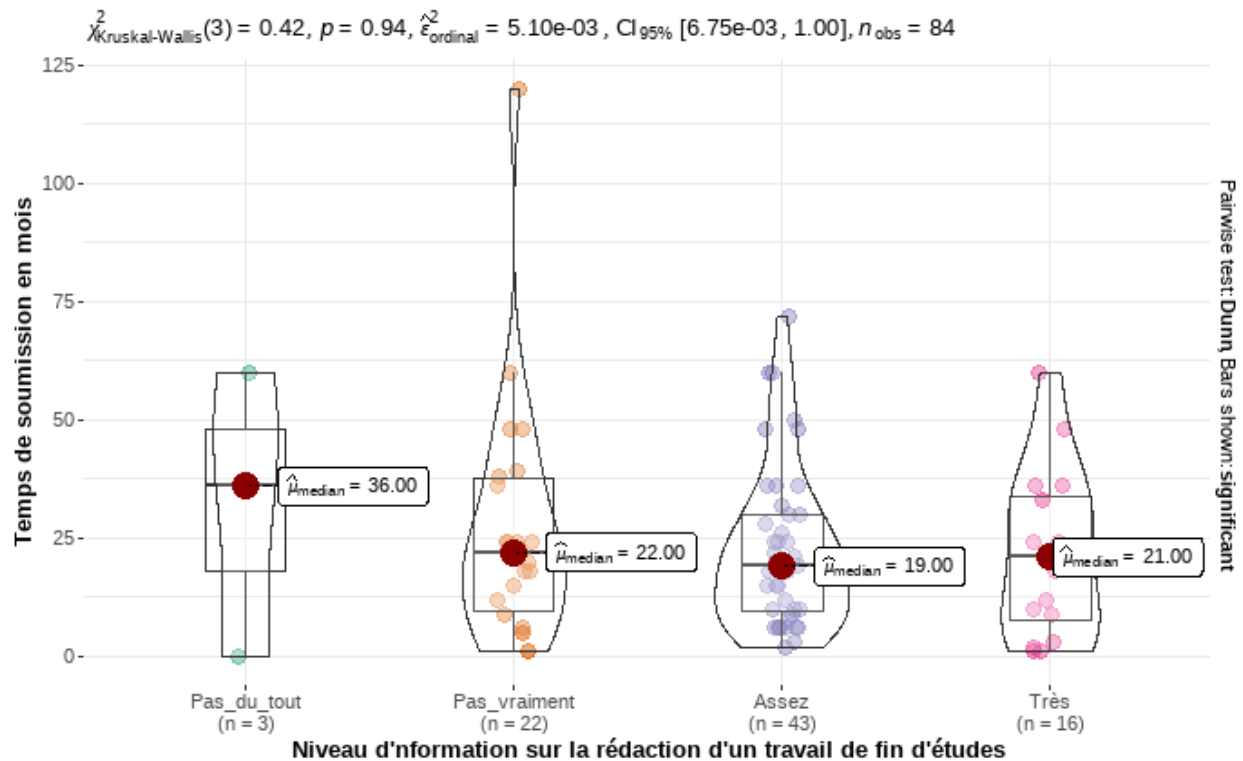
- Parmi les répondants qui estimaient qu'ils n'étaient pas du tout informés, le tiers d'entre eux, soit 33.3%, avaient déjà soumis leur travail de fin d'études au moment de l'enquête;
- Parmi les répondants qui estimaient qu'ils n'étaient pas vraiment informés ou avaient un niveau d'information négligeable, 34.9% d'entre eux avaient soumis leur travail de sortie au moment de l'enquête;
- Parmi les répondants qui estimaient qu'ils étaient informés par rapport au travail de fin d'études, 51.8% avaient déjà soumis leur travail de sortie au moment de l'enquête;
- Et parmi les répondants qui jugeaient qu'ils étaient très bien informés par rapport au travail de fin d'études, 61.5% d'entre eux avaient déjà soumis leur travail de sortie au moment du remplissage du questionnaire.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson indique une certaine relation de dépendance entre ces deux variables. Le statistique du test équivaut à 7.327, avec une p-value de 0.062. Ainsi, au seuil de 10%, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. Nous avons obtenu un coefficient de Cramer équivalant à 0.201, révélant ainsi une corrélation modérée entre ces deux variables.

L'analyse du temps de soumission du travail de fin d'études à travers le graphique ci-dessous montre une tendance décroissante dans le temps de soumission par rapport au niveau d'information sur le sujet. En effet, nous constatons que le temps médian pour les personnes avec

aucun niveau d'information est de 36 mois; celui pour les personnes avec un niveau pas trop négligeable est de 22 mois; pour les personnes qui pensaient avoir assez d'information, ce temps est de 19 mois et pour les personnes très informées, il est de 21 mois. Mais le test de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence statistiquement significative entre ces groupes (p -value = 0.94). Nous ne disposons pas alors assez d'information pour rejeter l'hypothèse nulle.

Figure 4. 4. Distribution du temps de soumission par niveau d'information



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.4.2 Qualification de l'accompagnement reçu

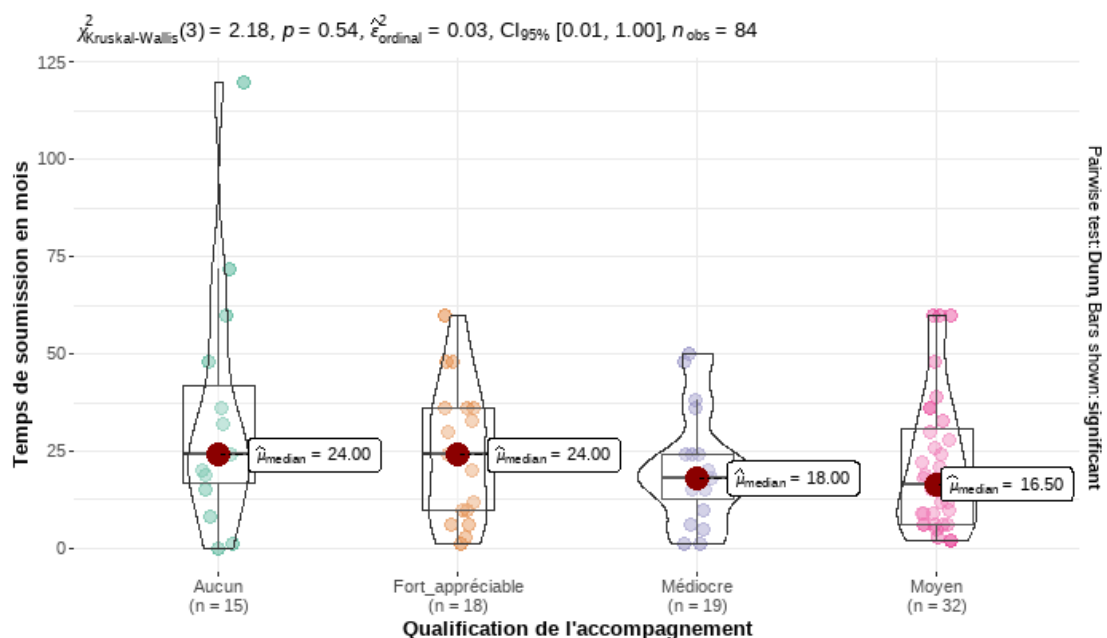
La qualité de l'accompagnement reçu de la part de l'institution pour la rédaction du travail de sortie joue, a priori, un rôle prépondérant dans la soumission de ce travail. Les étudiants qui reçoivent un soutien adéquat, que ce soit sous forme de tutorat, de rétroactions de leur encadrant ou de moyens de travailler en groupe, sont plus enclins à se sentir motivés et à avoir un plan clair pour terminer leur travail de sortie. Le soutien peut inclure de l'aide pour la recherche, la structuration et la rédaction du mémoire, ainsi que des conseils pour faire face aux obstacles qui peuvent survenir lors de la réalisation de ce projet important. Les étudiants qui reçoivent un soutien adéquat sont plus susceptibles de terminer leur travail de sortie avec succès et de le soumettre « à temps ».

Les résultats obtenus du tableau de contingence nous montrent que parmi les répondants qui considéraient n'avoir reçu aucun accompagnement ou que leur établissement n'offre aucun accompagnement, 35.7% d'entre eux avaient déjà soumis leur travail de fin d'études au moment de l'enquête, contre 34.5% qui estimaient que l'accompagnement est médiocre. D'un autre côté, parmi ceux qui jugeaient moyen l'accompagnement offert par l'institution ou par leur accompagnateur, 53.3% d'entre eux avaient déjà déposé leur travail de fin d'études; et pour les répondants qualifiant de fort appréciable l'accompagnement reçu ou prodigué par l'institution, 75% d'entre eux avaient déjà soumis leur travail de sortie au moment de l'enquête.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson vient corroborer l'hypothèse de départ en indiquant une relation de dépendance entre ces deux variables. Le statistique du test vaut 14.089 avec une p-value de 0.003 nettement inférieure au seuil de 0.01, traduisant ainsi un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. Aussi, le V de Cramer vaut 0.279, ce qui traduit une corrélation modérée entre ces variables.

Le graphique ci-dessous représente la distribution du temps de soumission par qualification de l'accompagnement reçu. Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, cette première distribution descriptive montre que le temps médian de soumission est plus élevé pour les étudiants jugeant que l'accompagnement que procurent leurs centres de formation respectifs est fort appréciable et ne diffère pas a priori de la catégorie d'étudiants qui disent que l'accompagnement est néant pour eux (24 mois). De plus, le test de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les médianes, avec une p-value de 0.54. Nous n'avons donc pas assez d'information pour rejeter l'hypothèse nulle.

Figure 4. 5. Distribution du temps de soumission par qualification de l'accompagnement reçu



4.2.4.3 Contraintes pour la rédaction du travail de sortie

La non-soumission du travail de fin d'études est fortement liée aux contraintes auxquelles un étudiant fait face. Elles peuvent dépendre de l'étudiant en question, de même, l'étudiant peut n'avoir aucun contrôle dessus. Les contraintes peuvent inclure des obstacles financiers, des problèmes de santé, des obligations familiales, des obligations professionnelles, des difficultés à trouver des sources d'information ou à effectuer la recherche, ou des problèmes personnels qui peuvent perturber la capacité de l'étudiant à se concentrer sur son travail de fin d'études. Le manque de temps peut également être une contrainte importante pour les étudiants, en particulier pour ceux qui sont également impliqués dans d'autres activités ou qui doivent travailler pour soutenir leur vie personnelle et professionnelle.

Les résultats de l'enquête ont montré que, parmi les répondants qui avaient au moins une contrainte pour la rédaction du travail de fin d'études, 40.6% avaient soumis leur travail contre 65.1% qui estimaient n'avoir eu aucune contrainte pour ledit travail.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson vient corroborer l'hypothèse de départ en indiquant une relation de dépendance entre ces deux variables. Le statistique du test vaut 7.936 avec une p-value de 0.005 nettement inférieure au seuil de 0.01, traduisant ainsi un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. Aussi, le V de Cramer vaut 0.209 ce qui traduit une corrélation modérée entre ces variables.

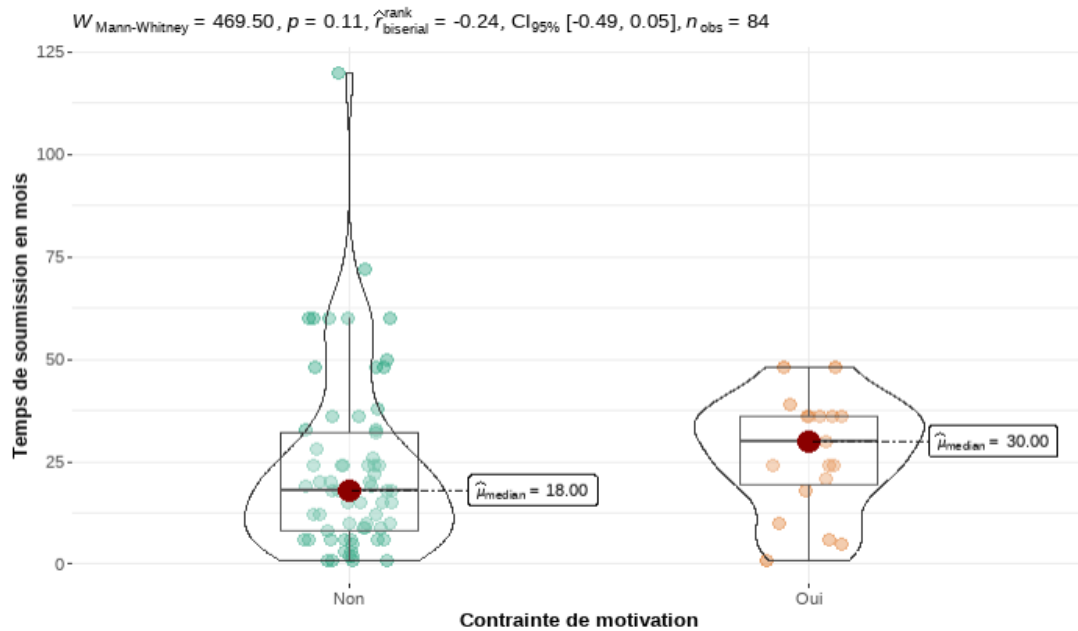
4.2.4.4 Problème de motivation pour la rédaction

Particulièrement, la motivation est une contrainte qui, a priori, peut influencer la soumission du travail de fin d'études. Les résultats de l'enquête ont montré que parmi les étudiants qui avaient un problème de motivation, 72.1% n'avaient pas encore soumis leur travail au moment du remplissage du questionnaire contre 27.9% à avoir soumis leur travail de fin d'études. Parmi les étudiants qui stipulaient n'avoir pas de problème de motivation pour ledit travail, 52.9% avaient déjà déposé leur travail de fin d'études.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson nous indique qu'il existe une relation de dépendance à un seuil de 1% (statistique du test : 8.881 et p-value : 0.003), ce qui traduit un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes au seuil de 1%, et le V de Cramer obtenu (0.254) indique une corrélation modérée entre ces variables.

D'un autre côté, l'analyse de la distribution du temps de soumission montre que le temps médian de soumission des étudiants avec problème de motivation est de 30 mois contre 18 mois pour les étudiants sans problème de motivation. Cependant, le test de Mann-Whitney révèle une p-value de l'ordre de 0.11, ce qui implique que nous ne disposons pas d'assez d'information pour rejeter l'hypothèse nulle c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes.

Figure 4. 6. Distribution du temps de soumission selon qu'il y ait contrainte de motivation ou non



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.5 Effets d'autres facteurs personnels supplémentaires des répondants sur la soumission du travail de fin d'études

4.2.5.1 Opinion sur la difficulté du travail

Penser que la rédaction du travail de fin d'études est un exercice difficile peut déjà constituer une première barrière empêchant ou retardant la soumission du travail. Les résultats obtenus du tableau de contingence indiquent que, parmi les répondants qui pensaient que le travail de fin d'études était difficile, 39.5% avaient déjà déposé leur travail au moment de l'enquête contre 51.4% de ceux qui ne pensaient pas que le travail soit difficile

Cependant, cette relation de dépendance n'est pas confirmée par le test de significativité du chi-deux de Pearson pour lequel nous avons obtenu une p-value de 0.111 supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.5.2 Opinion sur l'utilité du travail

De même que penser que la rédaction du travail de fin d'études soit difficile peut constituer un certain frein pour ce travail, penser que le travail de fin d'études n'est pas un exercice utile peut avoir le même effet sur sa soumission, à savoir une motivation moindre entraînant un plus long

délai de soumission du mémoire ou travail de sortie. Nous partons du principe que l'opinion sur l'utilité du travail peut jouer un rôle fondamental dans sa soumission. Les résultats du tableau de contingence n'ont pas soutenu cette hypothèse à première vue. Ils ont montré que parmi les répondants qui ne pensaient pas que le travail de fin d'études, 50% d'entre eux avaient déjà soumis leur travail au moment de l'enquête contre 47.2% parmi ceux qui pensaient que le travail était utile. 27.3% de ceux qui n'avaient aucune opinion sur l'utilité ou la non-utilité du travail de sortie avaient déjà déposé leur travail au moment de l'enquête.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson n'a indiqué aucune relation de dépendance entre ces deux variables. Le statistique du test obtenu est 1.799, avec une p-value de 0.407 supérieure à 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.5.3 Projet personnel en lien avec le domaine d'études

Dans le cas d'un étudiant finissant, avoir un projet personnel lié au domaine d'études peut aider à soutenir le travail de fin d'études car cela peut présenter une bonne source de motivation pour terminer avec les études, être relativement clair dans ses idées pour bien fixer les objectifs de recherche, en plus, le travail de fin d'études que l'on réalise peut servir de matériel d'appui pour le projet en soi. Cependant, les résultats obtenus du tableau de contingence montrent que parmi les répondants qui n'avaient pas de projet personnel lié aux études, 51.4% avaient déjà déposé leur travail de fin d'études contre 43% de ceux qui avaient un projet personnel lié aux études.

Mais le test de significativité du chi-deux de Pearson n'a relevé aucune relation de dépendance entre ces deux variables. En effet, le statistique obtenu vaut 1.229, avec une p-value de 0.268 supérieure au seuil de 0.05, impliquant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.5.4 Temps pour trouver un emploi

Le temps pour trouver du travail peut avoir un impact sur la soumission de son mémoire de licence car cela peut causer de l'anxiété et du stress concernant l'avenir professionnel. Cela peut également prendre beaucoup de temps et d'énergie, laissant moins de temps et d'énergie pour se concentrer sur la rédaction du mémoire. En outre, la pression de trouver un travail peut également causer une distraction pour l'étudiant, rendant plus difficile pour lui de se concentrer sur le mémoire.

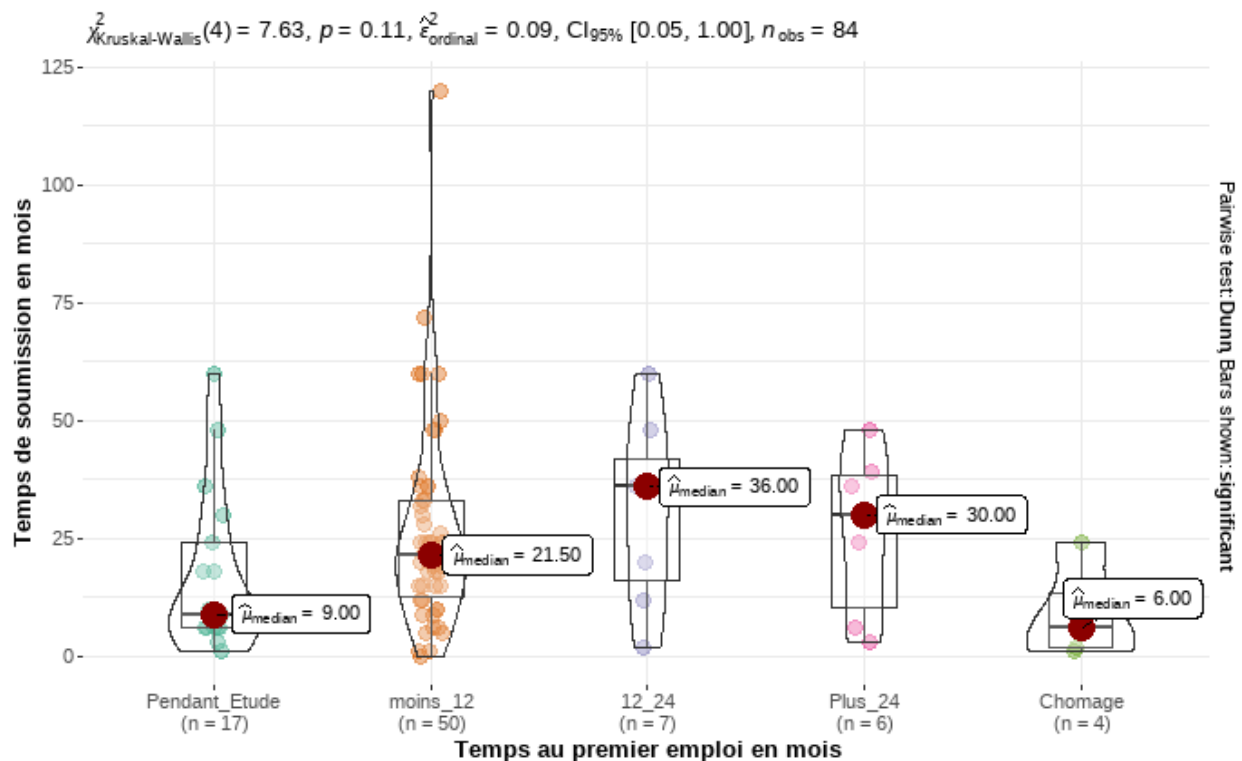
Les résultats du tableau de contingence réalisé avec les variables « temps pour trouver un emploi » et la variable d'intérêt « soumission du travail de fin d'études » nous montre un certain schéma ou relation entre ces dernières. En effet, parmi les répondants qui étaient au chômage c'est-à-dire qui n'ont jamais travaillé après leurs études, seul 17.4% d'entre eux avaient déjà déposé leur travail de sortie au moment de l'enquête; contre 34% de ceux qui avaient déjà trouvé du boulot pendant qu'ils étaient encore étudiants. Parmi ceux qui ont pris moins de 12 mois pour trouver un travail, 59.5% d'entre eux avaient déjà déposé, contre 58.3% de ceux qui ont pris

entre 12 et 24 mois pour trouver un emploi et 50% pour ceux qui ont pris plus de 24 mois pour trouver du boulot.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson indique l'existence d'une dépendance statistique entre ces deux variables. Le statistique obtenu pour le test est 17.440 avec une p-value de 0.002 qui est nettement inférieure au seuil de 0.01, traduisant ainsi un rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes. Aussi, le V de Cramer obtenu est égal à 0.31, ce qui indique une corrélation modérée entre ces deux variables.

Le test de Kruskal-Wallis, obtenu par le croisement des variables « temps de soumission » et « temps jusqu'au premier boulot » ne révèle aucune différence statistiquement significative entre les groupes de temps pris pour trouver le premier emploi au seuil de 5% (p-value = 0.11). Nous ne disposons donc pas assez d'informations pour rejeter l'hypothèse nulle.

Figure 4. 7. Distribution du temps de soumission par temps au premier emploi en mois



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

4.2.5.5 Consommation de substances psychoactives

Plusieurs études ont examiné les relations entre la consommation de produits psychoactifs et les études universitaires. Il a été démontré que la consommation excessive de ces produits, majoritairement à caractère illicite, est plus fréquente chez les étudiants que chez la population

en général, et que ces consommations et les études universitaires sont négativement corrélées. Ces habitudes de consommation sont associées à des résultats académiques moins bons, des notes inférieures, un risque de redoublement et de décrochage et peuvent aussi conduire à des problèmes de santé mentale comme la dépression ou l'anxiété qui ont un impact négatif sur les études universitaires.

Les résultats du tableau de contingence réalisé avec ces deux variables ne dénotent pas a priori une quelconque relation de dépendance entre la consommation de produits psychoactifs comme l'alcool ou autres drogues. En effet, parmi les répondants qui n'avaient pas encore soumis leur travail de fin d'études, 62.9% d'entre eux ne consommaient pas les produits psychoactifs et 25.8% en consommaient rarement. Les répondants sont presque identiquement distribués pour la catégorie de ceux qui avaient déjà soumis leur travail de sortie : 63.1% d'entre eux ne consommaient jamais ces produits et 23.8% d'entre eux en consommaient rarement.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson ne révèle aucune dépendance statistique non plus. Le statistique de chi-deux obtenu vaut 3.676 avec une p-value de 0.452 supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.5.6 Choix du domaine d'études

Nous avons vu un peu plus haut que le domaine d'études entretient une relation de dépendance statistiquement prouvée par les données collectées avec la soumission du travail de fin d'études. Cependant, la façon dont le choix de ce domaine a été fait peut être aussi importante par rapport à la motivation pour remettre le travail de sortie. En effet, nous savons tous que nous n'avons pas toujours la possibilité d'étudier ce que l'on veut vraiment peut-être parce que nous n'avons pas les moyens, ou parce que la discipline n'est pas disponible dans notre région ou pays; peut-être aussi parce que ce qu'on veut vraiment étudier ne nous permettra pas de vivre décemment ou tout simplement parce que nos parents et proches ne s'harmonisent pas à notre souhait et que nous devons nous plier à leur volonté. Toutes ces raisons peuvent avoir un effet sur notre motivation à terminer avec l'étude et soumettre le travail de sortie.

Les résultats du tableau de contingence ont montré que parmi les répondants qui ont pu étudier ce qu'ils voulaient vraiment, leur premier choix d'étude, 50.9% d'entre eux avaient déjà déposé leur travail de fin d'études contre 47% de ceux dont le choix était influencé mais qu'ils ont fini par accepter et 35% de ceux qui s'étaient résignés, c'est-à-dire qu'ils ont étudié un domaine qui n'était pas un premier choix mais sans qu'ils aient été influencés.

Mais le test de significativité du chi-deux de Pearson n'a relevé aucune relation de dépendance entre ces deux variables. Nous avons obtenu un statistique de 3.841 avec une p-value de 0.279 supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

4.2.5.7 Niveau d'éducation du membre du ménage le plus avancé académiquement

Des études ont démontré une corrélation positive entre le niveau élevé d'études des proches et la probabilité d'entamer des études universitaires et de les terminer avec succès. Cela peut être dû à un certain nombre de facteurs tels que l'exposition à une culture d'éducation, l'accès à des ressources et à des modèles de rôle positifs, et les opportunités économiques et sociales, comme soulevé dans la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron.

Cependant, les résultats que nous avons obtenus du tableau de contingence réalisé avec les variables « niveau d'éducation du membre le plus avancé académiquement » et la soumission du travail de fin d'études ne semblent pas suivre la théorie. En effet, parmi les répondants dont les membres de famille n'ont aucun niveau académique, 66.7% d'entre eux avaient déjà déposé leur travail de fin d'études contre 46.7% de ceux dont le parent le plus avancé avait atteint le niveau universitaire.

Le test de significativité du chi-deux de Pearson n'a pas non plus montré une quelconque relation de dépendance entre ces deux variables. Le statistique du test trouvé est 2.183, avec une p-value de 0.702 supérieure au seuil de 0.05, traduisant ainsi un non-rejet de l'hypothèse nulle suivant laquelle les deux variables sont statistiquement indépendantes.

Synthèse de l'analyse bivariée

Somme toute, l'analyse bivariée nous a permis de dégager certaines associations ou relations entre les variables d'intérêt, « dépôt » et « temps_dépôt », et quelques variables indépendantes. En effet, il a été prouvé statistiquement que les facteurs tels que le sexe, la composante de l'enseignement supérieur fréquentée, la période d'études de l'étudiant, le domaine d'études, la qualité d'accompagnement, le temps jusqu'au premier emploi, les contraintes pour la rédaction du travail de fin d'études spécialement la contrainte de la motivation entretiennent une relation de dépendance avec la variable « dépôt » (test du Chi-deux de Pearson), c'est-à-dire que ce sont des facteurs qui expliquent a priori la soumission du travail de fin d'études. D'un autre côté, les tests de Mann-Whitney et de Kruskal-Wallis ont montré qu'il n'y a de différence statistiquement significative entre le temps médian des groupes que des facteurs sur la composante du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien fréquentée et le domaine d'études. La modélisation des données pourra nous permettre d'affirmer ou d'infirmer ces relations.

Chapitre V

5 Analyse multivariée des facteurs influençant la soumission et le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en programme de licence

La modélisation statistique est un outil précieux pour comprendre des relations complexes entre les variables dans de nombreux domaines. Dans le contexte de l'éducation, plus précisément de l'enseignement supérieur, un modèle peut nous aider à analyser et à identifier les facteurs qui influent sur bien des situations que traverse ou qu'a traversées une institution universitaire. Cette partie de notre travail se concentrera sur l'analyse des données recueillies auprès des étudiants(es) et anciens(es) étudiants(es) de la licence du SESUH pour modéliser les facteurs qui influencent la soumission et le temps de soumission du travail de fin d'études, nous permettant de voir l'effet simultané de ces facteurs sur lesdites variables d'intérêt. En utilisant des techniques statistiques avancées, nous espérons identifier les variables clés qui contribuent aux retards dans la soumission du mémoire de sortie, afin que les universités puissent mettre en place des interventions pour aider les étudiants à soumettre leur travail aussi tôt que possible.

Dans le présent chapitre, nous allons faire usage de deux types de modèles statistiques pour essayer de répondre à la question de la recherche : la régression logistique binomiale et l'analyse de survie. Le modèle de régression logistique binomiale nous permettra de voir si effectivement les variables telles que le sexe, la qualité de l'accompagnement reçu, la période d'études et les autres facteurs qui avaient montré une certaine association statistiquement prouvée par le test du Khi-deux de Pearson dans l'analyse bi variée exercent effectivement une influence significative sur la soumission du travail de fin d'études et quel est l'impact de ces facteurs sur ladite soumission. Deuxièmement, les modèles d'analyse de survie nous permettront de voir les différents facteurs qui ont une influence statistiquement significative sur le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en licence du SESUH, mais aussi dans quelle proportion ces facteurs influencent le temps de soumission.

5.1 Modèle de régression logistique

5.1.1 Présentation et justification du modèle

La régression logistique ou modèle logit est un modèle mathématique qui relie une variable dépendante catégorielle à un ensemble de covariables qui peuvent être catégorielles ou quantitatives. Contrairement à l'analyse discriminante et à l'analyse de régression multiple, la régression logistique ne nécessite pas d'hypothèses à respecter concernant la distribution de probabilité des variables indépendantes. En d'autres termes, des hypothèses telles que la distribution normale des variables explicatives, la linéarité et l'égalité de la matrice de variance-covariance n'ont pas à être satisfaites (Tabachnick & Fidell, 1996 ; Ömay, 2010). La régression logistique a donc plus de flexibilité (Ömay, 2010) et nous donne plus de marge de manœuvre. Elle nous permet de prédire la probabilité qu'un événement arrive ou non à partir de l'optimisation des coefficients de régression.

Dans cette partie du travail, nous cherchons à prédire la probabilité pour qu'un étudiant ou ancien étudiant du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien soumette son travail de fin d'études en tenant compte de son sexe, son background académique, la qualité de l'accompagnement reçu ou la qualité jugée disponible dans son établissement, son niveau d'information par rapport à la rédaction du travail de sortie, ses habitudes de consommation de produits psychoactifs, le niveau d'éducation le plus élevé de sa famille et le nombre d'obstacles rencontrés.

5.1.2 Spécification du modèle

Ce modèle dichotomique admet pour variable expliquée, non pas un codage quantitatif associé à la réalisation d'un événement (comme dans le cas de la spécification linéaire), mais la probabilité d'apparition de cet événement, conditionnellement aux variables exogènes. Dans cette partie de notre travail, l'événement sous étude est le fait qu'un étudiant du système de l'enseignement supérieur universitaire haïtien ait déposé son travail de fin d'études. Ainsi, on considère le modèle suivant :

$$p_i = \Pr(y_i = 1 \mid X_i) = F(X_i, \beta) \text{ tel que } i = 1, \dots, N$$

où la fonction de répartition $F(\cdot)$ désigne une fonction de répartition dans laquelle $\beta = (\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k)' \in \mathbb{R}^k$ un vecteur de paramètres inconnus et $X_i = (X_i^1, X_i^2, \dots, X_i^k)$ un vecteur de k variables exogènes. Le choix de la fonction de répartition $F(\cdot)$ est a priori non contraint. Toutefois, dans notre étude, nous optons pour la fonction de répartition du modèle logit qui correspond à la fonction logistique:

$$F(X, \beta) = \frac{e^{\beta X}}{1 + e^{\beta X}} = \frac{1}{1 + e^{-\beta X}}$$

Ainsi, le modèle logit définit la probabilité associée à l'événement $y_i = 1$, comme la valeur de la fonction de répartition de la loi logistique considérée au point X_i β :

$$p_i = \frac{1}{1 + e^{-\beta X}}, \quad i = 1, \dots, N$$

Ce modèle statistique est souvent utilisé pour la classification et l'analyse prédictive. La régression logistique estimant la probabilité qu'un événement se produise sur la base d'un ensemble de données donné de variables indépendantes, le résultat est une probabilité comprise entre 0 et 1. Une transformation logit est donc appliquée sur la cote, c'est-à-dire la probabilité de succès divisée par la probabilité de défaillance. L'application de la transformation logit permet de travailler sur les valeurs comprises entre $]-\infty; +\infty[$.

Mathématiquement, la transformation logit s'écrit :

$$\text{logit}(p) = \ln\left(\frac{p}{1-p}\right)$$

L'application de la transformation logit nous donne alors l'égalité suivante :

$$\text{logit}(p) = \ln\left(\frac{p}{1-p}\right) = \beta X$$

Par développement, nous obtenons :

$$\ln\left(\frac{p}{1-p}\right) = \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

5.1.2.1 Variables du modèle

Nous présentons ici l'ensemble des variables qui seront incluses dans notre modèle. Les données qu'elles contiennent proviennent toutes de l'enquête réalisée pour ce travail de recherche. Bon nombre de ces variables proviennent de la littérature ayant rapport avec la réussite ou l'échec en milieu scolaire et universitaire, mais d'autres variables ont été aussi ajoutées pour cerner de nouveaux aspects qui nous permettraient de mieux cerner le phénomène sous étude.

Pour la régression logistique, nous avons une variable dépendante « Y » catégorielle dichotomique, la variable « depot » avec deux classes « Oui » et « Non » :

$$\begin{cases} Y = \text{Oui si dépôt,} \\ Y = \text{Non, sinon.} \end{cases}$$

Cette variable sera régressée sur un ensemble de 19 variables indépendantes (X_1, X_2, \dots, X_{19}) qui ont été présentées au chapitre 3. L'ensemble des variables explicatives est utilisé pour prédire une transformation logit de celle-ci – la variable dépendante. La transformation logit est ce que nous appelons odds-ratios lorsque nous mesurons l'effet des covariables sur la variable dépendante.

Tableau 5. 1 Liste des variables explicatives

Variables	code variable	Type	Modalités
Sexe	sexe	catégorielle	1. Homme 2. Femme
Région de complétion des études secondaires	loc_etud_sec	catégorielle	1. Dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince 2. A l'extérieur de la zone métropolitaine de Port-au-Prince
Type d'établissement pour la terminale	type_etab_term	catégorielle	1. Lycée 2. Congréganiste 3. Protestant 4. Laïque 5. Communautaire
Composantes du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien	compos_seuh	catégorielle	1. Université d'État d'Haïti 2. Institutions publiques d'enseignement supérieur hors UEH 3. Institutions privées d'enseignement supérieur
Domaine d'étude	domain_etud	catégorielle	Commerce administration et droit Education Ingénierie, industries de transformation et construction Lettres et arts Santé et protection sociales Sciences naturelles, mathématiques et statistiques Sciences sociales, journalisme et information Services Technologies de l'information et de la communication
Etude(s) en parallèle	autr_etud	catégorielle	1. Oui 2. Non
Approche utilisée dans les études	approche	catégorielle	1. Je répétais les cours en me centrant sur la préparation des examens 2. J'essayais de relier les idées et établir des rapports entre les différents cours du cursus.

Variables	code variable	Type	Modalités
Période d'études	generation	catégorielle	1. Génération 1990 – 1999 2. Génération 2002 – 2011 3. Génération après 2012
Qualification de l'accompagnement prodigué aux étudiants finissants pour la rédaction de leur travail de sortie	qual_accomp	catégorielle	1. Accompagnement fort appréciable 2. Accompagnement moyen 3. Accompagnement médiocre 4. Pas d'accompagnement
Temps pris pour trouver un emploi après les études	temps_emploi	catégorielle	1. Pendant les études 2. Moins de 12 mois 3. Entre 12 et 24 mois 4. Plus de 24 mois 5. Je n'ai jamais travaillé après les études
Contrainte motivation	contrainte_motivation	catégorielle	1. Oui 2. Non
Nombre de contraintes		quantitative	
Niveau d'information sur la rédaction d'un projet de fin d'étude/mémoire	info_tfe	catégorielle	1. Très informé.e 2. Assez informé.e 3. Pas vraiment informé.e 4. Pas informé.e du tout
Opinion sur le niveau de difficulté du travail de fin d'étude	difficulte_tfe	catégorielle	1. Oui 2. Non
Opinion sur le niveau d'utilité du travail de fin d'étude	utilite_tfe	catégorielle	1. Oui 2. Non 3. Ne sait pas
Projet personnel lié au domaine d'étude	projet_personnel	catégorielle	1. Oui 2. Non
	choix_etud	catégorielle	1. Mon domaine d'étude était mon premier choix. 2. Mon domaine d'étude était un choix résigné car je n'ai pas eu la possibilité d'étudier ce que je voulais vraiment. 3. Mon domaine d'étude était fortement influencé par mes proches mais j'ai appris à l'accepter et à l'aimer.

Variables	code variable	Type	Modalités
			4. Mon domaine d'étude m'était imposé par mes proches et je n'ai pas supporté le fait de faire carrière dans ce domaine.
Consommation de substances psychoactives	consommation_pps	catégorielle	0, 1, 2, 3, 4, 5
Niveau d'éducation du membre de ménage le plus avancé académiquement.	etud_fam	catégorielle	1. Non scolarisé 2. Niveau d'études fondamentales 3. Niveau d'études secondaires 4. Ecole professionnelle 5. Etudes universitaires

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

5.1.2.2 Fonction de vraisemblance

La fonction de vraisemblance est une mesure statistique utilisée pour estimer les paramètres du modèle de régression logistique en se basant sur les données observées. Dans la régression logistique, nous cherchons à modéliser la relation entre une variable dépendante binaire (ou discrète) et un ensemble de variables indépendantes. La fonction de vraisemblance est construite en évaluant la probabilité d'observer les résultats réels (les valeurs de la variable dépendante binaire) donnés les paramètres du modèle. L'objectif est de trouver les valeurs des coefficients de régression qui maximisent la probabilité d'observer les résultats réels.

Du point de vue mathématique, il s'agit de trouver les valeurs des paramètres β_i qui annulent la dérivée de la fonction suivante :

$$P(y, \beta) = \prod_{i=1}^N p_i^{y_i} (1 - p_i)^{1-y_i} = \prod_{i=1}^N [F(x_i \beta)]^{y_i} [1 - F(x_i \beta)]^{1-y_i}$$

$$\Leftrightarrow \log P(y, \beta) = \sum_{i=1}^N \log [F(x_i \beta)] + (1 - y_i) \log [1 - F(x_i \beta)]$$

On parvient à maximiser la fonction logarithmique en annulant sa dérivée première :

$$\Leftrightarrow \frac{\partial \log(y, \hat{\beta})}{\partial \hat{\beta}} = \sum_{i=1}^N \frac{[y_i - F(x_i \hat{\beta})] f(x_i \hat{\beta})}{F(x_i \hat{\beta}) [1 - F(x_i \hat{\beta})]} x_i = 0$$

Et nous obtenons l'estimateur $\hat{\beta}$ du maximum de vraisemblance du vecteur de paramètres $\beta \in R^k$ du modèle binaire en résolvant ce système.

5.1.3 Analyse du modèle initial

5.1.3.1 Validation des résultats du modèle initial

Pour valider le modèle initial, avec les 19 variables indépendantes, nous allons procéder à l'analyse des résultats de différents tests statistiques. Les principales statistiques qui seront retenues pour la validité du modèle nous permettront de mesurer la qualité du modèle et le pouvoir prédictif de ce dernier :

- Le R^2 de Tjur détermine le pouvoir prédictif du modèle, c'est-à-dire la contribution des facteurs dans l'explication de la soumission du travail de fin d'études;
- Par ailleurs, le modèle de régression logistique fournit pour chaque variable introduite dans l'équation une probabilité qui indique le niveau de signification du paramètre qui lui est associé. Ainsi, nous allons vérifier la significativité individuelle des paramètres de chacune des variables du modèle à travers le Test de Wald.
- La significativité globale du modèle va être mesurée à travers le test du rapport des maxima de vraisemblance. Le statistique LRT (Likelihood Ratio Test) correspond alors tout simplement à l'écart des log-vraisemblance.

Tableau 5. 2 Performance du modèle initial de régression logistique

Indices of model performance

AIC	AICC	BIC	Tjur's R2	RMSE	Sigma	Log_loss	Score_log	Score_spherical	PCP
252.876	290.280	409.602	0.441	0.371	1.083	0.428	-Inf	0.023	0.722

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

5.1.3.1.1 Analyse du R^2 de Tjur du modèle initial

L'analyse des performances du modèle nous indique un pseudo- R^2 qui s'élève à 0.441. Les propriétés du R^2 de Tjur – le fait qu'il soit compris entre 0 et 1 et qu'il augmente avec la qualité (la vraisemblance) du modèle – font penser au coefficient de détermination R^2 d'un modèle de régression linéaire classique, mais il n'en possède pas toutes les propriétés. Notamment, ses valeurs ne couvrent pas tout l'intervalle [0, 1], et généralement même lorsqu'un modèle est considéré comme « très bon », ses valeurs restent relativement faibles³⁰. Nous pouvons donc avancer qu'avec un pseudo- R^2 de 0.441, ce modèle a une bonne qualité d'ajustement, c'est-à-dire que les facteurs expliquent assez bien la soumission du travail de fin d'études.

³⁰ Cédric Afsa (2016). *Le modèle logit: Théorie et application*, Direction de la méthodologie et de la coordination statistique et internationale – Département des Méthodes Statistiques.

5.1.3.1.2 Test de significativité individuelle des paramètres (Test de Wald)

La significativité individuelle des paramètres des variables indépendantes dans le modèle n'est autre que l'apport de chacune de ces variables à l'explication de la variable sous étude, soit la soumission du travail de fin d'études. Pour tester cette significativité individuelle, on a recours au test de Wald. Ce test nous permet de savoir si les variables associées influent sur l'affectation à l'une ou l'autre catégorie de la variable dépendante (Oui, Non), en d'autres termes, si le coefficient β_j qui lui est associé est ou non différent de zéro (s'il est nul, la variable disparaît de l'expression du modèle et ne joue donc plus aucun rôle).

- Hypothèses
 - $H_0 : \beta_j = 0$
 - $H_a : \beta_j \neq 0$
- Statistique du test de Wald

$$W = \frac{\hat{\beta}_j}{s_{\beta_j}} \sim N(0, 1) \Rightarrow \frac{\hat{\beta}_j^2}{s_{\beta_j}^2} \sim X_1^2, \text{ avec } s \text{ l'écart-type des } \beta_j.$$

- Décision de rejeter H_0 au niveau de α . On rejette H_0 si :

$$W \geq X_{1-\alpha}^2 \text{ ou } p\text{-value} \leq \alpha, \text{ i.e } \text{Prob}(X_{1-\alpha}^2 \geq W) \leq \alpha.$$

Ainsi, quand une probabilité est inférieure à 0.01, 0.05 ou 0.1, cela signifie que le paramètre de la variable en question est statistiquement significatif soit au seuil de 1%, 5% ou 10% respectivement. Alors, l'observation de la colonne des probabilités du tableau des résultats du modèle initial ($\text{Pr}(>|z|)$) montre que seulement cinq (5) paramètres (sexeM, domaine_etud1Santéetprotectionsociales, qual_accompFort_appréciable, qual_accompMoyen, contrainte_motivation1) sont statistiquement significatifs ou non nuls: le premier et le dernier au seuil de 1% et les autres au seuil de 10%. Autrement dit, nous rejetons l'hypothèse nulle pour ces cinq (5) paramètres.

5.1.3.1.3 Test de significativité globale des paramètres ou Test du rapport de vraisemblance

Le test du rapport des maxima de vraisemblance nous permet de tester la nullité de l'ensemble des coefficients du modèle. En d'autres mots, ce test est une comparaison entre le modèle initial ou modèle complet et le modèle nul.

- Hypothèses
 - o H_0 : il n'y a pas de différence entre les modèles $\Leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0$
 - o H_a : le modèle complet est meilleur $\Leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$
- Statistique du test

$$\text{Sous } H_0, \text{LRT} = l(\hat{\beta}) - l(\beta_0), \text{ avec LRT : Likelihood Ratio Test}$$

- Règle de décision

Nous rejetons H_0 si $LRT \geq X^2_{1-\alpha}(p)$, avec p le nombre de degrés de liberté,
ou si $p\text{-value} \leq \alpha$, i.e $\text{Prob}(X^2_{1-\alpha} \geq LRT) \leq \alpha$.

Le test a été réalisé sur le logiciel R studio et les résultats ont montré qu'au seuil de 0.1% le modèle initial ou le modèle complet qui a été estimé est globalement significatif et meilleur que le modèle nul, avec une p -value égale à 0.00006068 (en annexe).

Ainsi, le modèle initial est globalement significatif statistiquement et la valeur du R^2 de Tjur montre que les facteurs expliquent assez bien la variable dépendante. Cependant, un faible pourcentage des paramètres, soit 10% des paramètres (5/49), a été évalué statistiquement significatif, ce qui nous pousse à rechercher un meilleur modèle pour expliquer la soumission des travaux de fin d'études des étudiants en programme de licence. Nous allons donc procéder à une optimisation du modèle initial.

5.1.4 Sélection du modèle optimal

Pour réaliser l'optimisation de notre modèle initial, la sélection « pas à pas » ou « stepwise selection » a été appliquée sur le modèle et c'est une technique pour choisir les variables les plus significatives à inclure dans un modèle statistique. Elle consiste à ajouter ou à supprimer sélectivement des variables du modèle en fonction de leur contribution à l'ajustement et à la prédiction.

Le processus de sélection pas à pas peut être effectué de différentes manières notamment l'approche « forward », l'approche « backward » et l'approche « forward-backward » ou encore appelée approche « both ». C'est cette dernière qui sera utilisée pour notre optimisation. Elle consiste à combiner les deux approches « forward » et « backward » en commençant avec un modèle vide et en ajoutant progressivement les variables significatives (forward), puis en effectuant des étapes de suppression pour éliminer les variables non significatives (backward) en partant du modèle complet. C'est la convergence de ces deux méthodes. Ce processus itératif continue jusqu'à ce qu'aucune variable ne puisse être ajoutée ou supprimée. Cette méthode se base sur le critère d'information Akaike pour savoir quel modèle garder, et généralement, le modèle avec le plus petit AIC est considéré comme le modèle optimal. Ce modèle optimal est le modèle avec le moins de variables possibles ayant au moins la même capacité de prédiction que le modèle initial.

5.1.4.1 Présentation du modèle optimal

Tableau 5. 3 Résultats du modèle optimal de régression logistique

Facteurs	Log(odd ratio)	Odd Ratio	Erreur Std.	z value	P(> z)
Constante	-0.7087	0.49	1.4253	-0.497	0.619047
Génération					
1990-1999 (référence)					
2002-2011	0.7836	2.19	1.4356	0.546	0.585173
2012_et_après	-0.6021	0.55	1.3878	-0.434	0.664393
Sexe					
Féminin (référence)					
Masculin	1.7836	5.95	0.4493	3.97	0.000072
Contrainte motivation					
Non (référence)					
Oui	-1.402	0.25	0.402	-3.488	0.000487
Type accompagnement					
Aucun (référence)					
Fort appréciable	1.7073	5.51	0.7063	2.417	0.015635
Médiocre	-0.3028	0.74	0.5012	-0.604	0.545729
Moyen	0.6911	2.00	0.4845	1.426	0.15377
Consommation de produit psychoactif					
4 (référence)					
1	-0.4174	0.66	0.4422	-0.944	0.34514
2	0.648	1.91	0.6145	1.055	0.291652
3	-16.199	0.00	1026.9792	-0.016	0.987415
5	-16.7299	0.00	1455.3976	-0.011	0.990828
Localisation études secondaires					

Facteurs	Log(odd ratio)	Odd Ratio	Erreur Std.	z value	P(> z)
AMP (référence)					
Hors_AMP	-0.923	0.40	0.5393	-1.712	0.086975

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Notre modèle optimal contient un ensemble de six (6) variables exogènes contrairement à notre modèle initial avec dix-neuf (19) variables : la période d'étude représentée par les variables dummies « 2002-2011 » et « 2012_et_après », le sexe par la variable dummy « Masculin », la motivation par la variable dummy « Oui », la qualité de l'accompagnement représentée par les variables dummies « Fort appréciable », « Moyen » et « Médiocre », la consommation de produits psycho-actifs par les niveaux « 1 à 5 » et le lieu pour les études secondaires représentée par la variable dummy « Hors_AMP ».

Les mêmes techniques de validation du modèle initial seront appliquées pour valider le modèle optimisé.

Tableau 5. 4 Performance du modèle optimal de régression logistique

Indices of model performance

AIC	AICC	BIC	Tjur's R2	RMSE	Sigma	Log_loss	Score_log	Score_spherical	PCP
209.152	211.331	250.732	0.325	0.410	1.044	0.506	-70.197	0.010	0.664

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

5.1.4.1.1 Analyse du R² de Tjur

Le pseudo-R² de notre modèle optimal est de 0.325, indiquant une assez bonne qualité d'ajustement du modèle. Aussi, nous remarquons une diminution dans le critère d'information Akaike (AIC) passant de 252.9 du modèle initial à 209.2 pour le modèle optimal. Nous pouvons avancer que les variables dans le modèle optimal expliquent assez bien la soumission du travail de fin d'études.

5.1.4.1.2 Test de significativité individuelle des paramètres du modèle optimal

L'analyse du tableau des résultats indique que quatre (4) paramètres du modèle retenu sont significatifs. En effet, les probabilités associées aux variables « Masculin » et « contrainte_motivation1 » renseignent une significativité au seuil de 1%; le paramètre de la

variable « Fort appréciable » est significatif au seuil de 5% et finalement le paramètre de la variable « Hors_AMP » est statistiquement significatif au seuil de 10%.

5.1.4.1.3 Test de significativité globale du modèle optimal

Ce test nous permettra non seulement de tester la significativité du modèle optimal, mais aussi de savoir si le modèle initial est meilleur (annexe pour les 2 LRT).

- **Test du ratio de vraisemblance – Modèle nul et Modèle optimal**

Rappel des hypothèses :

- o H_0 : il n'y a pas de différence entre les modèles $\leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0$
- o H_a : le modèle optimal est meilleur $\leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0 + \beta_i X_i + \beta_j X_j + \beta_k X_k + \beta_m X_m$

Considérant les résultats obtenus à partir du test du rapport de vraisemblance entre le modèle optimal et le modèle nul avec une probabilité de 0.0000, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et avancer que le modèle optimal est globalement bien spécifié au seuil de 1%.

- **Test du ratio de vraisemblance – Modèle initial et modèle optimal**

Considérant les résultats obtenus à partir du test du rapport de vraisemblance entre le modèle optimal et le modèle initial avec une p-value de 0.8172, nous pouvons avancer que nous ne disposons pas assez d'informations pour rejeter l'hypothèse nulle.

Nous rappelons les hypothèses pour ce test :

- o H_0 : il n'y a pas de différence entre les modèles $\leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0 + \beta_i X_i + \beta_j X_j + \beta_k X_k + \beta_m X_m$
- o H_a : le modèle complet est meilleur $\leftrightarrow \text{logit } P(y = 1) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n$

Ainsi, le modèle optimal est globalement significatif et le modèle initial n'est pas meilleur que le modèle optimal. Cependant, en nous basant sur le critère d'information Akaike, le modèle optimal ayant un AIC inférieur à celui du modèle initial (211.3 contre 290.3), nous pouvons affirmer qu'a priori le modèle optimal est meilleur.

5.1.4.1.4 Test de multicollinéarité entre les variables indépendantes

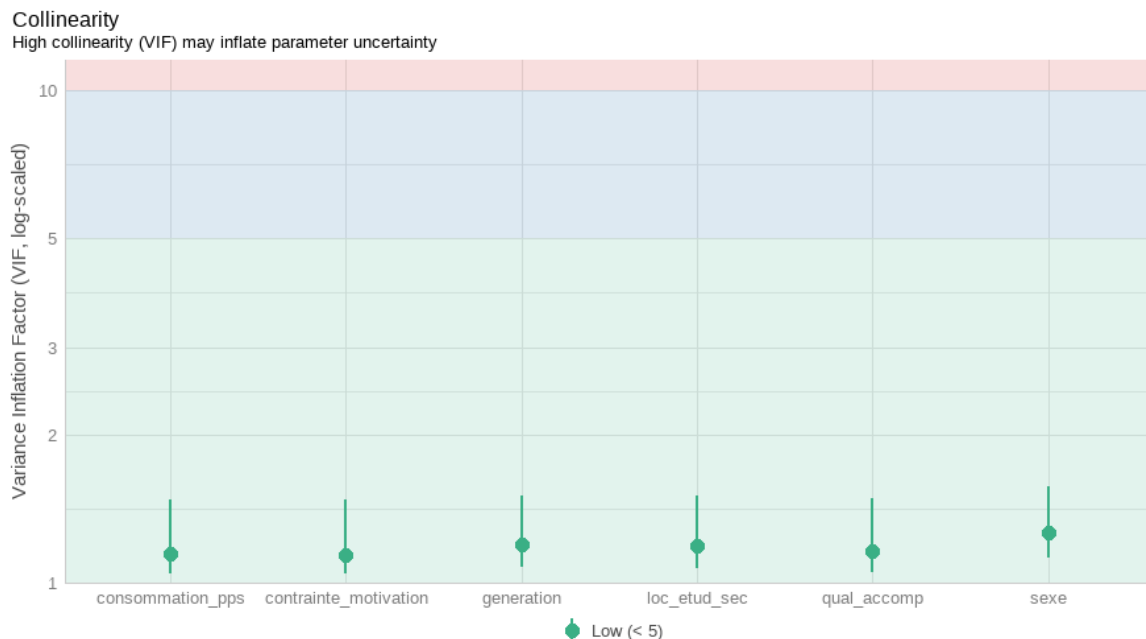
Avant de passer à l'analyse de l'apport de chaque variable dans l'explication du phénomène, il est important de tester la multicollinéarité entre les variables exogènes du modèle pour nous assurer que nous n'interprétons pas à tort les résultats relatifs à l'influence des coefficients estimés et aux tests d'hypothèses réalisés antérieurement. Pour cela, nous avons eu recours au test de VIF (facteur d'inflation de la variance). Le statistique de ce test est le suivant :

$$VIF_i = \frac{1}{1 - R_i^2},$$

avec R_i^2 = Coefficient de détermination non ajusté pour régression de la i-ème variable indépendante sur les autres.

VIF évalue si les facteurs sont corrélés les uns aux autres (multi-colinéarité), ce qui pourrait influencer les autres facteurs et réduire la fiabilité du modèle. Si un VIF est supérieur à 5, vous avez une multi-colinéarité élevée : la variation semblera plus grande et le facteur apparaîtra plus influent qu'il ne l'est. Si VIF est plus proche de 1, alors le modèle est beaucoup plus robuste, car les facteurs ne sont pas influencés par la corrélation avec d'autres facteurs³¹.

Figure 5. 1. Résultats du test VIF



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Nous remarquons que le VIF pour chacune des variables est au voisinage de 1 ce qui implique que les variables ne sont pas corrélées ou ont une corrélation faible entre elles et que le modèle est robuste.

5.1.4.1.5 Contribution des différentes variables dans l'explication du phénomène « soumission du travail de fin d'études »

Nous allons, dans cette partie de ce chapitre, analyser les contributions individuelles de chaque variable sur la probabilité de soumission du travail de fin d'études. Les variables ont été préalablement regroupées sous différents labels pour identifier les facteurs sociodémographiques, les facteurs liés aux études secondaires, les facteurs liés aux études universitaires, les facteurs

³¹ <https://www.investopedia.com/terms/v/variance-inflation-factor.asp>

liés à d'éventuels supports ou aux contraintes dont ferait face l'étudiant et finalement d'autres facteurs personnels qui sont liés à la soumission du travail de fin d'études (cf chapitre 3, *Analyse uni variée*).

A la lumière des résultats du modèle optimal, seuls des facteurs sociodémographiques, des facteurs liés aux études secondaires et des facteurs liés au support reçu et aux contraintes rencontrées ont une influence sur la probabilité de soumission du travail de fin d'études.

I. Facteurs sociodémographiques

Dans le modèle optimal, nous n'avons que la variable « sexe » comme facteur sociodémographique qui a été inclus dans le modèle et est statistiquement associé à la soumission du travail de fin d'études.

- **Le sexe**

L'analyse des résultats du modèle optimal montre que le sexe joue un rôle significatif dans la probabilité de soumission du travail de fin d'étude, ce qui vient corroborer les résultats que nous avons obtenus dans l'analyse bivariée. Selon les résultats du modèle, les étudiants de sexe masculin ont 5.95 fois plus de chance de soumettre leur travail de fin d'études par rapport aux étudiants de sexe féminin. En d'autres mots, les étudiants de sexe masculin seraient plus aptes à soumettre leur travail de fin d'études par rapport au sexe féminin.

II. Facteurs liés aux études secondaires

Parmi les variables faisant partie du groupe des potentiels facteurs liés aux études secondaires, une seule variable, soit la variable « Région de complétion des études secondaires », est statistiquement significative dans le modèle optimal.

- **La région de complétion des études secondaires**

Cette variable est représentée dans le modèle par la variable dummy « Hors_AMP », c'est-à-dire les études secondaires qui ont été complétées en dehors de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. Le coefficient associé à cette variable est affecté d'un signe négatif et se chiffre à -0.923. Cela sous-entend qu'un étudiant qui aurait complété ses études secondaires en dehors de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince verrait ses chances moindres pour soumettre le travail de fin d'études par rapport à un étudiant qui aurait complété ses études secondaires dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. Ainsi, l'analyse de l'odd-ratio révèle qu'en ayant complété ses études en dehors de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, par rapport à un étudiant qui aurait complété ses études secondaires dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, l'étudiant voit ses chances diminuer de 60% pour soumettre son travail.

III. Facteurs liés au support reçu et à la motivation

- **La qualité de l'accompagnement reçu**

La qualité de l'accompagnement reçu est représentée dans notre modèle optimal par la variable dummy « Fort appréciable » et est associée positivement à la probabilité de soumission du travail de fin d'études avec un paramètre égal à 1.7073. L'odd-ratio associé à cette variable indique que les étudiants qui reçoivent un accompagnement jugé fort appréciable ont 5.51 fois plus de chance de soumettre leur travail de fin d'études par rapport aux étudiants qui ne reçoivent aucune assistance ou accompagnement pour la rédaction dudit travail.

- **La contrainte de motivation**

D'un autre côté, les étudiants faisant face à un problème de motivation voient leur chance de soumission du travail de fin d'études nettement inférieure par rapport aux étudiants qui n'ont pas eu ce problème. Par le signe du paramètre qui est associé à la variable « contrainte_motivation1 », représentant la modalité « avoir eu un problème de motivation », nous constatons que la contrainte de la motivation affecte négativement la probabilité de soumission du travail (-1.402). L'analyse de l'odd-ratio indique que les étudiants dans cette situation voient leur chance diminuer de 75% (odd-ratio = 0.25).

5.2 Modèles d'analyse de survie

Dans cette section, nous présentons et justifions le choix du modèle d'analyse de survie dans cette deuxième partie de l'analyse multivariée.

5.2.1 Présentation de l'analyse de survie

Le modèle d'analyse de survie, également connu sous le nom de modèle de survie ou modèle de durée de vie, est une méthode statistique utilisée pour analyser le temps jusqu'à la réalisation d'événement tel que la survie, la défaillance, la rémission ou toute autre forme de durée de vie. Il est particulièrement utile lorsque les données présentent des événements censurés, c'est-à-dire des cas où l'événement d'intérêt n'est pas observé pour tous les individus de l'échantillon durant la période de l'étude. La censure peut être de deux types : la censure à droite où l'événement n'est pas encore survenu à la fin de la période d'étude, et la censure à gauche où l'événement est survenu avant l'inclusion dans l'étude. Dans ce travail, nous faisons face à des cas de censure à droite.

L'objectif principal du modèle d'analyse de survie est d'estimer la fonction de survie $S(t)$:

$$S(t) = P(T > t) \Leftrightarrow \hat{S}(t) = \prod_{i: y_i \leq t} \left(1 - \frac{d_i}{n_i}\right)$$

(avec t un temps donné, d_i le nombre d'événements survenus au temps t_i et n_i le nombre d'individus connus avoir survécu jusqu'au temps t_i),

qui décrit la probabilité qu'un individu survive au-delà d'un certain temps donné, la variable dépendante (Y) correspondant à la durée d'un processus ou à une durée avant la survenue d'un événement. Dans la plupart des cas, la fonction de survie exacte n'est pas connue. On fait donc une approximation de cette fonction estimée à partir des données collectées. Les modèles d'analyse de survie les plus couramment utilisés sont le modèle de survie de Kaplan-Meier et le modèle de survie de Cox, également connu sous le nom de modèle de régression de Cox ou modèle à risque proportionnel de Cox.

5.2.2 Modèle de survie de Kaplan-Meier

Le modèle de survie de Kaplan-Meier est utilisé pour estimer la fonction de survie en présence de données censurées. Il permet de comparer les courbes de survie entre différents groupes ou catégories de variables explicatives, la courbe de survie ou encore la courbe de Kaplan-Meier étant une représentation graphique du taux/probabilité de survie ou de la fonction de survie³². Dans ce travail, on parle de survie à l'événement « soumission du travail de fin d'études ». Un répondant aura survécu à cet événement s'il n'a pas encore soumis son travail de sortie.

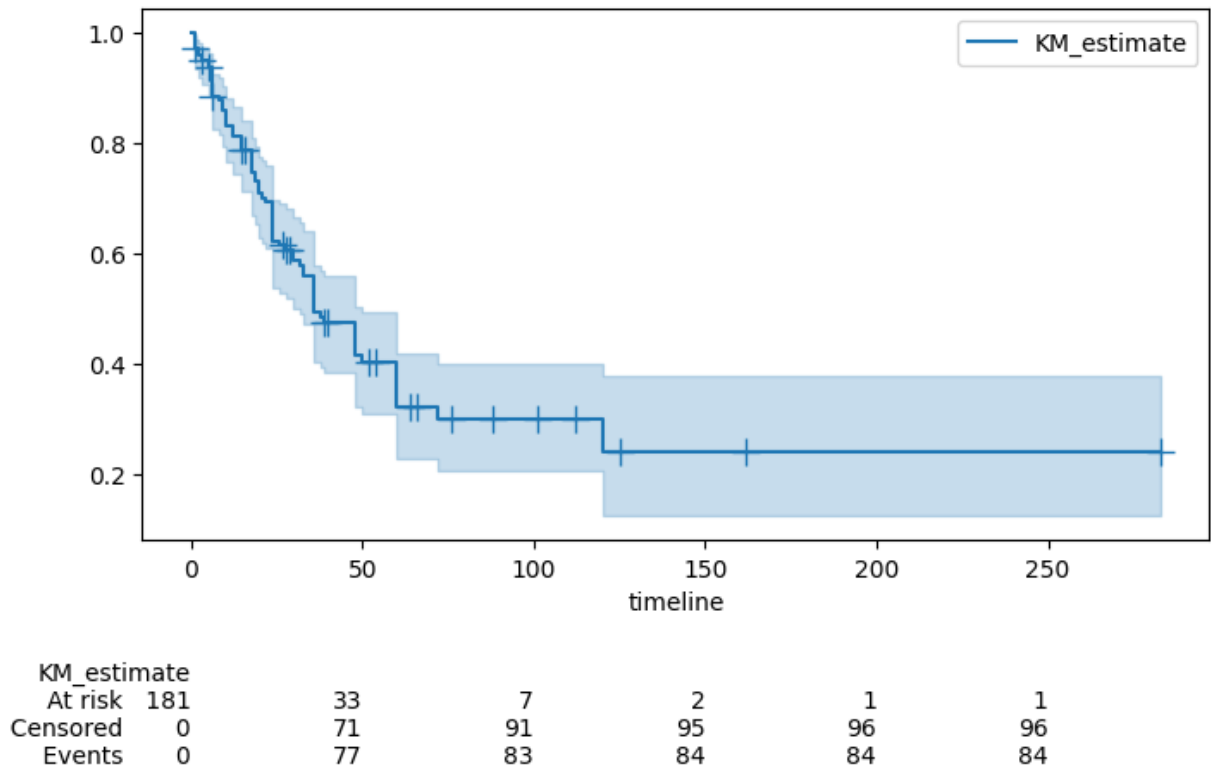
Pour tracer la courbe de survie, il est nécessaire d'avoir les données sur le temps de survie et l'indicateur d'événement. Le temps de survie est la variable qui mesure le temps écoulé jusqu'à la réalisation d'un événement; et l'indicateur d'événement est un indicateur binaire (0 ou 1) qui spécifie si l'événement d'intérêt s'est produit (1) ou non (0) pendant le temps de suivi. Cela est particulièrement important pour les données de survie censurées, où l'événement n'a pas eu lieu pour certains individus jusqu'à la fin de l'étude.

Dans le cas de notre étude, le temps de survie est le temps depuis la fin des cours jusqu'au dépôt du travail de fin d'études (pour ceux qui avaient déjà déposé leur travail) ou le temps depuis la fin des cours jusqu'au moment de l'enquête (pour ceux qui n'avaient pas encore déposé leur travail de sortie), « temps_depot ». L'indicateur d'événement est la variable « depot » qui spécifie si oui ou non l'événement s'est réalisé.

Ainsi, une courbe de survie globale montrera comment évoluent la probabilité et le temps jusqu'à la soumission du travail de fin d'études. Nous pourrions ensuite comparer les courbes de survie des différents facteurs qui affectent la soumission du travail de fin d'études suivant la régression logistique. Cela nous permettra de voir a priori comment chaque sous-groupe évolue par rapport à la soumission du travail dans le temps.

³² <https://datatab.fr/tutorial/kaplan-meier-curve>

Figure 5. 2. Courbe de survie globale de Kaplan-Meier pour la non-soumission du travail de fin d'études



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Sur ce graphique, nous avons en abscisses le nombre de temps en mois que les répondants ont pris pour soumettre le travail de fin d'études ou le nombre de temps en mois depuis la fin des cours mais n'ont pas encore soumis le travail de fin d'études au moment du remplissage du questionnaire. Les répondants qui n'avaient pas encore soumis leur travail de fin d'études sont représentés par un bâtonnet vertical qui coupe la courbe de survie (données censurées). En ordonnées, nous avons la probabilité pour qu'un étudiant ne soumette pas encore son travail de sortie au-delà d'un certain temps.

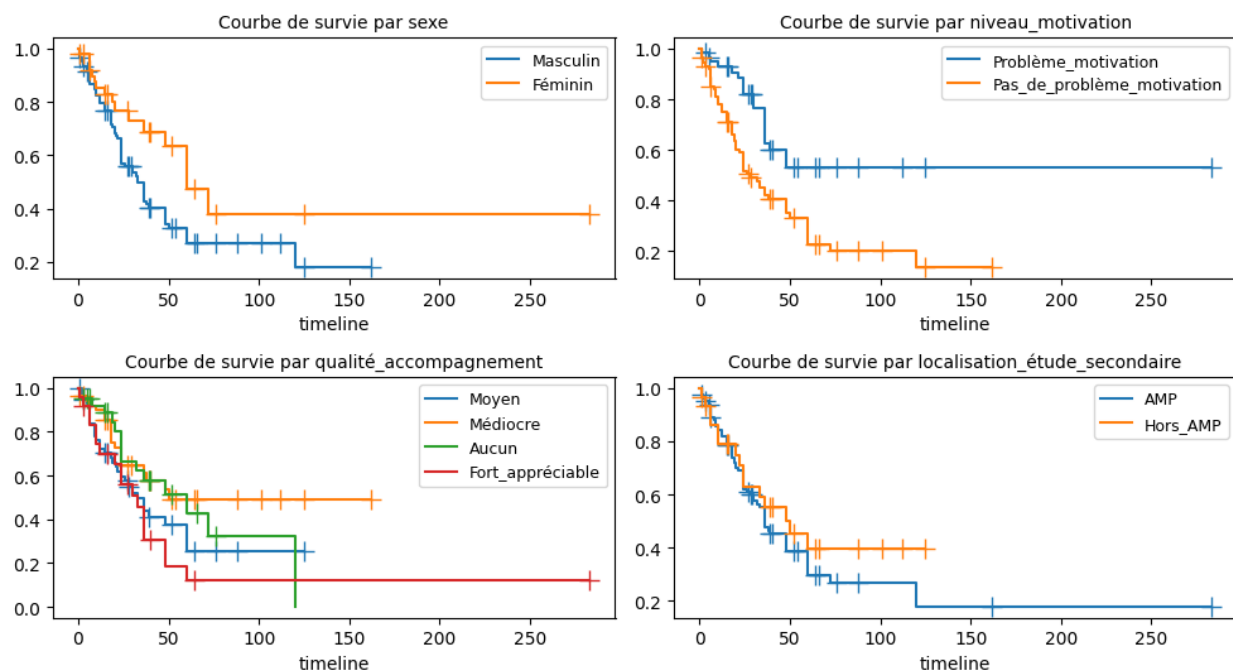
Naturellement, nous constatons que la probabilité de ne pas soumettre son travail de fin d'études diminue avec le temps, mais la progression est moins prononcée au bout d'un certain temps. Par exemple, la probabilité qu'un étudiant de notre échantillon ne soumette pas son travail :

- 12 mois après la fin des cours est de 81%;
- 24 mois après la fin des cours de 62%;
- 33 mois après la fin des cours de 55%;
- 36 mois après la fin des cours de 49%;
- 50 mois après la fin des cours de 40%;

- 100 mois après la fin des cours de 30% (seulement 10% de différence après 50 mois).

Ainsi, nous pouvons dire que le temps médian, selon le modèle de Kaplan-Meier, est entre 33 et 36 mois pour la soumission du travail de fin d'études.

Figure 5. 3. Courbes de survie par facteur influençant la soumission du travail de fin d'études



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Concernant les facteurs qui étaient statistiquement significatifs par rapport à la soumission du travail de fin d'études, nous voyons effectivement que les étudiants de sexe « Masculin » ont une meilleure progression dans le temps par rapport aux étudiants de sexe « Féminin ». Par exemple, la probabilité pour qu'un étudiant de sexe masculin ne soumette pas son travail de fin d'études 36 mois après la fin des cours est de 43% contre 69% pour un étudiant de sexe féminin (Tableau des probabilités en annexe). De même, nous constatons que les étudiants qui n'ont pas de problème de motivation ont une meilleure progression quant à la probabilité de ne pas soumettre leur travail après un certain temps que ceux qui ont un problème de motivation; ceux qui ont un accompagnement jugé « Fort_appréciable » ont une meilleure performance que les catégories « Médiocre » et « Aucun ». Pour le facteur « localisation_étude_secondaire », il n'y a pas de différence apparente sur le temps de soumission.

Le « test de Log-rank », qui est une méthode statistique utilisée dans l'analyse de survie pour comparer les courbes de survie de deux groupes ou plus, confirme les analyses préliminaires. En effet, pour les facteurs « sexe », « contrainte_motivation » et « qualité_accompagnement », nous obtenons les p-values respectivement 0.02, 0.0049 et 0.07, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les fonctions de survie des groupes sont égales, en d'autres termes, il y a une différence significative dans la survie des groupes. Pour le facteur « localisation_étude_secondaire », nous obtenons une p-value de 0.37, conduisant à un non-rejet de l'hypothèse nulle.

Tableau 5. 5 Test de Log Rank

test statistic (p-value)	
Par sexe: 5.49 (0.02)	Par motivation: 12.48 (0.0049)
Par accompagnement: 6.95 (0.07)	Par localisation étude secondaire: 0.79 (0.37)

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

5.2.3 Modèle de régression de Cox

Le modèle de survie de Cox, en revanche, est un modèle semi-paramétrique qui permet d'examiner l'effet des variables explicatives sur le risque de survie, dans notre cas la non-soumission du travail de fin d'études. Il est basé sur l'hypothèse de proportionnalité des risques de Cox, qui stipule que le rapport des risques entre deux individus est constant au fil du temps. Ce dernier modèle pourra confirmer ou infirmer les résultats que nous avons eus avec les courbes de Kaplan-Meier.

Le modèle de Cox utilise deux (2) notions fondamentales dans l'analyse de survie :

- La fonction de survie de base $S(t)$ qui sera notée $h_0(T)$ représentant la probabilité qu'un événement arrive après un temps donné t où toutes les covariables sont nulles;
- La fonction de risque instantané $h(x)$ représentant le taux instantané de réalisation de l'événement entre 2 points du temps, T et $T + \Delta T$, sachant que le temps de survie T est supérieur à t .

Le modèle de Cox a donc pour expression :

$$h(T, X) = h_0(T)h(x)$$

En général, la loi de la fonction de survie ($h_0(t)$) est inconnue et elle ne dépend qu'uniquement du temps et pas d'autres paramètres. Pour l'autre partie de l'expression $h(x)$, le modèle de Cox

considère qu'elle suit une loi exponentielle, c'est-à-dire que la fonction $h(x)$ est une exposante puissance X multipliée par un certain coefficient β . Ainsi :

$$h(T) = h(T \mid X_1 = x_1, X_2 = x_2, \dots, X_k = x_k) \Leftrightarrow h_0(T)h(x) = h_0(T)\exp(\beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots)$$

Fondement mathématique de la régression de Cox

Supposons que la fonction de densité de probabilité de la variable aléatoire T soit donnée par $f(T)$. La fonction de distribution de probabilité de T est alors donnée par :

$$F(T) = \Pr(t < T)$$

$$F(T) = \int_0^T f(t)dt$$

La fonction de survie, $S(T)$, est la probabilité qu'un individu survive au-delà de T . Cela conduit à :

$$S(T) = P(T > t)$$

$$S(T) = 1 - F(T)$$

La fonction de risque est la probabilité qu'un individu subisse l'événement en question (dans notre cas, la soumission du travail de fin d'études) au cours d'un petit intervalle de temps, étant donné que l'individu a survécu jusqu'au début de cet intervalle. L'expression mathématique de la fonction de risque est la suivante :

$$h(T) = \lim_{\Delta T \rightarrow 0} \frac{\Pr(T \leq t < (T + \Delta T) \mid T \leq t)}{\Delta T}$$

$$h(T) = \lim_{\Delta T \rightarrow 0} \frac{F(T + \Delta T) - F(T)}{\Delta T}$$

$$h(T) = \frac{f(T)}{S(T)}$$

La fonction de risque cumulatif $H(T)$ est la somme des taux de risque individuels du temps zéro au temps T . La formule est la suivante :

$$H(T) = \int_0^T h(u)du$$

La fonction de risque est donc la dérivée, ou la pente, de la fonction de risque cumulé. La fonction de risque cumulé est liée à la fonction de survie cumulée par l'expression :

$$S(T) = \exp(-H(T))$$

$$H(T) = -\ln(S(T))$$

Il convient de noter que la fonction de distribution, la fonction de hasard et la fonction de survie sont mathématiquement liées.

David Cox (statisticien britannique, 1972) a exprimé le lien entre le taux de risque et un ensemble de covariables à l'aide du modèle :

$$\ln(H(T)) = \ln(h_0(T)) + \sum_{i=1}^p x_i \beta_i$$

ou

$$H(T) = h_0(T) \exp\left(\sum_{i=1}^p x_i \beta_i\right)$$

Où x_1, x_2, \dots, x_p sont les variables indépendantes du modèle, $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_p$ sont les coefficients de régression à estimer, T est le temps écoulé, et $h_0(T)$ est le taux de risque de base lorsque toutes les variables indépendantes sont nulles. La forme linéaire du modèle de régression est donc la suivante :

$$\frac{h(T)}{h_0(T)} = \exp\left(\sum_{i=1}^p x_i \beta_i\right)$$

En prenant l'exponentielle des deux côtés de l'équation ci-dessus, on constate qu'il s'agit du rapport entre le taux de risque réel et le taux de risque de base, parfois appelé risque relatif.

$$\ln\left(\frac{h(T)}{h_0(T)}\right) = \sum_{i=1}^p x_i \beta_i$$

Les coefficients de régression peuvent donc être interprétés comme le risque relatif lorsque la valeur de la variable indépendante est augmentée de un. Il convient de noter que, contrairement aux modèles de régression logistique, ce modèle n'inclut pas de terme d'ordonnée à l'origine. En effet, si un terme d'interception était inclus, il ferait partie de $h_0(T)$.

Notez également que le modèle ci-dessus n'inclut pas T du côté droit. En d'autres termes, le risque relatif est constant pour toutes les valeurs du temps. C'est pourquoi la méthode est appelée "risques proportionnels".

5.3.2 Hypothèses du modèle de Cox

Le modèle de régression de Cox nécessite quelques hypothèses de base pour être valide. Il est nécessaire d'évaluer si le modèle ajusté répond à ces exigences. Ces hypothèses sont généralement au nombre de trois :

- Hypothèse des risques proportionnels
- Pas d'observations influentes

- Linéarité de la relation entre le logarithme du risque et les covariables.

Comme nous n'avons que des covariables catégorielles dans notre modèle, nous n'avons pas besoin de tester l'hypothèse de linéarité.

Afin de vérifier si ces conditions sont remplies, nous utiliserons la méthode des résidus. En général, les résidus du modèle de Cox comprennent³³ :

- Résidus de Schoenfeld pour vérifier l'hypothèse des risques proportionnels
- Résidus de déviance (transformation symétrique des résidus de Martingale³⁴), pour examiner les observations influentes.

5.3.2.1 Test d'hypothèse des risques proportionnels

Pour vérifier l'hypothèse des risques proportionnels, nous utiliserons un test statistique basé sur les résidus de Schoenfeld mis à l'échelle. Tout d'abord, nous testerons l'hypothèse des risques proportionnels pour chaque covariable incluse dans notre modèle de régression de Cox ajusté. Ces covariables sont les variables statistiquement significatives du modèle de régression logistique. Un test global sera également effectué pour le modèle dans son ensemble. En somme, il s'agira de tester l'indépendance entre les résidus et le temps.

Dans le cadre de ce test, les hypothèses sont les suivantes :

- H_0 : Il n'y a pas de relation significative entre les résidus et le temps
- H_1 : Il y a une relation significative entre les résidus et le temps

Nous rejetons l'hypothèse nulle si la valeur « p » est inférieure au seuil choisi, 5%.

Les résultats du test, sur R, sont les suivants :

Tableau 5. 6 Test des risques proportionnels

	chisq	df	p
sexe	0.0518	1	0.82
loc_etud_sec	0.3033	1	0.58
qual_accomp	2.5620	3	0.46
contrainte_motivation	1.3765	1	0.24
GLOBAL	3.8366	6	0.70

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

³³

[http://www.sthda.com/english/wiki/cox-model-assumptions#:~:text=The%20proportional%20hazards%20\(PH\)%20assumption,violation%20of%20the%20PH%20assumption](http://www.sthda.com/english/wiki/cox-model-assumptions#:~:text=The%20proportional%20hazards%20(PH)%20assumption,violation%20of%20the%20PH%20assumption)

³⁴ Coraline Danieli (2015).- Contribution méthodologiques à l'estimation de la survie nette : comparaison des estimateurs et tests des hypothèses du modèle du taux en excès, p.90

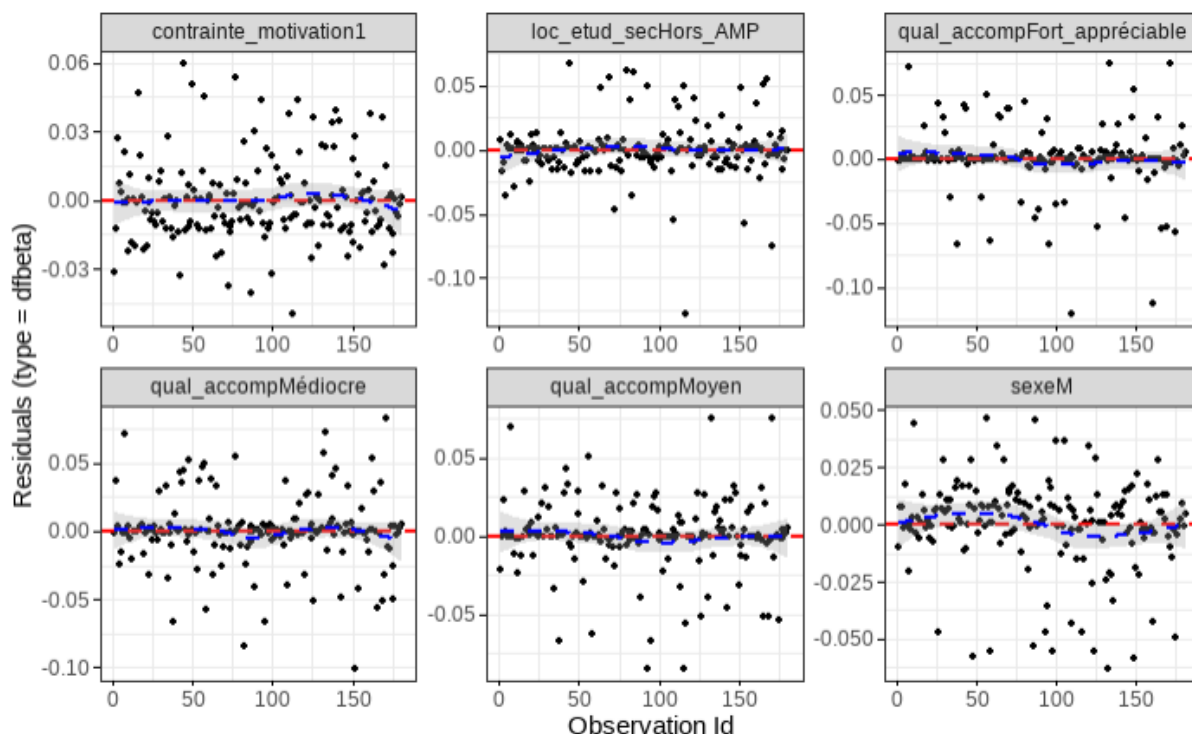
Toutes les valeurs « p » du test de Schoenfeld indiquent une non-significativité statistique de la relation entre les résidus et le temps au niveau critique de 5%. Et globalement pour l'ensemble du modèle, cette relation n'est pas statistiquement significative au même seuil. Notre modèle satisfait donc à la première hypothèse nécessaire, à savoir que les rapports de risque entre deux groupes ne changent pas significativement au cours du temps.

5.3.2.2 Test d'hypothèse des observations non-influentes

Le graphique des résidus de Schoenfeld est utilisé pour évaluer si les observations individuelles influencent ou non le modèle de Cox. Les résidus de Schoenfeld mesurent la différence entre les valeurs observées et les valeurs attendues des variables explicatives à chaque instant de temps.

Dans le graphique, chaque point représente un événement observé. Si les points sont répartis de manière aléatoire autour de la ligne horizontale zéro, comme c'est le cas dans nos graphiques ci-dessous, cela indique que les observations ne présentent pas de relation significative avec les variables explicatives et ne violent pas l'hypothèse d'observations non influentes.

Figure 5. 4. Graphique des résidus de Schoenfeld - Delta Beta



Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

Les hypothèses de base pour la régression de Cox étant respectées, nous pouvons avancer que le modèle est valide.

5.3.3 Présentation des résultats du modèle

Suite aux résultats que nous avons obtenus pour le modèle de régression logistique, indiquant les facteurs qui influent sur la soumission du travail de fin d'études, nous avons utilisé ces mêmes facteurs pour évaluer leur impact sur le temps de soumission dudit travail. Pour rappel, les facteurs qui expliquaient la soumission du travail de fin d'études sont : le sexe, la qualité de l'accompagnement reçu, la motivation et la région de complétion des études secondaires.

Tableau 5. 7 Performance et caractéristiques du modèle de Cox

```
Concordance= 0.688 (se = 0.033 )
Likelihood ratio test= 30.92 on 6 df, p=0.00003
wald test = 28.97 on 6 df, p=0.00006
Score (logrank) test = 29.89 on 6 df, p=0.00004
```

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

- Le coefficient de concordance (de Harrell) est une mesure de l'ajustement global du modèle de Cox et évalue la capacité du modèle à ordonner correctement les individus en fonction de leur risque relatif. Ce coefficient s'élève à 0.688 et indique donc une assez bonne qualité d'ajustement de notre modèle.
- Le test du ratio de vraisemblance indiquant la spécification globale du modèle est concluant avec une p-value de 0.00003, révélant que même au seuil de 1%, le modèle est globalement bien spécifié.
- Le test de Wald, avec une p-value de 0.00006, vient corroborer le test du ratio de vraisemblance et soutient qu'il existe au moins un coefficient non nul statistiquement au seuil de 1%.
- Le test du score de log-rank affiche une p-value de 0.00004 et indique qu'au seuil de 1% il y a une différence statistique entre les distributions de survie des groupes des facteurs. Le test de log-rank est basé sur l'hypothèse nulle selon laquelle les courbes de survie des groupes comparés sont identiques. En d'autres termes, il teste si les groupes présentent des taux de survie similaires au fil du temps.

Tableau 5. 8 Résultats du modèle de régression de Cox

Facteurs	Log(Hazard Ratio)	Hazard Ratio	se(HR)	z value	Pr(> z)
Sexe					
Féminin (référence)					
Masculin	0.7951	2.2147	0.2817	2.823	0.004759

Facteurs	Log(Hazard Ratio)	Hazard Ratio	se(HR)	z value	Pr(> z)
Localisation études secondaires					
AMP (référence)					
Hors_AMP	-0.4384	0.645	0.2913	-1.505	0.132291
Type accompagnement					
Aucun (référence)					
Fort appréciable	0.7207	2.0559	0.3523	2.045	0.040814
Médiocre	-0.1283	0.8796	0.3496	-0.367	0.713702
Moyen	0.4162	1.5161	0.3143	1.324	0.185488
Contrainte motivation					
Non (référence)					
Oui	-0.9472	0.3878	0.2626	-3.608	0.000309

Source : Enquête sur les déterminants du temps de soumission du TFE, Septembre 2022

5.3.3.1 Test de significativité individuelle des paramètres du modèle de Cox

L'analyse du tableau des résultats indique que trois (3) paramètres du modèle retenu sont significatifs. En effet, les probabilités associées aux variables « Masculin » et « Contrainte motivation : Non » renseignent une significativité au seuil de 1% et le paramètre de la variable « Fort appréciable » est significatif au seuil de 5%.

5.3.3.2 Impact des facteurs sur le temps de soumission du travail de fin d'études

Les résultats du modèle de régression de Cox montrent que le sexe a une influence statistiquement significative sur le temps de soumission du travail de fin d'études. En effet, l'analyse du coefficient β_1 ou du log(Hazard ratio) associé à la variable « sexe » montre que le sexe masculin est beaucoup plus associé à la réalisation de l'événement « soumission du travail de fin d'études » et l'exponentiel du log(HR), soit le Hazard-ratio en lui-même, montre qu'un étudiant de sexe masculin prendrait 2.21 fois moins de temps pour soumettre son travail de fin d'études par rapport à un étudiant de sexe féminin.

De même, les résultats ont montré une association identique par rapport aux étudiants ayant bénéficié d'un accompagnement jugé fort appréciable. Le Hazard-ratio ($\exp(\beta_3)$) de la variable dummy « Fort appréciable » montre qu'elle est associée positivement à la réalisation de l'événement et qu'un étudiant ayant reçu ce type de support soumettrait son travail de fin

d'études en 2.05 fois moins de temps qu'un étudiant qui n'a reçu aucune forme d'accompagnement. En d'autres mots, un étudiant sans accompagnement ferait le double des efforts qu'un étudiant bien accompagné.

D'un autre côté, le modèle a montré qu'un étudiant faisant face à des problèmes de motivation prendrait beaucoup plus de temps pour soumettre son travail de fin d'études. Le signe associé au coefficient β_6 de cette variable démontre une relation négative par rapport à la réalisation de l'événement « soumission du travail de fin d'études ». Le Hazard-ratio de cette variable est de l'ordre de 0.38 et explique qu'un étudiant faisant face à des problèmes de motivation prendrait près de 2.57 fois plus de temps pour soumettre son travail de fin d'études.

Discussion sur les résultats

L'analyse multivariée de ce travail visant à analyser les facteurs qui influent sur le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en programme de licence en Haïti a permis de mettre en relief les facteurs clés qui sont en association directe avec le phénomène sous étude. En effet, le modèle de régression logistique a clairement identifié les variables telles que le sexe, la qualité de l'accompagnement reçu et la motivation comme principaux facteurs qui déterminent la soumission du travail de fin d'études. Ces constatations corroborent largement le cadre théorique et la littérature existante qui constituent le fondement intellectuel du travail, tout en ajoutant une nuance importante à travers l'inclusion de la zone de complétion des études secondaires comme un élément significatif dans le processus de soumission.

En effet, l'association de la variable « qualité de l'accompagnement » au phénomène est soutenue par l'ensemble des théories de l'apprentissage, plus précisément la zone proximale de développement de Lev Vygotski et le concept d'échafaudage de Jérôme Bruner, qui montrent comment accompagner les élèves et étudiants peut les aider à assimiler les notions, à réaliser une tâche et développer leurs compétences; la variable « motivation » est soutenue par la théorie de la motivation humaine de Maslow car nous constatons que les étudiants qui ne sont pas arrivés à être motivés pour la rédaction du travail de fin d'études sont moins enclins à soumettre leur travail de sortie. D'un autre côté, nous relevons que le sexe masculin prime sur le sexe féminin pour la soumission du travail. Nous ne pouvons pas affirmer totalement que l'étude d'Eurydice soutient ce résultat car tous les travaux de sortie ne sont pas nécessairement des travaux de sciences, mais malgré des décennies d'effort, les femmes peinent encore à s'affirmer au sein de la sphère académique. En dernier lieu, nous avons les répondants qui ont fait leurs études secondaires dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince qui apparaissent comme avantagés suivant le modèle de régression logistique. En déduction, ce modèle présente le profil d'un étudiant de sexe masculin, qui a fait ses études secondaires dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, qui est motivé pour la rédaction du travail de fin d'études et qui jouit d'un accompagnement jugé fort appréciable. Ce profil est la combinaison optimale des facteurs ayant effectivement un impact sur la soumission du travail de fin d'études.

L'analyse continue avec les courbes de Kaplan-Meier qui montrent, de manière visuelle, comment chaque groupe de répondants progresse à travers le temps vers la soumission du travail de fin d'études. Une analyse des temps médians de chaque catégorie accentue la pertinence des résultats du modèle logistique. Pour le facteur « qualité de l'accompagnement », le temps médian pour déposer son travail de fin d'études est de 30 mois pour un accompagnement fort appréciable contre 52 pour aucune forme d'accompagnement; 26 mois pour un étudiant motivé contre 48 dans le cas contraire; 33 mois pour un étudiant de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince contre 48 mois en dehors de l'AMP; et 32 mois pour un étudiant de sexe masculin contre 60 mois environ pour le sexe féminin. Le modèle de la régression de Cox qui étudie le phénomène du temps de soumission du travail de sortie a suivi la même tendance. Seul le facteur de la zone de complétion des études secondaires s'est trouvé non statistiquement significatif, comme observé lors du test de « logrank » pour les courbes de survie.

Conclusion générale et recommandations

Le long délai de la soumission du travail de fin d'études est un phénomène qui sévit depuis longtemps, trop longtemps même, au sein de l'université haïtienne. A travers les années, bon nombre d'étudiants n'ont pas su profiter de nombreuses opportunités parce qu'ils n'avaient malheureusement pas encore rempli cette dernière condition pour abandonner le statut d'étudiant et embrasser le grade de licencié dans leur domaine. Alors, pour combattre ce phénomène, il en faut une certaine compréhension. Cette étude s'est donc engagée dans une exploration des déterminants influençant le temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants en licence en Haïti. Notre objectif premier était de mettre en exergue les facteurs fondamentaux qui influent sur ce processus relativement complexe, sinon à première vue, en mettant l'accent sur la compréhension de toute une panoplie de facteurs tels que des facteurs sociodémographiques, des facteurs liés aux études secondaires, des facteurs liés aux études universitaires, des facteurs liés au support et contraintes dont ferait face l'étudiant et d'autres facteurs personnels.

Après avoir introduit le sujet et posé la problématique de la recherche, le premier chapitre du travail a défini les concepts clés théoriques de l'étude et fait l'étalage d'un ensemble de théories qui soutient un tant soit peu l'objectif du travail. Ainsi, des théories sur l'apprentissage telles que le comportementisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ont été présentées. Leur apport commun par rapport à la réalisation du travail de sortie est qu'ils montrent comment, par les techniques d'apprentissage et d'encadrement des professeurs, les étudiants peuvent être motivés pour accomplir une tâche académique. Ensuite, la théorie de la motivation de Maslow est présentée pour aborder la motivation sous un angle social, et la théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron prend en considération l'aspect de l'impact de l'entourage immédiat de l'étudiant sur sa réussite. D'autres théories sur l'effet des établissements fréquentés, sur les approches dans les études et sur le lien entre projet personnel et réussite universitaire ont aussi été évoquées. Par la suite, une revue de la littérature existante a été présentée ainsi que les hypothèses de recherche tirées des théories et de la littérature. Le second chapitre a fait une présentation détaillée de l'université en Haïti : son origine, son évolution à

travers l'histoire, sa structure, son fonctionnement et sa situation actuelle. Ensuite, une section est principalement dédiée à une des formes de travaux de fin d'études, le mémoire, dans laquelle plusieurs définitions ont été apportées, son exigence justifiée, ses objectifs et importance exposés.

Les trois (3) derniers chapitres du travail sont consacrés à l'utilisation des données recueillies pour essayer de répondre à la question de recherche. Pour y parvenir, une démarche méthodologique a été adoptée. Après une phase enrichissante de recherches documentaires et des entretiens avec plusieurs membres de la population sous étude pour collecter différents points de vue utiles, un questionnaire a été mis sur pied et administré à un échantillon, tiré suivant la méthode boule de neige, d'anciens étudiants du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien. Trois (3) niveaux d'analyse ont été utilisés pour tirer le maximum d'informations de nos données. Le premier niveau d'analyse, dit analyse univariée ou analyse descriptive, a permis de relever et de présenter les différentes caractéristiques de notre échantillon à savoir les caractéristiques sociodémographiques, quelques caractéristiques sur les études secondaires, des caractéristiques sur les supports reçus et les différentes contraintes et d'autres caractéristiques personnelles.

Le deuxième niveau d'analyse, qui est l'analyse bivariée, a permis de mettre les différents facteurs, pris individuellement, en relation avec les variables d'intérêt et relever les premières associations statistiquement significatives. Ainsi, nous avons découvert que les variables comme le sexe, la composante de l'enseignement supérieur fréquentée, la période d'études de l'étudiant, le domaine d'études, la qualité d'accompagnement, le temps jusqu'au premier emploi, les contraintes pour la rédaction du travail de fin d'études spécialement la contrainte de la motivation entretiennent une relation de dépendance avec la variable « dépôt » via le test du Chi-deux de Pearson. D'un autre côté, les tests de Mann-Whitney et Kruskal-Wallis ont révélé qu'il y a une différence significative entre le temps médian des groupes des facteurs sur la composante du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien fréquentée et le domaine d'études.

Le troisième niveau d'analyse, ou proprement appelé l'analyse multivariée, a permis de déceler l'effet de différents facteurs pris simultanément sur le temps de soumission du travail de fin d'études. Pour y arriver, nous avons procédé premièrement à l'identification des variables qui influent sur la soumission dudit travail grâce à un modèle de régression logistique. Les résultats de ce modèle ont montré que les variables telles que le sexe, la région de complétion des études secondaires, la qualité de l'accompagnement reçu ou proposé, la motivation sont des facteurs clés de la soumission du travail de sortie. En intégrant les courbes de survie de Kaplan-Meier, nous avons pu explorer de manière plus nuancée le temps de soumission des différentes catégories des quatre (4) facteurs de la régression logistique, offrant une perspective dynamique sur la durée nécessaire pour achever le travail. De plus, la régression de Cox a confirmé la solidité de nos résultats, en mettant en évidence la persistance des effets significatifs même lorsqu'ils sont pris en compte conjointement. Seule la variable « région de complétion des études secondaires » n'était pas statistiquement significative.

A la lumière des résultats de la régression de Cox, il s'ensuit donc que le temps de soumission du travail de fin d'études est bien déterminé par la motivation de l'étudiant finissant. Ainsi, notre hypothèse principale a été vérifiée. Nos hypothèses concernant le sexe masculin qui est plus enclin à remettre son travail de sortie plus tôt qu'un étudiant de sexe féminin (H1) et un étudiant recevant un bon accompagnement est plus enclin à soumettre son travail de fin d'études (H2) ont pu aussi être validées. Malheureusement, les hypothèses sur le projet personnel lié au domaine d'études et l'approche d'apprentissage de l'étudiant n'ont pas pu être vérifiées. En effet, à aucun des deux derniers niveaux d'analyse, ces deux facteurs n'apparaissent comme étant statistiquement liés à la soumission du travail de fin d'études, voire au temps de soumission dudit travail.

Bien que l'absence de corrélation puisse être perçue comme contre-intuitive, cette observation peut être interprétée de différentes manières. Il est possible que d'autres facteurs, non pris en compte dans notre étude, influent davantage sur la soumission du travail de fin d'études. Nonobstant les résultats, nous gardons à l'esprit que notre étude n'est pas parfaite et présente certaines limites, notamment le fait que certaines dimensions qui pourraient expliquer le temps de soumission du travail de fin d'études échapperaient à une analyse quantitative. Des approches qualitatives, telles que des entretiens approfondis, pourraient fournir des éléments de réponse plus riches sur ce phénomène. D'un autre côté, concernant la soumission du travail de fin d'études, deux (2) acteurs clés partagent la scène : l'étudiant et l'établissement. Dans cette étude, nous avons surtout exploré l'aspect de l'étudiant, ses caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques de son parcours académique et surtout des caractéristiques personnelles comme son niveau de motivation, son entourage et ses contraintes. Par ailleurs, l'échantillon dérivant d'une méthode non-probabiliste, les résultats ne peuvent pas être extrapolés à tous les étudiants et anciens étudiants de la région sous étude.

Les résultats de cette étude mettent en lumière la nécessité d'améliorer le soutien académique pour les étudiants. En guise de recommandations :

1. L'institution d'enseignement supérieur peut renforcer ses services de tutorat en mettant particulièrement l'accent sur les cours et exercices clés de rédaction de travail de fin d'études, mettre à la disposition des étudiants des professeurs disponibles et qualifiés pour superviser leurs livrables;
2. A travers la valorisation des travaux de fin d'études soumis par les générations antérieures, aider les étudiants finissants à rester motivés pour leur propre soumission, ainsi leur montrer que ce n'est pas juste un devoir mais plutôt une opportunité de participer à l'avancement de la recherche;
3. De plus, considérant la différence flagrante qui existe entre les étudiants de sexe masculin et féminin en ce qui a trait au temps de soumission, en nous appuyant sur les travaux d'Eurydice, il serait important d'aider les jeunes étudiantes à s'affirmer beaucoup plus dans le domaine des sciences et augmenter leur confiance. Des clubs de sciences conjuguées au féminin peuvent être mis sur pied pour encourager les étudiantes à ne plus craindre la rédaction scientifique (pour celles qui sont dans les domaines scientifiques).

Somme toute, l'absence de corrélation des différents facteurs dans notre étude souligne l'importance de poursuivre les recherches sur ce sujet. L'enquête nous a permis de constater que les institutions académiques elles-mêmes constituent parfois des barrières empêchant les étudiants de réaliser leur travail de fin d'études. Une étude sur la gestion des établissements de l'enseignement supérieur en Haïti des travaux de fin d'études et comment ils soutiennent les étudiants qui sollicitent leur support devrait aider à comprendre ce phénomène du point de vue des établissements et concilier les deux aspects de la question : Comment améliorer la soumission du travail de fin d'études en Haïti d'un point de vue quantitatif et qualitatif?

Références bibliographiques

- [1] J. Basque, F. Henri, P. Pelletier, P. Toussaint (2016). *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'université en Haïti : Résultats d'un sondage mené auprès d'étudiants de l'Université d'État d'Haïti sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1er cycle.*
- [2] J. Basque, F. Henri, P. Pelletier, P. Toussaint (2016). *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'université en Haïti : Analyse de la pratique de supervision de mémoire à l'UEH.*
- [3] Creutzer Mathurin (1997). *L'enseignement supérieur en Haïti: état, enjeux et perspectives.*
- [4] Burton Clark (1960). *The Cooling-Out Function in Higher Education.*
- [5] John Richardson (1985). *Student Learning: research in Education and Cognitive Psychology*, London, Open University Press
- [6] Sandra Daquet (2011). *La supervision des travaux de fin d'étude: Elaboration d'un guide pour les travaux de Bachelor.*
- [7] Bureau du registraire du Rectorat de l'Université d'État d'Haïti (2018). *Nombre d'étudiants diplômés de 2004 à 2014.*
- [8] Béтина Sandra Eustache (2017). *La motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti.*
- [9] Jean Joseph Moisset (2013). *Gouvernance du système d'enseignement supérieur et de l'université en Haïti (SESUH): amélioration nécessaire et possible, mais ...*
- [10] Antoine Atouriste, Université d'État d'Haïti (2011). *L'Enseignement Supérieur en Haïti. Une Evaluation Post Sismique: Perspectives de Reconstruction et de Réforme.*
- [11] Kasonde Ng'andu, Farrelli Hambulo, Nicholas Haambokoma, Milingo Tomaida (2013). *The contribution of behaviourism theory to education.*
- [12] P. Bourdieu, J. C. Passeron (1964). *Les Héritiers*
- [13] P. Bourdieu, J.C. Passeron (1970). *La Reproduction*
- [14] Marc Romainville (2000). *L'échec dans l'université de masse.* L'Harmattan
- [15] Alain Coulon (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Presses universitaires de France, Paris, coll. « Politique d'aujourd'hui », p.213

- [16] Robert K. Merton (1957). “*Social Structure and Anomie*”, in *Social Theory and Social Structure* [rev. ed.; Glencoe III; Free Press], pp. 134).
- [17] Groupe de travail sur l’éducation et la réforme (GTEF) (2010). *Pour un pacte national pour l’éducation en Haïti*.
- [18] Ramsden, P. (1992). *Learning to Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- [19] Boulet A, Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1993). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Montréal, Presses de l'Université du Québec
- [20] Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (2020). *Taux d’obtention d’un diplôme universitaire : baccalauréat, maîtrise et doctorat*.
- [21] Réunion mondiale sur l’éducation 2018. *L’éducation dans un monde interconnecté : assurer un développement inclusif et équitable*.
- [22] Association Enfants-Soleil (2016). *Cycles scolaires et Enseignement en Haïti*.
- [23] Kénold Moreau (2013). *La situation institutionnelle de l’enseignement supérieur et universitaire en Haïti*.
- [24] Jacqueline Frisch (1671). *L’importance des diplômes dans la promotion*.
- [25] Kazuyuki Kitamura (1991). *L’avenir de l’enseignement supérieur au Japon*.
- [26] The National Center for Education Statistics (2017). *Graduation Rates for Selected Cohorts, 2008-13; Outcome Measures for Cohort Year 2008; Student Financial Aid, Academic Year 2015-16; and Admissions in Postsecondary Institutions, Fall 2016*.
- [27] Ruth Phillion, Christine Lebel et Louise M. Bélair (2012). *Le modèle Universal Instructional Design au service de l’égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis*.
- [28] Cédric Afsa (2016). *Le modèle logit: Théorie et application*.
- [29] Coraline Danieli (2015). *Contribution méthodologiques à l’estimation de la survie nette : comparaison des estimateurs et tests des hypothèses du modèle du taux en excès (pp.90)*.
- [30] Pierre H.Coombs (1968). *La crise mondiale de l’éducation*. Presses universitaires de France.

- [31] Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe.*
- [32] Nicolas Cury (2007).- *Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs* (pp.137-156).
- [33] Thomas Reid (2007).- *Essais sur les facultés intellectuelles de l'homme.*
- [34] Kaya Yilmaz (2011). *The Cognitive Perspective on Learning: Its Theoretical Underpinnings and Implications for Classroom Practices.*
- [35] Bachtold Manuel, 2012. *Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation.*
- [36] Jean Poincy (2005). *Pour une formation pratique de la recherche à l'université* (pp. 7). RUEH.
- [37] Katia Renaud, François Guillemette, Celine Leblanc (2016). *Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement.*
- [38] Jean Rodrigue (1998). *Haïti : crise de l'éducation et crise du développement* (pp. 74).
- [39] Frantz Piard (2004). *Construire le mémoire de sortie : Méthodes, procédés et procédures* (pp. 22-23). Port-au-Prince, Editions Duvalsaint.
- [40]

Webographie

- [41] [https://www.oecd.org/fr/presse/leniveaudinstructionprogressedanslespaysdelocdemaisdesobstaclesdemeurent.htm#:~:text=1\).,1](https://www.oecd.org/fr/presse/leniveaudinstructionprogressedanslespaysdelocdemaisdesobstaclesdemeurent.htm#:~:text=1).,1)), visité le 12 mars 2022.
- [42] <https://www.investopedia.com/terms/v/variance-inflation-factor.asp>, visité le 3 avril 2023.
- [43] <https://datatab.fr/tutorial/kaplan-meier-curve>, visité le 23 novembre 2023.

Annexes

**CENTRE DE TECHNIQUES DE PLANIFICATION ET D'ECONOMIE
APPLIQUÉE
CTPEA**

**Département d'Économie Appliquée
Option: Statistique**

MÉMOIRE DE SORTIE

Thème: Travail de fin d'études des étudiants en Haïti

Sujet: Analyse des facteurs explicatifs du temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants Haïtiens en programme de licence en Haïti: Cas des universités publiques et privées de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince.

Annexes

Par Davidson Adrien

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures en
Économie Quantitative: Option Statistique.

Sous la direction du professeur Pierre Philippe Wilson Registe

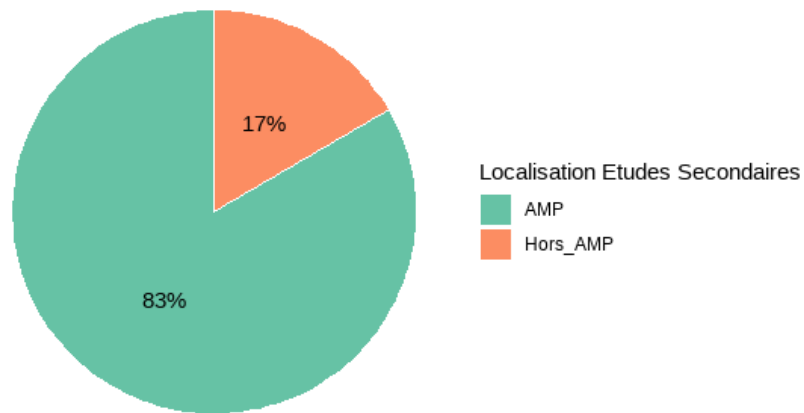
Promotion 2014-2018

Port-au-Prince, Décembre 2023

Annexe I

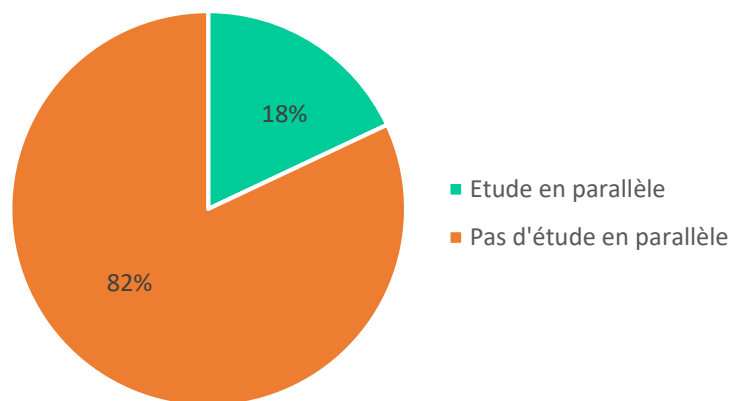
Graphiques analyse descriptive

Figure 1. Distribution des répondants par région de complétion des études secondaires



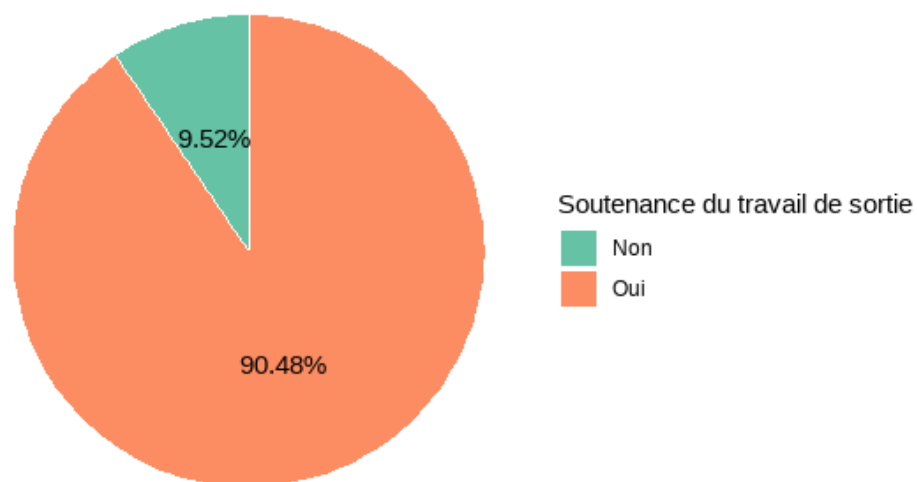
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 2. Distribution des répondants selon qu'ils ont réalisé une étude en parallèle



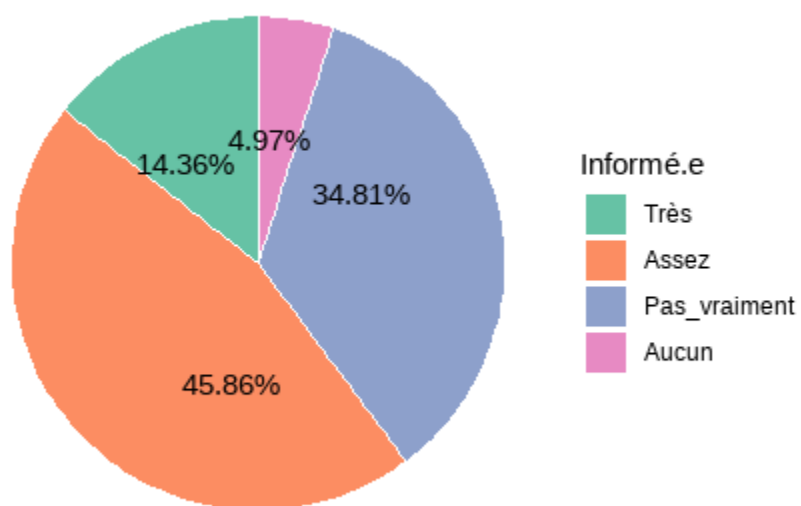
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 3. Distribution des répondants selon qu'ils aient soutenu ou non parmi ceux qui ont déposé



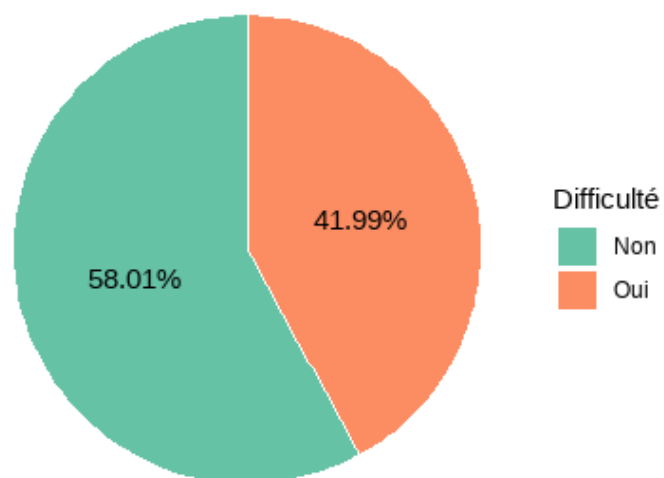
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 4. Distribution des répondants par niveau d'information sur le travail de fin d'études



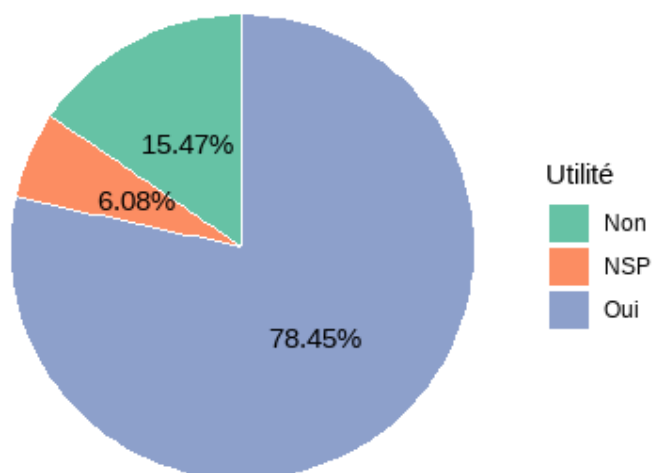
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 5. Distribution des répondants selon qu'ils pensent que le travail soit difficile ou non



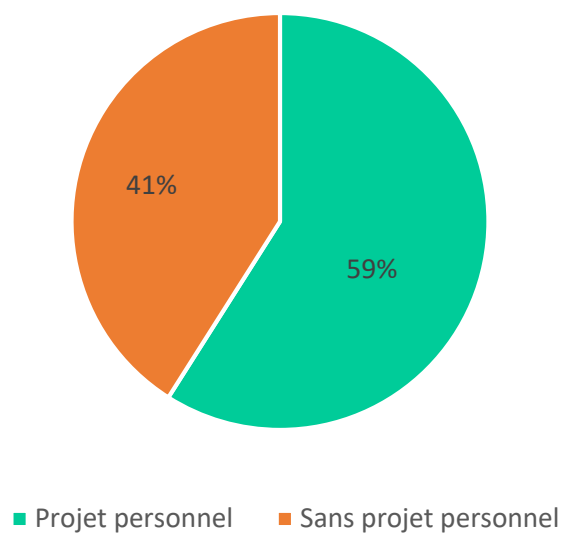
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 6. Distribution des répondants selon qu'ils pensent que le travail soit utile ou non



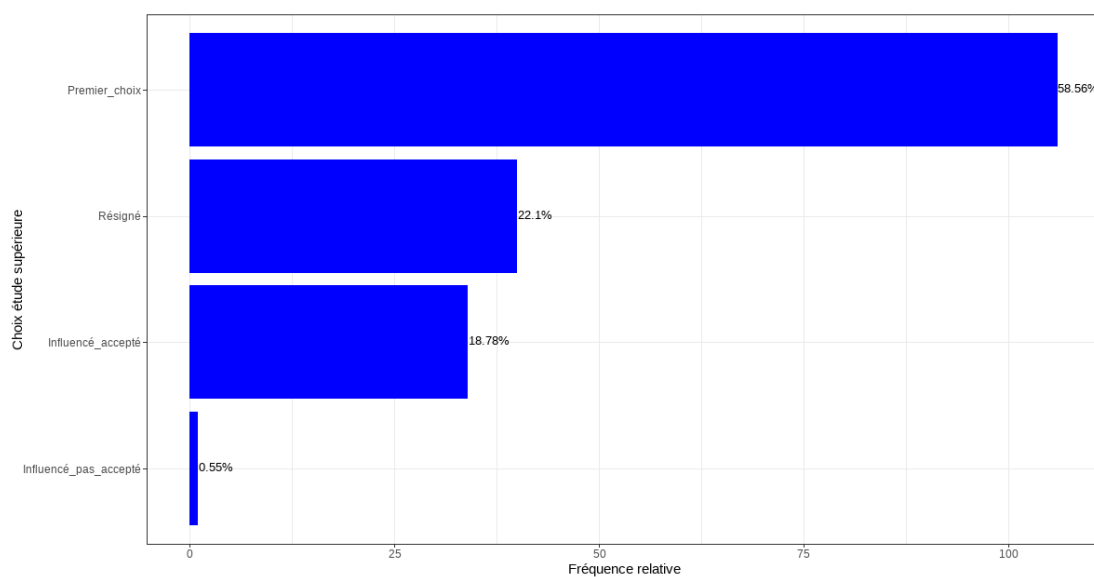
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 7. Distribution des répondants selon qu'ils aient un projet personnel en lien avec leurs études



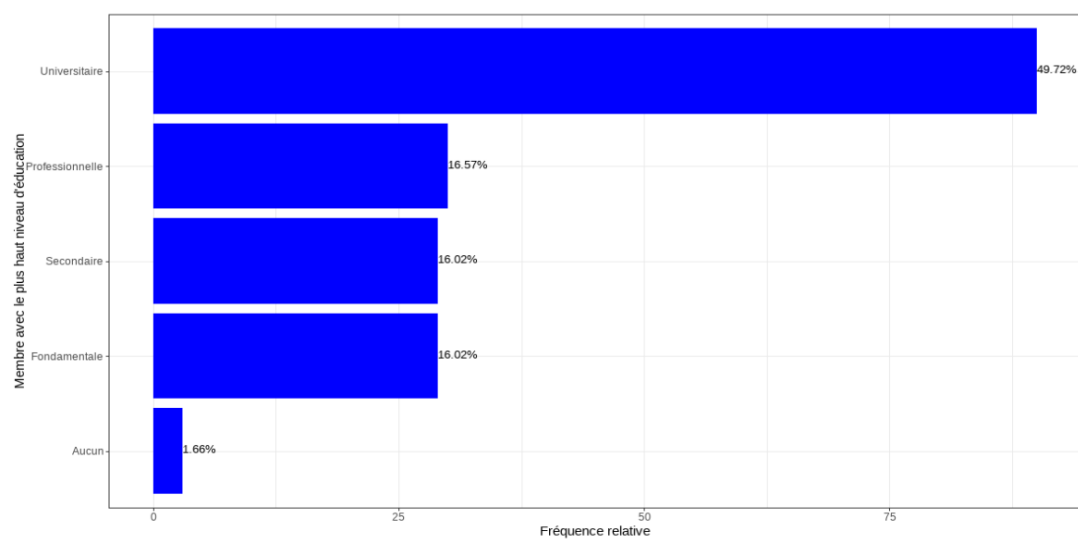
Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 8. Distribution des répondants selon leur type de choix d'études



Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Figure 9. Distribution des répondants selon le niveau académique le plus avancé des membres de leur entourage



Source : Enquête réalisée par l'auteur, Septembre 2022

Annexe II

Tableaux de l'analyse bivariée

Analyse bivariée – Sexe

sexe * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
sexe	F	Count	42	16	58
		% within sexe	72.4%	27.6%	100.0%
	M	Count	55	68	123
		% within sexe	44.7%	55.3%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within sexe	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12.158 ^a	1	.000		
Continuity Correction ^b	11.070	1	.001		
Likelihood Ratio	12.523	1	.000		
Fisher's Exact Test				.001	.000
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.259	.000
Cramer's V	.259	.000
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Région de complétion d'études secondaires

loc_etud_sec * depot Crosstabulation

		depot		Total
		Non	Oui	
loc_etud_ sec	AMP Count	82	69	151
	% within loc_etud_ sec	54.3%	45.7%	100.0%
Hors_AMP	Count	15	15	30
	% within loc_etud_ sec	50.0%	50.0%	100.0%
Total	Count	97	84	181
	% within loc_etud_ sec	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.186 ^a	1	.666		
Continuity Correction ^b	.054	1	.817		
Likelihood Ratio	.186	1	.666		
Fisher's Exact Test				.693	.407
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.032	.666
Cramer's V	.032	.666
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Type d'établissement secondaire

type_etab_term * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
type_etab_term	Autre	Count	1	1	2
		% within type_etab_term	50.0%	50.0%	100.0%
	Communa	Count	1	0	1
		% within type_etab_term	100.0%	0.0%	100.0%
	Congréga	Count	56	45	101
		% within type_etab_term	55.4%	44.6%	100.0%
	Laïque	Count	13	15	28
		% within type_etab_term	46.4%	53.6%	100.0%
	Lycée	Count	23	19	42
		% within type_etab_term	54.8%	45.2%	100.0%
	Protestant	Count	3	4	7
		% within type_etab_term	42.9%	57.1%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within type_etab_term	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	1.941 ^a	5	.857
Likelihood Ratio	2.320	5	.803
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.104	.857
	Cramer's V	.104	.857
N of Valid Cases		181	

Analyse bivariée – Composantes du SESUH

compos_seuh * depot Crosstabulation

		depot		Total
		Non	Oui	
compos_s Privé euh	Count	31	17	48
	% within compos_s euh	64.6%	35.4%	100.0%
Public_n UEH	Count	20	28	48
	% within compos_s euh	41.7%	58.3%	100.0%
Public_UE H	Count	46	39	85
	% within compos_s euh	54.1%	45.9%	100.0%
Total	Count	97	84	181
	% within compos_s euh	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.086 ^a	2	.079
Likelihood Ratio	5.125	2	.077
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.168	.079
	Cramer's V	.168	.079
N of Valid Cases		181	

Analyse bivariée – Période d'études

generation * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
generation	Génération 1990-1999	Count % within generation	1 33.3%	2 66.7%	3 100.0%
	Génération 2002-2011	Count % within generation	10 22.7%	34 77.3%	44 100.0%
	Génération après 2012	Count % within generation	86 64.2%	48 35.8%	134 100.0%
Total		Count % within generation	97 53.6%	84 46.4%	181 100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.387 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	24.163	2	.000
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.359	.000
	Cramer's V	.359	.000
N of Valid Cases		181	

Analyse bivariée – Domaine d'études

domaine_etud1 * depot Crosstabulation

		depot		Total
		Non	Oui	
Commerce administration et droit	Count	22	12	34
	% within domaine_etud1	64.7%	35.3%	100.0%
Education	Count	3	0	3
	% within domaine_etud1	100.0%	0.0%	100.0%
Ingénierie, industries de transformation et construction	Count	8	10	18
	% within domaine_etud1	44.4%	55.6%	100.0%
Lettres et arts	Count	2	0	2
	% within domaine_etud1	100.0%	0.0%	100.0%
Santé et protection sociales	Count	6	1	7
	% within domaine_etud1	85.7%	14.3%	100.0%
Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Count	15	31	46
	% within domaine_etud1	32.6%	67.4%	100.0%
Sciences sociales, journalisme et information	Count	37	26	63
	% within domaine_etud1	58.7%	41.3%	100.0%
Services	Count	3	1	4
	% within domaine_etud1	75.0%	25.0%	100.0%
Technologies de l'information et de la communication	Count	1	3	4
	% within domaine_etud1	25.0%	75.0%	100.0%
Total	Count	97	84	181
	% within domaine_etud1	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	20.392 ^a	8	.009
Likelihood Ratio	22.874	8	.004
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.336	.009
Cramer's V	.336	.009
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Approche dans les études

approche * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
approche	Compréhension_Profonde	Count	59	52	111
		% within approche	53.2%	46.8%	100.0%
	Préparation_Examen	Count	38	32	70
		% within approche	54.3%	45.7%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within approche	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.022 ^a	1	.882		
Continuity Correction ^b	0.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.022	1	.882		
Fisher's Exact Test				1.000	.502
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	-.011	.882
Cramer's V	.011	.882
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Études en parallèle

autr_etud * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
autr_etud	Non	Count	78	70	148
		% within	52.7%	47.3%	100.0%
	Oui	Count	19	14	33
		% within	57.6%	42.4%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson	.258 ^a	1	.612		
Chi-Square					
Continuity	.099	1	.753		
Correction ^b					
Likelihood	.259	1	.611		
Ratio					
Fisher's				.701	.378
Exact Test					
N of Valid	181				
Cases					

Symmetric Measures^c

		Value	Approx. Sig.
Nominal	Phi	-.038	.612
by	Cramer's	.038	.612
Nominal	V		
N of Valid	Cases	181	

Analyse bivariée – Informations sur la rédaction

info_tfe * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
info_tfe	Assez	Count	40	43	83
		% within info_tfe	48.2%	51.8%	100.0%
	Pas_du_tout	Count	6	3	9
		% within info_tfe	66.7%	33.3%	100.0%
	Pas_vraiment	Count	41	22	63
		% within info_tfe	65.1%	34.9%	100.0%
Total	Très	Count	10	16	26
		% within info_tfe	38.5%	61.5%	100.0%
		Count	97	84	181
		% within info_tfe	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.327 ^a	3	.062
Likelihood Ratio	7.411	3	.060
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.201	.062
Nominal by Nominal Cramer's V	.201	.062
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Qualification de l'accompagnement

qual_accomp * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
qual_accomp	Aucun	Count	27	15	42
		% within qual_accomp	64.3%	35.7%	100.0%
	Fort appréciable	Count	6	18	24
		% within qual_accomp	25.0%	75.0%	100.0%
	Médiocre	Count	36	19	55
		% within qual_accomp	65.5%	34.5%	100.0%
	Moyen	Count	28	32	60
		% within qual_accomp	46.7%	53.3%	100.0%
	Total	Count	97	84	181
		% within qual_accomp	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.089 ^a	3	.003
Likelihood Ratio	14.430	3	.002
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.279	.003
Cramer's V	.279	.003
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Contraintes

contrainte * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
contrainte	Non	Count	15	28	43
		% within contrainte	34.9%	65.1%	100.0%
	Oui	Count	82	56	138
		% within contrainte	59.4%	40.6%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within contrainte	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7.936 ^a	1	.005		
Continuity Correction ^b	6.980	1	.008		
Likelihood Ratio	7.986	1	.005		
Fisher's Exact Test				.005	.004
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	-.209	.005
Cramer's V	.209	.005
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Difficulté

difficulte_tfe * depot Crosstabulation

		depot		Total
		Non	Oui	
difficulte_tf Non e	Count	51	54	105
	% within difficulte_tf e	48.6%	51.4%	100.0%
Oui	Count	46	30	76
	% within difficulte_tf e	60.5%	39.5%	100.0%
Total	Count	97	84	181
	% within difficulte_tf e	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2.534 ^a	1	.111		
Continuity Correction ^b	2.076	1	.150		
Likelihood Ratio	2.545	1	.111		
Fisher's Exact Test				.132	.075
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	-.118	.111
Cramer's V	.118	.111
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – utilité du travail de fin d'études

utilite_tfe * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
utilite_tfe	Non	Count	14	14	28
		% within utilite_tfe	50.0%	50.0%	100.0%
	NSP	Count	8	3	11
		% within utilite_tfe	72.7%	27.3%	100.0%
	Oui	Count	75	67	142
		% within utilite_tfe	52.8%	47.2%	100.0%
Total	Count		97	84	181
	% within utilite_tfe		53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	1.799 ^a	2	.407
Likelihood Ratio	1.875	2	.392
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.100	.407
Cramer's V	.100	.407
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Projet personnel

projet_personnel * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
projet_per sonnel	Non	Count	36	38	74
		% within projet_per sonnel	48.6%	51.4%	100.0%
Oui		Count	61	46	107
		% within projet_per sonnel	57.0%	43.0%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within projet_per sonnel	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi- Square	1.229 ^a	1	.268		
Continuity Correction ^b	.916	1	.338		
Likelihood Ratio	1.229	1	.268		
Fisher's Exact Test				.291	.169
N of Valid Cases	181				

Symmetric Measures^c

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.082	.268
	Cramer's V	.082	.268
N of Valid Cases		181	

Analyse bivariée – Temps jusqu'au premier emploi

temps_emploi * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
temps_e mploi	12_24	Count	5	7	12
		% within temps_e mploi	41.7%	58.3%	100.0%
Chomage		Count	19	4	23
		% within temps_e mploi	82.6%	17.4%	100.0%
moins_12		Count	34	50	84
		% within temps_e mploi	40.5%	59.5%	100.0%
Pendant_ Etude		Count	33	17	50
		% within temps_e mploi	66.0%	34.0%	100.0%
Plus_24		Count	6	6	12
		% within temps_e mploi	50.0%	50.0%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within temps_e mploi	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	17.440 ^a	4	.002
Likelihood Ratio	18.309	4	.001
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.310
	Cramer's V	.310
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariable – Consommation de produits psychoactifs

consommation_pps * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
consommation_pps	0	Count	61	53	114
		% within consommation_pps	53.5%	46.5%	100.0%
1		Count	25	20	45
		% within consommation_pps	55.6%	44.4%	100.0%
2		Count	8	11	19
		% within consommation_pps	42.1%	57.9%	100.0%
3		Count	2	0	2
		% within consommation_pps	100.0%	0.0%	100.0%
5		Count	1	0	1
		% within consommation_pps	100.0%	0.0%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within consommation_pps	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.676 ^a	4	.452
Likelihood Ratio	4.819	4	.306
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.143	.452
Nominal by Nominal Cramer's V	.143	.452
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Choix études

choix_etud * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
choix_etud	Influencé_ accepté	Count	18	16	34
		% within choix_etud	52.9%	47.1%	100.0%
	Influencé_ pas_accepté	Count	1	0	1
		% within choix_etud	100.0%	0.0%	100.0%
	Premier_choix	Count	52	54	106
		% within choix_etud	49.1%	50.9%	100.0%
	Résigné	Count	26	14	40
		% within choix_etud	65.0%	35.0%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within choix_etud	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.841 ^a	3	.279
Likelihood Ratio	4.263	3	.234
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.146	.279
Cramer's V	.146	.279
N of Valid Cases	181	

Analyse bivariée – Niveau d'éducation le plus avancé de la famille

education_fam * depot Crosstabulation

			depot		Total
			Non	Oui	
education_fam	Aucun	Count	1	2	3
		% within education_fam	33.3%	66.7%	100.0%
	Fondamentale	Count	17	12	29
		% within education_fam	58.6%	41.4%	100.0%
	Professionnelle	Count	18	12	30
		% within education_fam	60.0%	40.0%	100.0%
	Secondaire	Count	13	16	29
		% within education_fam	44.8%	55.2%	100.0%
	Universitaire	Count	48	42	90
		% within education_fam	53.3%	46.7%	100.0%
Total		Count	97	84	181
		% within education_fam	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.183 ^a	4	.702
Likelihood Ratio	2.191	4	.701
N of Valid Cases	181		

Symmetric Measures^c

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	.110	.702
Nominal by Nominal Cramer's V	.110	.702
N of Valid Cases	181	

Annexe III

Résumé des données de l'échantillon

```
> skim(df_summary)
```

```
-- Data Summary -----
```

	values
Name	df_summary
Number of rows	181
Number of columns	22

column type frequency:	
factor	19
numeric	3

Group variables	
	None

```
-- Variable type: factor -----
```

skim_variable	n_missing	complete_rate	ordered	n_unique	top_counts
1 depot	0	1 FALSE	2	Non: 97, Oui: 84	
2 sexe	0	1 FALSE	2	M: 123, F: 58	
3 loc_etud_sec	0	1 FALSE	2	AMP: 151, Hor: 30	
4 type_etab_term	0	1 FALSE	6	Con: 101, Lyc: 42, Laï: 28, Pro: 7	
5 compos_seuh	0	1 FALSE	3	Pub: 85, Pri: 48, Pub: 48	
6 domaine_etud1	0	1 FALSE	9	Sci: 63, Sci: 46, Com: 34, Ing: 18	
7 autr_etud	0	1 FALSE	2	Non: 148, Oui: 33	
8 generation	0	1 FALSE	3	Gén: 134, Gén: 44, Gén: 3	
9 approche	0	1 FALSE	2	Com: 111, Pré: 70	
10 qual_accomp	0	1 FALSE	4	Moy: 60, Méd: 55, Auc: 42, For: 24	
11 temps_emploi	0	1 FALSE	5	moi: 84, Pen: 50, Cho: 23, 12_: 12	
12 info_tfe	0	1 FALSE	4	Ass: 83, Pas: 63, Trè: 26, Pas: 9	
13 difficulte_tfe	0	1 FALSE	2	Non: 105, Oui: 76	
14 utilite_tfe	0	1 FALSE	3	Oui: 142, Non: 28, NSP: 11	
15 projet_personnel	0	1 FALSE	2	Oui: 107, Non: 74	
16 choix_etud	0	1 FALSE	4	Pre: 106, Rés: 40, Inf: 34, Inf: 1	
17 consommation_pps	0	1 FALSE	5	0: 114, 1: 45, 2: 19, 3: 2	
18 education_fam	0	1 FALSE	5	Uni: 90, Pro: 30, Fon: 29, Sec: 29	
19 contrainte_motivation	0	1 FALSE	2	0: 113, 1: 68	

```
-- Variable type: numeric -----
```

skim_variable	n_missing	complete_rate	mean	sd	p0	p25	p50	p75	p100	hist
1 temps_depot	97	0.464	24.0	20.2	0	9	20	36	120	<U+2587><U+2583><U+2581><U+2581><U+2581>
2 temps_depot_complet	0	1	30	33.5	1	6	21	39	283	<U+2587><U+2581><U+2581><U+2581><U+2581>
3 nombre_contrainte	0	1	3.09	2.50	0	1	3	5	11	<U+2587><U+2585><U+2583><U+2581><U+2581>

```
> |
```

Annexe IV

Codes R

```
---
```

```
title: "Modélisation LR& SA - Mémoire Education"
```

```
author: "Davidson Adrien"
```

```
date: "r Sys.Date()"
```

```
output:
```

```
html_document:
```

```

number_sections: true

toc: true

toc_depth: 4

theme: readable

---

```{r setup, include=FALSE}
knitr::opts_chunk$set(echo = TRUE, warning = FALSE)
options(scipen = 999)
```

# **Importing required packages**

```{r import packages}
suppressPackageStartupMessages(library(readxl))
suppressPackageStartupMessages(library(car))
suppressPackageStartupMessages(library(tidyverse))
suppressPackageStartupMessages(library(dplyr))
suppressPackageStartupMessages(library(caret))
suppressPackageStartupMessages(library(glmulti))
suppressPackageStartupMessages(library(flextable))
suppressPackageStartupMessages(library(performance))
suppressPackageStartupMessages(library(ggplot2))
suppressPackageStartupMessages(library(skimr))
suppressPackageStartupMessages(library(ggthemes))
suppressPackageStartupMessages(library(report))
suppressPackageStartupMessages(library(ggstatsplot))
suppressPackageStartupMessages(library(gt))
suppressPackageStartupMessages(library(survival))
suppressPackageStartupMessages(library(MASS))
suppressPackageStartupMessages(library(gtsummary))

```

```

suppressPackageStartupMessages(library(ggfortify))
suppressPackageStartupMessages(library(glmnet))
suppressPackageStartupMessages(library(survminer))
suppressPackageStartupMessages(library(kableExtra))
suppressPackageStartupMessages(library(gridExtra))
...

##**Importing the dataset for LR**
```{r import dataset}
df_mem<- read_excel('./Data_model2.xlsx')
df_mem2 <- read_excel('./Data_model22.xlsx')
...

##**Data wrangling**
## Adding full temps_depot column

```{r}
df_mem$temps_depot_complet <- df_mem2$temps_depot
...

```{r References}
df_mem$temps_emploi <- relevel(df_mem$temps_emploi, ref = "Chomage")
df_mem$info_tfe <- relevel(df_mem$info_tfe, ref = "Pas_du_tout")
df_mem$utilite_tfe <- relevel(df_mem$utilite_tfe, ref = "NSP")
df_mem$choix_etud <- relevel(df_mem$choix_etud, ref = "Résigné")
...

## Partitions of the dataset for modelling purposes
```{r Partitions of the dataset for modelling purposes, warning=FALSE}
#Partitionning the dataset
var1 <- c('sexe', 'loc_etud_sec', 'type_etab_term', 'compos_seuh', 'domaine_etudl',

```

```

'autr_etud', 'generation', 'approche', 'qual_accomp', 'temps_emploi',
'info_tfe', 'difficulte_tfe', 'utilite_tfe', 'projet_personnel',
'choix_etud', 'consommation_pps', 'education_fam', 'contrainte_motivation', 'nombre_contrainte')

df1 <- df_mem%>%
 select(depot, var1)
 ...

  ```{r normality test}
  shapiro.test(df_mem$temps_depot_complet)
  ...

  ##**Multivariate Analysis I**

  ## Logistic Regression

  ### LR Depot vs Nombre_contrainte

  ```{r, echo=FALSE}
 model_test <- glm(depot~nombre_contrainte, data = df1, family = 'binomial')
 summary(model_test)
 ...

  ```{r, echo=FALSE}
  tab_mod <- tbl_regression(model_test, exponentiate = TRUE) %>%
    add_significance_stars(hide_p = F, hide_se = T, hide_ci = F) %>%
    bold_p(t = 0.10) %>%
    bold_labels()
  tab_mod
  ...

  ```{r exporting model results, include = FALSE}
 #sink("results_model_test.txt")
 #print(summary(model_test))

```



```

#sink()
'''

Logistic regression full model
'''{r}
model_full <- glm(depot~., data = df1, family = 'binomial')
summary(model_full)
'''

Performance du modèle initial
'''{r}
model_performance(model_full)
'''

'''{r}
tab_mod_full <- tbl_regression(model_full, exponentiate = TRUE) %>%
 add_significance_stars(hide_p = F, hide_se = T, hide_ci = F) %>%
 bold_p(t = 0.10) %>%
 bold_labels()
tab_mod_full
'''

Stepwise selection: logistic regression
'''{r}
model_full <- glm(depot ~., data = df1, family = 'binomial')
null_model1 <- glm(depot ~1, data = df1, family = 'binomial')
model_opt <- step(null_model1, direction = 'both',
 scope = list(upper=model_full, lower=null_model1),
 trace = FALSE)

Model coefficients

```

```

summary(model_opt)
""

""{r}
tab_mod1 <-tbl_regression(model_opt, exponentiate = TRUE) %>%
 add_significance_stars(hide_p = F, hide_se = T, hide_ci = F) %>%
 bold_p(t = 0.10) %>%
 bold_labels()
tab_mod1
""

Test des maxima du rapport de vraisemblance entre model_full et null_model
""{r LRT Full Model vs Null Model}
##-D: No difference in models
##-b: The full model is better

lr_test0 <- anova(null_model1, model_full, test = 'LRT')
print(lr_test0)
""

Performance modèle final: Stepwise selection
""{r}
model_performance(model_opt)
""

Test du rapport des maxima de vraisemblance
""{r LRT Null Model vs Optimal Model}
##-D: No difference in models
##-b: The full model is better

lr_test <- anova(model_opt, null_model1, test = 'LRT')
print(lr_test)

```

```
'''
```

```
'''{r LRT Full Model vs Optimal Model}
```

```
##-D: No difference in models
```

```
##-b: The full model is better
```

```
lr_test <- anova(model_opt, model_full, test = 'LRT')
```

```
print(lr_test)
```

```
'''
```

```
'''{r}
```

```
Quality
```

```
check_model(model_opt)
```

```
'''
```

```
'''{r}
```

```
check_collinearity(model_opt)
```

```
plot(check_collinearity(model_opt))
```

```
'''
```

```
#**Multivariate Analysis II**
```

```
#**Survival Analysis**
```

```
'''{r, echo=FALSE}
```

```
Another Survival Analysis_ General Model
```

```
df2 <- df_mem%>%
```

```
 select(-c("consent", "tranche_age", "preciser_etab_term", "fac", "etud_1", "domaine_etud2", "promotion", "temps_soutenance",
"duree_etud_reel", "etud_2", "soutenance", "duree_etud_pot", "duree_etud_diff", "comment_accomp", "preciser_autr_contr",
"comment_difficulte", "comment_utilite", "contrainte_interet", "contrainte_internet", "contrainte_ordi", "contrainte_elect",
"contrainte_boulot", "contrainte_fam", "contrainte_sante", "contrainte_note", "contrainte_finance", "contrainte_autr_etud",
```

```
"contrainte_sujet_complexe", "contrainte_sujet_recherche", "contrainte_donnees", "contrainte_analyse_donnees",
"contrainte_encadrement", "contrainte_emigration", "contrainte_autre", "contrainte")) %>%
```

```
mutate(depot = ifelse(depot == "Oui", 1, 0))
```

```
df2$id <- 1:nrow(df2)
```

```
'''
```

```
Time to submission factor distribution
```

```
'''{r, echo=FALSE}
```

```
hist(df_memo$temps_depot_complet, main = "Distribution du temps de soumission (ou non)",
```

```
 xlab = "Temps de soumission", ylab = "Fréquence", col = 'lightblue')
```

```
'''
```

```
Kaplan-Meier Analysis Model specification
```

```
Survival Analysis - Null Model
```

```
'''{r}
```

```
km_fit0 <- survfit(Surv(temps_depot_complet, depot) ~ 1, data = df2)
```

```
summary(km_fit0)
```

```
print(km_fit0)
```

```
'''
```

```
'''{r}
```

```
ggsurvplot(km_fit0, data = df2, risktable=TRUE, conf.int=TRUE, ggtheme = theme_minimal())
```

```
'''
```

```
Survival Analysis for Motivation factor
```

```
'''{r}
```

```
km_fit1 <- survfit(Surv(temps_depot_complet, depot) ~ contrainte_motivation, data = df2)
```

```
summary(km_fit1)
```

```

print(km_fit1)
'''

'''{r}

ggsurvplot(km_fit1, data = df2, risk.table=TRUE, conf.int=TRUE, pval = TRUE, pval.method = TRUE,
 ggtheme = theme_minimal())
'''

'''{r}

km_fit2 <- survfit(Surv(temps_depot_complet, depot) ~ sexe, data = df2)
summary(km_fit2)
print(km_fit2)
'''

'''{r}

ggsurvplot(km_fit2, data = df2, risk.table=TRUE, conf.int=TRUE, pval = TRUE, pval.method = TRUE,
 ggtheme = theme_minimal())
'''

'''{r}

km_fit3 <- survfit(Surv(temps_depot_complet, depot) ~ qual_accomp, data = df2)
summary(km_fit3)
print(km_fit3)
'''

'''{r}

ggsurvplot(km_fit3, data = df2, risk.table=TRUE, conf.int=TRUE, pval = TRUE, pval.method = TRUE,
 ggtheme = theme_minimal())
'''

Cox Proportional Hazard Model Generation

'''{r, warning=FALSE}

```

```

surv_obj <- Surv(df2$temps_depot_complet, df2$depot)
opt_model_ph <- coxph(surv_obj ~ sexe + loc_etud_sec + qual_accomp + contrainte_motivation, id=id, data=df2)
summary(opt_model_ph)
""

Significant variables
""{r}
significant_vars <- summary(opt_model_ph)$coefficients[summary(opt_model_ph)$coefficients[, "Pr(>|z|)"] < 0.1,]
significant_vars
""

Testing the three assumptions
""{r Schoenfeld individual test}
test.ph <- cox.zph(opt_model_ph)
test.ph
""

""{r Schoenfeld individual test graph}
ggcoxzph(test.ph)
""

""{r Testing influential observations}
ggcoxdiagnostics(opt_model_ph, type = "dfbeta", linear.predictions = FALSE, ggtheme = theme_bw())
""

""{r}
tab_mod_surv <- tbl_regression(opt_model_ph, exponentiate = TRUE) %>%
 add_significance_stars(hide_p = F, hide_se = T, hide_ci = F) %>%
 bold_p(t = 0.10) %>%
 bold_labels()
tab_mod_surv
""

```

## Annexe V

### Modèle initial – Régression logistique

Call:

```
glm(formula = depot ~ ., family = "binomial", data = df1)
```

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.47255	-0.67336	-0.00025	0.73413	2.26614

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z	value	Pr(> z )
(Intercept)	11.14809	2673.40296	0.004	0.99667	
sexeM	1.70728	0.62680	2.724	0.00645	**
loc_etud_secHors_AMP	-0.89506	0.67651	-1.323	0.18581	
type_etab_termCommunautaire	-16.10071	3956.18116	-0.004	0.99675	
type_etab_termCongréganiste	-0.63255	2.12840	-0.297	0.76632	
type_etab_termLaïque	-0.26744	2.25535	-0.119	0.90561	
type_etab_termLycée	-0.30062	2.12400	-0.142	0.88745	
type_etab_termProtestant	0.89820	2.76777	0.325	0.74554	
compos_seuhPublic_non_UEH	0.25847	0.84417	0.306	0.75947	
compos_seuhPublic_UEH	-0.08145	0.70368	-0.116	0.90785	
domaine_etud1Education	-17.75596	1830.76066	-0.010	0.99226	
domaine_etud1Ingénierie, industries de transformation et construction	0.99345	0.88599	1.121	0.26216	
domaine_etud1Lettres et arts	-19.78564	2203.41999	-0.009	0.99284	
domaine_etud1Santé et protection sociales	-3.53606	1.92920	-1.833	0.06681	.
domaine_etud1Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	0.58435	0.80248	0.728	0.46651	
domaine_etud1Sciences sociales, journalisme et information	0.14230	0.68802	0.207	0.83614	
domaine_etud1Services	-0.91438	1.84368	-0.496	0.61993	
domaine_etud1Technologies de l'information et de la communication	1.07354	1.56180	0.687	0.49185	
autr_etudOui	0.13613	0.58742	0.232	0.81674	
generationGénération 2002-2011	1.00856	1.49425	0.675	0.49970	
generationGénération après 2012	-0.26015	1.42147	-0.183	0.85479	
approchePréparation_Exam	0.27098	0.47102	0.575	0.56508	
qual_accompFort_appréciable	1.86270	1.03999	1.791	0.07328	.
qual_accompMédiocre	0.06685	0.62831	0.106	0.91527	
qual_accompMoyen	1.13438	0.65894	1.722	0.08516	.
temps_emploi12_24	1.05166	1.26312	0.833	0.40508	
temps_emploimoins_12	0.74449	0.91721	0.812	0.41697	
temps_emploiPendant_Etude	0.34099	0.91148	0.374	0.70833	
temps_emploiPlus_24	0.72576	1.27952	0.567	0.57057	
info_tfeAssez	0.78302	1.05109	0.745	0.45630	
info_tfePas_vraiment	0.90824	1.05822	0.858	0.39074	
info_tfeTrès	2.02541	1.29569	1.563	0.11801	
difficulte_tfeOui	-0.14138	0.48197	-0.293	0.76927	
utilite_tfeNon	0.18406	1.44925	0.127	0.89894	
utilite_tfeOui	0.71567	1.33135	0.538	0.59089	
projet_personnelOui	0.02254	0.47164	0.048	0.96188	
choix_etudInfluencé_accepté	0.51994	0.75068	0.693	0.48855	
choix_etudInfluencé_pas_accepté	-16.80921	3956.18070	-0.004	0.99661	
choix_etudPremier_choix	0.15878	0.61051	0.260	0.79481	

```

consommation_pps1 -0.47654 0.58532 -0.814 0.41555
consommation_pps2 1.01602 0.71438 1.422 0.15496
consommation_pps3 -18.21389 2473.34113 -0.007 0.99412
consommation_pps5 -29.31537 4774.77137 -0.006 0.99510
education_famFondamentale -15.39261 2673.40126 -0.006 0.99541
education_famProfessionnelle -14.88146 2673.40125 -0.006 0.99556
education_famSecondaire -14.61677 2673.40127 -0.005 0.99564
education_famUniversitaire -14.03289 2673.40125 -0.005 0.99581
contrainte_motivation1 -1.62657 0.55655 -2.923 0.00347 **
nombre_contrainte -0.01478 0.10858 -0.136 0.89169

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 249.98 on 180 degrees of freedom
Residual deviance: 154.88 on 132 degrees of freedom
AIC: 252.88

Number of Fisher Scoring iterations: 16

```

## Test de maximum de vraisemblance – modèle initial versus modèle nul

### Analysis of Deviance Table

```

Model 1: depot ~ 1
Model 2: depot ~ sexe + loc_etud_sec + type_etab_term + compos_seuh +
 domaine_etud1 + autr_etud + generation + approche + qual_accomp +
 temps_emploi + info_tfe + difficulte_tfe + utilite_tfe +
 projet_personnel + choix_etud + consommation_pps + education_fam +
 contrainte_motivation + nombre_contrainte
 Resid. Df Resid. Dev Df Deviance Pr(>Chi)
1 180 249.99
2 132 154.88 48 95.109 0.00006068 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

## Test de maximum de vraisemblance – modèle optimal versus modèle nul

### Analysis of Deviance Table

```

Model 1: depot ~ generation + sexe + contrainte_motivation + qual_accomp +
 consommation_pps + loc_etud_sec
Model 2: depot ~ 1
 Resid. Df Resid. Dev Df Deviance Pr(>Chi)
1 168 183.15
2 180 249.99 -12 -66.833 0.000000001247 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```



## Test de maximum de vraisemblance – modèle optimal versus modèle initial

### Analysis of Deviance Table

Model 1: depot ~ generation + sexe + contrainte\_motivation + qual\_accomp +  
consommation\_pps + loc\_etud\_sec

Model 2: depot ~ sexe + loc\_etud\_sec + type\_etab\_term + compos\_seuh +  
domaine\_etud1 + autr\_etud + generation + approche + qual\_accomp +  
temps\_emploi + info\_tfe + difficulte\_tfe + utilite\_tfe +  
projet\_personnel + choix\_etud + consommation\_pps + education\_fam +  
contrainte\_motivation + nombre\_contrainte

	Resid. Df	Resid. Dev	Df	Deviance	Pr(>Chi)
1	168	183.15			
2	132	154.88	36	28.276	0.8172

## Annexe VI – Résultats modèle de Kaplan-Meier

### Tableau des probabilités des événements

event_at	removed	observed	censored	entrance	at_risk	KM_estimate
0	0	0	0	181	181	1
1	8	5	3	0	181	0.972375691
2	2	2	0	0	173	0.961134353
3	24	2	22	0	171	0.949893016
5	3	2	1	0	147	0.936969301
6	9	8	1	0	144	0.884915451
8	1	1	0	0	135	0.878360522
9	3	3	0	0	134	0.858695734
10	4	4	0	0	131	0.832476017
12	3	3	0	0	127	0.812811229
15	18	4	14	0	124	0.786591512
16	5	0	5	0	106	0.786591512
18	5	5	0	0	101	0.747651338
19	2	2	0	0	96	0.732075269
20	3	3	0	0	94	0.708711164
21	1	1	0	0	91	0.70092313
22	1	1	0	0	90	0.693135095
24	9	9	0	0	89	0.623042782
26	1	1	0	0	80	0.615254747
27	10	0	10	0	79	0.615254747
28	3	1	2	0	69	0.606338012
29	1	0	1	0	66	0.606338012
30	2	2	0	0	65	0.587681457
32	1	1	0	0	63	0.57835318

event_at	removed	observed	censored	entrance	at_risk	KM_estimate
33	2	2	0	0	62	0.559696626
36	7	7	0	0	60	0.494398686
38	1	1	0	0	53	0.485070409
39	8	1	7	0	52	0.475742132
40	5	0	5	0	44	0.475742132
48	5	5	0	0	39	0.414749551
50	1	1	0	0	34	0.402551035
52	7	0	7	0	33	0.402551035
54	1	0	1	0	26	0.402551035
60	5	5	0	0	25	0.322040828
64	3	0	3	0	20	0.322040828
66	2	0	2	0	17	0.322040828
72	1	1	0	0	15	0.300571439
76	4	0	4	0	14	0.300571439
88	3	0	3	0	10	0.300571439
101	1	0	1	0	7	0.300571439
112	1	0	1	0	6	0.300571439
120	1	1	0	0	5	0.240457152
125	2	0	2	0	4	0.240457152
162	1	0	1	0	2	0.240457152
283	1	0	1	0	1	0.240457152

## Annexe VII - A qui de droit



REPUBLIQUE D'HAÏTI  
CENTRE DE TECHNIQUES DE PLANIFICATION ET D'ECONOMIE APPLIQUEE  
(CTPEA)  
FORMATION ET RECHERCHE

Réf. ....

Port-au-Prince, le 13 MAI 2022

No. ....

### A QUI DE DROIT

Le Secrétariat Général du Centre de Techniques de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA) a l'avantage de porter à votre connaissance que l'étudiant **Davison ADRIEN de la promotion 2014-2018 en Département Economie Appliquée : Option Statistique** réalise actuellement son mémoire de sortie intitulé « Analyse des facteurs explicatifs du temps de soumission des travaux de fin d'études chez les étudiants haïtiens en programme de Licence : cas de l'Université d'Etat d'Haïti et des grandes universités privées de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince.

Dans cette optique, le Secrétariat Général du CTPEA vous prie de bien vouloir passer des instructions au service compétent de votre administration en vue d'accueillir l'étudiant susmentionné pour glaner certaines informations jugées utiles et nécessaires pour la modélisation.

Connaissant l'intérêt que vous manifestez pour la recherche, le Secrétariat Général du CTPEA sollicite votre bienveillante intervention et vous remercie des suites favorables que vous accorderez à la présente.

Le Secrétariat Général du Centre de Techniques de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA) vous prie d'agréer l'expression de ses salutations distinguées.

Pour le Secrétariat Général  
du CTPEA

Vu et Approuvé par :

  
Hosval TRISTANTE  
Directeur Général a.i.

# **Analyse des facteurs explicatifs du temps de soumission du travail de fin d'études des étudiants Haïtiens en programme de licence en Haïti : Cas des universités publiques et privées de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince.**

Bonjour à vous.

Ce questionnaire partagé avec vous s'inscrit dans le cadre d'une étude visant à identifier les facteurs qui expliquent le temps pris par les étudiants en programme de licence en Haïti pour soumettre leur travail de fin d'étude/mémoire. Suite aux analyses qui seront produites, nous essaierons d'envisager dans quelle mesure, en comprenant ces dits facteurs, nous pourrions contribuer à l'amélioration du taux de diplomation en Haïti, et par ricochet, participer au développement du pays, à travers nos recommandations. Cette étude concerne uniquement les personnes qui ont pu boucler au moins un cycle universitaire en licence et qui doivent remettre un travail de fin d'études (mémoire). Si vous avez bouclé plusieurs cycles universitaires (fréquentation de plusieurs facultés), prière de répondre aux questions suivantes par rapport au premier cycle bouclé.

Le remplissage est assez facile et intuitif. Il ne vous prendra qu'environ cinq (5) minutes de votre temps.

Les informations que vous partagerez avec nous seront traitées avec rigueur et la plus grande confidentialité, et ne seront utilisées qu'à des fins strictement académiques.

Je vous remercie par avance pour votre précieuse collaboration!

---

**Consentez-vous à répondre aux questions qui suivent ?**

☐ Oui

☐ Non

## Rubrique 1 : Profil du répondant

### Quel est votre sexe?

☐ Homme

☐ Femme

### A quelle tranche d'âge appartenez-vous?

☐ Moins de 25 ans

☐ 25 - 29 ans

☐ 30 - 34 ans

☐ 35 - 39 ans

☐ 40 - 44 ans

☐ 45 - 49 ans

☐ 50 ans et plus

### Où avez-vous complété vos études secondaires?

☐ Dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince

☐ A l'extérieur de la zone métropolitaine de Port-au-Prince

### Dans quel type d'établissement secondaire avez-vous fait la terminale (philo)?

☐ Lycée

☐ Congréganiste

☐ Protestant

☐ Laïque

☐ Communautaire

☐ Autre

### Préciser

---

**Dans quelle composante du système d'enseignement supérieur et universitaire haïtien avez-vous bouclé votre premier cycle universitaire?**

- ☐ Université d'Etat d'Haïti
- ☐ Institutions publiques d'enseignement supérieur hors UEH
- ☐ Institutions privées d'enseignement supérieur

**Préciser la faculté dans laquelle vous avez bouclé votre premier cycle universitaire.**

---

**Vous y avez étudié quoi?**

*Réponse courte*

---

**Faisiez-vous d'autres études en parallèle?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

## Rubrique 2 : Etudes parallèles

**Quelle(s) étude(s) faisiez-vous en parallèle?**

*Réponse courte*

---

## Rubrique 3 : Etude principale

**Selon vous, quelle approche utilisiez-vous le plus par rapport à vos cours quand vous étiez à l'université?**

- ☐ Je répétais les cours en me centrant uniquement sur la préparation des examens
- ☐ J'essayais de relier les idées et établir des rapports entre les différents cours du cursus

**En quelle année les cours de votre promotion ont-ils débuté ?**

*si vous avez fréquenté plusieurs facultés, répondez pour la première étude.*

---

**En quelle année vous auriez dû terminer avec les cours ?**

---

**En quelle année les cours ont-ils réellement pris fin?**

*Réponse courte*

---

**Avez-vous déjà déposé votre travail de fin d'étude/mémoire?**

☐ Oui

☐ Non

## Rubrique 4 : Soutenance

**Après combien de temps (en mois), suite à la fin des cours (fin réelle), avez-vous déposé votre travail de fin d'étude?**

---

**Avez-vous déjà soutenu votre travail de fin d'étude?**

☐ Oui

☐ Non

## Rubrique 5 : Période de soutenance

**Après combien de temps (en mois), suite au dépôt du document, avez-vous soutenu votre travail de fin d'étude?**

*Réponse courte*

---

## Rubrique 6 : Informations clé

**Comment qualifieriez-vous l'accompagnement que fournit l'établissement aux étudiants finissants pour leurs travaux de fin d'étude?**

- ☐ Accompagnement fort appréciable
- ☐ Accompagnement moyen
- ☐ Accompagnement médiocre
- ☐ Pas d'accompagnement

**Ajouter un commentaire concernant la qualification de l'accompagnement de votre établissement concernant le travail de fin d'étude.**

---

**Après combien de temps avez-vous trouvé un emploi suite à vos études?**

*Que vous ayez été embauché.e ou que vous ayez monté votre propre affaire*

- ☐ Pendant les études
- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ Entre 6 mois et 1 an
- ☐ Entre 1 à 2 ans
- ☐ Plus de 2 ans
- ☐ Je n'ai jamais travaillé après les études

**Aviez/Avez-vous des contraintes qui vous empêchaient/empêchent de rédiger votre travail de fin d'études?**

- ☐ Oui
- ☐ Non



## Rubrique 7 : Contraintes pour la rédaction du travail

Choisissez dans cette liste les contraintes auxquelles vous vous réfèreriez (plusieurs réponses sont possibles):

- ☐ Aucun intérêt pour la rédaction du travail de fin d'étude
- ☐ Motivation
- ☐ Accès à un ordinateur
- ☐ Accès à l'électricité
- ☐ Accès à une bonne connexion Internet
- ☐ Le boulot
- ☐ Problèmes familiaux
- ☐ Problèmes de santé
- ☐ Problèmes de notes à la fac
- ☐ Problèmes financiers
- ☐ Fréquentation d'une autre faculté en parallèle
- ☐ Difficulté à trouver un sujet de recherche
- ☐ Sujet de recherche complexe
- ☐ Données pour le travail non disponibles
- ☐ Traitement et analyse des données
- ☐ Manque d'encadrement académique
- ☐ Émigration
- ☐ Autres

Préciser

---

## Rubrique 8 : Informations sur le processus de rédaction

**Pensez-vous que vous êtes/étiez informé.e sur tous les aspects concernant le fonctionnement général d'un projet de travail de fin d'étude?**

- ☐ Très informé.e
- ☐ Assez informé.e
- ☐ Pas vraiment informé.e
- ☐ Pas informé.e du tout

**Pensez-vous que la rédaction du travail de fin d'étude soit un travail difficile?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**Préciser avec une petite argumentation votre position par rapport à la difficulté du travail.**

---

**Pensez-vous que la rédaction du travail de fin d'étude soit un exercice utile?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

**Préciser avec une petite argumentation votre position par rapport à l'utilité du travail.**

*Précision sur l'utilité du mémoire*

---

## Rubrique 9 : Informations personnelles supplémentaires

**Aviez-vous un projet personnel qui était lié à votre domaine d'étude?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**Choisissez dans cette liste l'affirmation qui vous convient le mieux :**

- ☐ Mon domaine d'étude était mon premier choix
- ☐ Mon domaine d'étude était un choix résigné car je n'ai pas eu la possibilité d'étudier ce que je voulais vraiment
- ☐ Mon domaine d'étude était fortement influencé par mes proches mais j'ai appris à l'accepter et à l'aimer
- ☐ Mon domaine d'étude m'était imposé par mes proches et je n'ai jamais supporté le fait de faire carrière dans ce domaine

**Sur une échelle de 0 à 5, à combien estimez-vous votre consommation de substance(s) psychoactive(s) pendant vos études (alcool, tabac, cannabis, cocaïne, ...) (0 = jamais ; 5 = chaque jour) ?**

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

**Quel est le niveau d'éducation du membre de votre famille (père, mère, frère et soeur) le plus avancé académiquement quand vous étiez à votre dernière année à l'université?**

- ☐ Non scolarisé
- ☐ Niveau d'études fondamentales (de la 1ère année jusqu'à la 9e année)
- ☐ Niveau d'études secondaires (de la 3e à la philo)
- ☐ Ecole professionnelle
- ☐ Étude universitaire

**Merci d'avoir participé!**

---