

Influence du Soutien Social Perçu sur l'Adaptation des Elèves : Cas des Elèves de Terminale du Lycée de Tsévié-Ville 1

Dr BAWA Ibn Habib¹ and ABETE Somié Mekpewe²

¹ Département de Psychologie Appliquée
Université de Lomé

² Centre National de l'Information et de l'Orientation
Scolaires et Professionnelles



Résumé - Cette étude a pour objectif de vérifier s'il existe une relation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire, avec le sexe et l'âge des élèves comme facteurs différenciateurs. Pour atteindre cet objectif, il a été nécessaire de mobiliser deux cents soixante élèves des classes de terminale du Lycée de Tsévié-Ville 1. A l'aide de l'échelle de soutien social perçu de Sarason et al. (1983, 1987) et le questionnaire d'adaptation scolaire d'Adoul et Kaci (2011), les variables respectives ont été mesurées. Les données recueillies ont été soumises aux analyses de variances et à la corrélation r de Pearson. Les résultats obtenus permettent de conclure que les plus jeunes (adolescents), non seulement sollicite le plus de personnes pour les soutenir mais aussi cette sollicitude leur permet de s'adapter davantage au contexte scolaire. Le sexe n'entretient pas de lien avec, ni le soutien social perçu ni l'adaptation scolaire.

Mots Clés - Soutien Social Perçu ; Adaptation Scolaire ; Elèves, Sexe ; Age.

Abstract - The objective of this study is to verify whether there is a relationship between perceived social support and academic adjustment, with the gender and age of the students as differentiating factors. To achieve this objective, it was necessary to mobilize two hundred and sixty students from the final classes of the Lycée de Tsévié-Ville 1. Using the perceived social support scale of Sarason et al. (1983, 1987) and the school adaptation questionnaire of Adoul and Kaci (2011), the respective variables were measured. The data collected were subjected to analyzes of variance and Pearson's r correlation. The results obtained allow us to conclude that the youngest (adolescents) not only requests the most people to support them, but also this concern allows them to adapt more to the school context. Gender is not linked to either perceived social support or school adjustment.

Keywords - Perceived Social Support; Special Education; Students, Gender; Age.

I. INTRODUCTION

Parmi les examens scolaires nationaux togolais, le baccalauréat est le plus redouté des élèves. Certainement parce que non seulement il donne accès à l'université mais aussi son organisation mobilise un nombre impressionnant de personnel enseignant pour la surveillance (trois surveillants par salle), ce qui semble les terroriser. Ensuite, la préparation de cet examen exige beaucoup d'énergie mentale des élèves au point où la plupart des élèves ont du mal à suivre le rythme bref à s'adapter. Si l'adaptation

scolaire revient à l'établissement de transactions relativement constructives entre un élève et son environnement scolaire (Galand, 2006), alors elle passe forcément par le soutien que cet élève a des personnes qui l'entourent de par leur disponibilité et leur encouragement. Existe-il une relation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire ?

L'objectif de cette étude est de répondre à cette question en ciblant les élèves des classes de terminale du Lycée de Tsévié-Ville 1 au Togo. Avant de rendre compte de résultats

auxquels nous sommes parvenus, nous allons d'abord présenter le contexte général de l'étude et décrire son cadre empirique. Nous terminerons par une discussion des résultats et une conclusion qui s'ouvre sur des perspectives futures.

II. CONTEXTE

2.1. Le soutien social perçu

Il n'y a pas de consensus entre les chercheurs quant à la définition du concept de soutien social. Chacun va de son côté au point où les différentes façons de le concevoir introduisent des terminologies différentes pour désigner parfois le même concept (Beauregard et Dumont, 1996 ; Billette et al., 2005 ; Blanchard et al., 1995 ; Bruchon-Schweitzer et al., 2003 ; Buchanan, 1995). Par exemple, Coyne et Downey (1991) et Vaux (1988 et 1992 dans Beauregard et Dumont, 1996) parle de réseau de soutien pour désigner « un sous-ensemble du réseau social, vers qui la personne se tourne (ou pourrait se tourner) pour obtenir de l'aide... » (p. 58). Le réseau social constitue donc l'ensemble des liens sociaux stables qu'entretient un individu. Il peut être décrit structurellement en termes de taille (nombre de personnes dans ce réseau) et de densité (nombre de personnes interconnectées dans ce réseau/taille du réseau) (Caron et Guay, 2005). Le réseau social permettrait entre autres d'offrir des expériences positives régulières et un ensemble de relations sociales stables et renforçantes (Cohen et Wills, 1985). Ce type de soutien, en permettant l'obtention d'affects positifs, de stabilité et de sécurité, favoriserait un sentiment général de bien-être (Guay et al., 2002).

Barrera (1986) utilise l'expression « les comportements de soutien » pour évoquer l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne. « Il s'agit d'un soutien actif (en opposition à un soutien potentiel) composé d'actions ou de comportements spécifiques effectués par les autres et considérés comme une expression manifeste de soutien ou d'assistance » (Beauregard et Dumont, 1996, p. 59). De façon générale, Billette et al. (2005 ; p. 103) estiment que le soutien social « réfère aux comportements des proches qui sont en lien avec les besoins de l'individu qui doit composer avec une situation stressante ». D'après Caron et Guay (2005, pp.16-17), il renvoie plutôt « à la dispensation ou à l'échange de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations par des non-professionnels, dans le contexte d'une réponse à la perception que les autres ont du besoin. Il s'actualise lors des interactions avec les membres du réseau social ou encore lors de la participation à des groupes sociaux ».

Quant à Sarason et al. (1983), le soutien social suppose « l'existence ou la disponibilité de personnes sur qui l'on peut compter, des personnes qui nous laissent savoir qu'ils nous aiment, nous apprécient et se soucient de nous » (p. 127). C'est cette définition que nous retenons dans cette étude parce que la plus élaborée.

Les premières études empiriques concernant le soutien social avaient tendance à traiter ce concept comme un construit unidimensionnel (Caron et Guay, 2005), mais à l'heure actuelle, les études récentes sont unanimes sur le caractère multidimensionnel de ce concept (St-Jean-Trudel et al., 2005). A ce sujet, Cutrona et Russell (1990) arrivent à dégager cinq dimensions du soutien social : le soutien émotif, l'intégration sociale, le soutien de valorisation personnelle, l'aide tangible (instrumentale et matérielle) et le soutien informatif, permettant la résolution de problèmes. Quant à Capponi et al. (2013), ils citent quatre dimensions de soutien selon la fonction remplie par les individus qui le procurent : le soutien instrumental (ou pratique ou tangible) qui renvoie à une assistance directe concrète, grâce à des services tangibles (aide matérielle ou financière) ; le soutien émotionnel qui permet d'apporter détente, consolation et mieux-être, lors de moments difficiles, grâce à des échanges sur les ressentis émotionnels. Le soutien d'estime de soi (ou de valorisation personnelle), lui, permet d'être validé dans sa valeur, ses compétences (ou habiletés), ses pensées, croyances ou sentiments et enfin le soutien informatif qui a trait à l'aide, sous forme de conseils, suggestions, informations et aide à la prise de décision. Sarason et al. (1983) distinguent deux éléments de base qui composent le soutien social à savoir la perception que l'individu a un nombre suffisant de personnes vers qui il peut se tourner en cas de besoin et un certain degré de satisfaction par rapport au soutien existant. Billette et al. (2005) distinguent le soutien positif et (souvent appelé soutien social dans la littérature) le soutien négatif. Le soutien positif fait référence aux comportements ou interactions positives comme être à l'écoute, poser des questions, donner du feedback, favoriser les activités de détente, aider aux tâches ménagères, etc. alors que le soutien dit négatif concerne les comportements ou interactions négatives telles que s'impatier, blâmer, éviter les discussions, ramener l'attention sur soi, critiquer et ridiculiser les réactions de l'autre, etc.

En somme, nous considérons le soutien social perçu comme non seulement une caractéristique transactionnelle (Lazarus et Folkman, 1984), mais aussi un concept multidimensionnel dans le sens de Sarason et al. (1983). Il est compris d'après Boujut & Bruchon-Schweitzer (2007)

comme « l'évaluation par un individu de l'aide apportée par son entourage » (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007, dans Bawa et Tchable, 2015 ; p.422). Ainsi, on dira donc qu'un étudiant bénéficie de soutien social dès lors qu'il perçoit la disponibilité de personnes aptes à lui fournir du support ressenti comme aidant, et cela, sous différentes formes (Parlat, 2008).

2.2. L'adaptation scolaire

Selon Bartholy (1975), il y a adaptation, quand il existe un processus permettant de maintenir un équilibre entre un organisme et son milieu c'est-à-dire une réponse structurelle psychologique et fonctionnelle d'une espèce, à une modification de ses conditions d'existence. Par rapport à la sociabilité de l'individu, l'adaptation est comprise comme un équilibre relationnel entre l'individu ou le groupe, et un objet. Cet objet peut être une personne, un groupe de personnes, une chose, un sujet de recherche ou une réflexion. Cet équilibre : assimilation-accommodation, est essentiellement dynamique et se réalise par une complémentarité continue. Ces deux modes d'action interdépendants, se combinent sans cesse pour maintenir l'état d'équilibre stable. D'après Morfaux (1980) dans Sordes-Ader et al. (1997, p. 133), « l'adaptation est l'acte consistant à inventer la réaction appropriée à une situation nouvelle, appropriation des moyens adéquats à une fin donnée ». Enfin, Roumane (1985) estime que l'adaptation serait l'ensemble des réactions par lesquelles un individu modifie sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement aux conditions d'un milieu déterminé qui peut être familial, scolaire et professionnel. On parlera d'adaptation scolaire lorsque celle-ci s'opère en milieu scolaire.

L'adaptation scolaire est, en effet, souvent confondue ou opérationnalisée par la réussite scolaire, qui n'est qu'une facette parmi tant d'autres de l'adaptation (Carayon et Gilles, 2005). Le concept d'adaptation s'appuie sur l'abandon des études, lorsqu'il s'agit notamment d'étudiants (Noirfalise, 1987). Une autre manière de juger de l'adaptation est de s'appuyer sur des aspects plus subjectifs, par le biais d'auto-évaluations (Gilles et al. 2000). L'adaptation au travail scolaire, dans ce cas, comporte deux facettes : la performance et l'auto-évaluation (Dawis et Lofquist, 1984, dans Guichard et Huteau, 2001) cette dernière étant représentée par l'estime de soi et le bien-être (Moos, 1987). D'autres auteurs ajoutent à la performance, l'engagement personnel dans des tâches universitaires, la capacité de contacts interpersonnels, la compréhension du sens des enseignements, l'intérêt pour la discipline, la

satisfaction quant à l'organisation pédagogique et l'ambiance à l'université, le travail personnel (Dumora, et al. 1997; Noirfalise, 1987). Nous adoptons le point de vue de H. Adoul et A. Kaci (2011) inspiré de Dubet (1994) qui fait de l'adaptation scolaire une expérience scolaire fondée sur les dimensions subjectives suivantes : l'intégration scolaire qui désigne le fait que tout étudiant construit une forme et un niveau d'implication et d'intégration, qu'il soit plus ou moins intégré dans un milieu scolaire ; le projet qui renvoie à la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coté et la dimension vocation ou le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études, l'intérêt intellectuel accordé aux études, au sens éducatif et personnel.

2.3. Revue de la littérature

A travers la littérature, des études renseignent à suffisance sur l'impact du soutien social perçu sur le bien-être et la santé (Bawa et Tchable, 2015). Mais celle se rapportant à la réussite scolaire ou académique sont un peu rares (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007). De façon parcellaire, on peut citer Hays et Oxley (1986) qui montrent que la disponibilité perçue du soutien procuré par les parents rendrait plus aisé le passage du lycée à l'université. Cutrona et al. (1994) ont constaté qu'un soutien familial perçu comme satisfaisant aurait un effet positif sur les résultats des étudiants. De même, le soutien social procuré par les pairs permettrait, d'après Wentzel & Caldwell (1997), aux élèves et aux étudiants de faire face plus efficacement à certaines difficultés, comme, par exemple, l'arrivée dans un nouvel établissement. Plusieurs études rapportées par Demetriou et al. (2000) indiquent que les élèves et étudiants bénéficiant d'un important soutien social amical ont de meilleurs résultats que les autres. Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) observent que les étudiants qui réussissent ont des scores supérieurs d'affectivité positive. Ceux qui échouent sont plus impulsifs et utilisent davantage un coping centré sur le problème et la recherche de soutien social. L'examen à partir des corrélations entre les variables à l'étude permet à Parlat (2008) de confirmer qu'il existe une relation entre la qualité de l'ajustement ou adaptation en première session d'université et le soutien social perçu. Le soutien provenant des amis et des pairs s'avère encore plus fortement lié à l'ajustement universitaire, suivi du soutien de l'université et du soutien de la famille. Enfin, au terme de l'étude Bawa et Tchable (2015) concluent que les étudiantes sont davantage celles qui attendent un soutien social et les étudiants, qui pensent jouir d'un soutien social réalisent un bon travail universitaire.

Ces quelques travaux à notre connaissance ont le mérite de montrer globalement que le soutien social favorise la réussite scolaire ou académique. La plupart des auteurs se réfèrent au soutien social comme une stratégie d'adaptation. C'est justement dans cette logique que s'inscrit cette étude. En effet, les élèves des classes de terminale au Togo se plaignent d'avoir un programme scolaire très vaste dont la maîtrise relève d'un vrai parcours de combattant. De plus, le baccalauréat lui-même s'organise dans des conditions exceptionnelles de surveillance (trois surveillants par salle). Une police des examens est lue aux candidats avant le début épreuves. Tout élève qui viole cette police est immédiatement suspendu. La correction se fait dans des centres de correction choisis à cet effet loin des élèves. Il est indéniable que toutes ces conditions (avant, au cours ou après le baccalauréat), certes pour éviter les fraudes, stressent les élèves et leur font peur et nécessitent une forte mobilisation de stratégies d'adaptation. Une de ces stratégies, est justement de demander de l'aide ou du soutien social car celui-ci joue le rôle d'effet atténuateur et affecte indirectement l'adaptation de la personne en modulant l'impact exercé par la présence d'un stress de forte intensité (Aldwin, 2007). Ainsi, les élèves des classes de terminales qui s'adaptent le mieux ne sont-ils pas ceux qui obtiennent le soutien social conséquent ?

L'objectif de cette étude est de montrer qu'il existe un lien entre le soutien social perçu et l'adaptation des élèves des classes de terminale. De cet objectif, nous déduisons que les élèves qui s'adaptent le plus sont ceux qui jouissent du soutien d'un plus grand nombre de personnes et en sont satisfaits. Etant donné que Caron et Guay (2005, p.28) recommande « de tenir compte du genre dans l'analyse de l'impact du soutien social sur la santé mentale » et que Denoncourt (2012, p.19) affirme que « le soutien social chez les enfants se distingue de celui des adultes », nous pensons que le genre et l'âge jouent un rôle différenciateur (Sordes-Ader, 1997) dans le lien entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire.

Pour confirmer ou infirmer l'ensemble de nos postulats, les « matériels et méthodes » suivants sont mobilisés.

III. MATERIELS ET METHODES

3.1. Cadre de l'étude

L'étude porte sur le lycée de Tsévié-Ville 1, le plus grand lycée de la ville de Tsévié située à environ 35 kilomètres de Lomé. On y dénombre trente-deux salles de classes parmi lesquelles dix classes de terminale à raison cinq classes de terminale D, quatre classes de terminales A4 et une classe de terminale C.

3.2. Population et échantillon

La population d'étude est composée d'élèves des classes de terminale. Ce sont ces élèves qui doivent passer le baccalauréat, l'examen le plus redouté de tous les élèves au Togo. Sur ce, ils ont le plus besoin de soutien de la part de leur entourage. Au lycée de Tsévié-Ville 1, l'ensemble des élèves de terminale est de 552. A tous ces élèves nous avons demandé, en procédant par la technique du "tout-venant", aux volontaires et consentants de venir un après-midi de mercredi pour l'enquête. C'est seulement 260 qui se sont présentés. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés avec un échantillon de 260 élèves dont les caractéristiques sont les suivantes : 147 garçons et 113 filles ; 221 adultes (élèves âgés de 18 ans et plus) et 39 adolescents (élèves âgés de moins de 18 ans).

3.3. Instruments de mesure des différentes variables

3.3.1. Variables indépendante : le soutien social perçu

Cette variable a été mesurée à l'aide de l'échelle de soutien social perçu de Sarason et al. (1983, 1987). Cette échelle a été traduite puis validée dans le contexte français par Bruchon-Schwitzer et al. (2003). La première partie de cette échelle comporte des informations relatives au sexe et à l'âge du répondant. La deuxième partie est composée de six items ($\alpha = 0,74$). Pour répondre à chacun des items, le sujet dresse, dans un premier temps, une liste des personnes sur lesquelles il peut compter dans la situation décrite (maximum 9 personnes) (ce volet identifie les personnes disponibles pour le sujet) et exprime son degré de satisfaction par rapport au soutien obtenu sur une échelle de Likert en six points allant de 1 : très insatisfait à 6 : très satisfait. Pour la cotation, il revient de calculer deux scores ; l'un de disponibilité (N = nombre de personnes citées) qui varie entre 0 et 54 et l'autre de satisfaction (S) qui varie lui entre 6 et 36. Dans les deux cas, plus le score est élevé, plus il y a d'individus disponibles pour aider le sujet et plus il est satisfait.

3.3.2. La variable dépendante : l'adaptation scolaire

Pour évaluer cette variable auprès de nos sujets, nous nous sommes servis du questionnaire d'adaptation scolaire d'Adoul et Kaci (2011). Ce questionnaire est proposé à l'intention des élèves des lycées et vise à anticiper l'insertion du futur étudiant à travers la mise en évidence des facteurs prédictifs de l'adaptation tels que : « le Projet », « l'Intégration » et « la Vocation ». Il compte 33 items dont les réponses se distribuent en 5 points : 1 :

correspond à l'avis « pas du tout d'accord » et 5 : points à l'avis « tout à fait d'accord ». Le score total minimal d'adaptation scolaire est de 33 points et le score total maximal est de 165 points. Plus le score est élevé, plus le sujet est adapté. Les qualités psychométriques de ce questionnaire peuvent être consultées dans Bawa (2019).

3.3.3. Les variables additionnelles : le sexe et l'âge

Les sujets devraient juste indiquer à la première partie de l'échelle du soutien social les informations correspondant à leur sexe et à leur âge en cochant les cases indiquées à cet effet.

3.4. Méthode d'analyse des données

A l'aide du logiciel SPSS 21.0, nous avons procédé aux analyses de variance avec la comparaison des moyennes. Précisément, pour vérifier de l'existence de lien ou pas entre deux variables dont l'une est nominale et l'autre métrique, le test t de Student (pour comparer deux moyennes) a été utilisé. Le coefficient r de Pearson est aussi utilisé pour juger de la relation entre deux variables métrique telle que le soutien social perçu et l'adaptation scolaire.

IV. PRESENTATION DES RESULTATS

4.1. Relation entre sexe, âge et soutien social perçu

4.1.1. Sexe et soutien social perçu

Tableau 1 : ANOVA : Sexe et soutien social perçu

Sexe	N	Moyenne	Ecart- type	t	ddl	p
Masculin	147	35,97	11,29	0,58	258	0,56
Féminin	113	35,13	11,62			

Le tableau 1 montre que le score moyen du soutien social perçu de 35,97 des garçons est légèrement supérieur à celle des filles qui est de 35,13. Cette différence observée

n'est pas significative ($t(258) = 0,582$). On peut déduire que le sexe n'est pas un indicateur prépondérant du soutien social perçu.

4.1.2. Age et soutien social perçu

Tableau 2: ANOVA : âge et soutien social perçu

Age	N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	p
Adolescents	39	40,18	10,84	2,75	258	0,006
Adultes	221	34,80	11,35			

A travers ce tableau 2, nous remarquons un score moyen de 34,80 de soutien social perçu chez les adultes contre 40,18 chez les adolescents. Les analyses de variance

donnent un $t(258) = 2,748$ significatif au seuil $p=0,006$. En conclusion, on peut dire que les adolescents ont plus besoin de soutien social que les adultes.

4.2. Relation entre le sexe, l'âge et l'adaptation scolaire

4.2.1. Sexe et adaptation scolaire

Tableau 3 : ANOVA : Sexe et adaptation scolaire

Sexe	N	Moyenne	Ecart- type	t	ddl	p
Masculin	147	124,95	14,14	1,83	258	0,069
Féminin	113	121,88	12,45			

Afin de vérifier s'il y a une différence significative entre les garçons et les filles par rapport à l'adaptation des lycéens de la classe de terminale, nous avons effectué le test t de Student. Comme le montre ce tableau, les filles ont un score moyen de 121,88 inférieur à celui des garçons (124,9). Le

test t effectué à ces deux groupes montre qu'il n'y a pas de différence significative ($t(258) = 0,168$; $p = .069$). On peut conclure que l'adaptation scolaire ne varie pas selon les élèves quel que soit le sexe des élèves.

2.1.6- Age et adaptation scolaire

Tableau 4 : ANOVA : Age et adaptation scolaire

Age	N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	p
Adolescent	39	130,15	13,31	3,35	258	0,001
Adulte	221	122,47	13,22			

Ce tableau traduit la relation entre l'adaptation scolaire et l'âge des élèves. Il en ressort que malgré le nombre réduit des adolescents, ils ont un score moyen de 130,15 supérieur à celui des adultes qui est de 122,47 soit un écart-type de 13,305 pour les adolescents et 13,217 pour les adultes. Les

analyses de variance appliquées à ces données indique un $t(258) = 3,346$ significatif au seuil $p = .0001$. Sur ce, nous pouvons déduire que les adolescents sont plus adaptés que les adultes.

2.1.1-Relation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire

Tableau 5: CORRELATION : Soutien social perçu et l'adaptation scolaire

	1	2
1- Soutien social perçu	1	-
2- Adaptation scolaire	0,304**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

A travers ce tableau, nous remarquons l'existence d'une forte corrélation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire au seuil .01. En conclusion, nous pouvons dire que les élèves s'adaptent s'ils bénéficient d'un soutien social.

V. DISCUSSION

L'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe une relation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire, relation dans laquelle le sexe et l'âge jouerait un rôle différenciateur. Cet objectif a orienté l'établissement de plusieurs relations.

La première relation supposée est le lien entre le sexe et le soutien social perçu. On s'attendait à ce que les filles aient plus de besoin de soutien que les garçons à cause de leur vulnérabilité aux émotions (Pirat, 2008 ; Sordes-Ader et al. 1997). Nos résultats infirment cette conjecture. Ils sont contraires à ce que Vaux (1988) puis Bawa et Tchable (2015) ont trouvé dans le cadre universitaire. Tous ces auteurs ont trouvé que les femmes sont plus susceptibles de recevoir du soutien que les hommes. Sarason et al, (1987) vont jusqu'à estimer que le fait de percevoir ou de solliciter le soutien d'autrui est vu comme plus conforme au rôle féminin qu'au rôle masculin. Au lycée, dans notre cas, il va sans dire que la pression du baccalauréat n'empêche pas les garçons ou les filles de compter sur eux-mêmes avant tout.

La deuxième relation concerne l'âge et le soutien social. Il est montré que les adolescents manifestent le plus de besoin d'aide que les adultes. D'après la théorie de l'attachement de Bowlby, (1969) plus on est jeune, plus on reçoit de ses parents des comportements de soin et de soutien émotif qui vont imprégner les fondements de son univers émotif et sa vision du monde dans lequel il évolue. Ces comportements seraient encodés sous forme de modèles cognitifs internes de soi (« je me sens aimé ») et des autres (« je peux faire confiance aux adultes qui m'entourent »), lesquels influenceraient sa capacité de bien gérer ses affects lors de situations alarmantes. Ces modèles sont sécurisants lorsque l'enfant se sent en confiance dans la relation, qu'il est capable de prévoir la disponibilité psychologique et la capacité de répondre du donneur de soin et que celui-ci lui renvoie une image positive de lui-même. Quant à Lipps (2005), les jeunes de cet âge doivent composer avec les changements physiques associés à la puberté, le désir de prendre leurs propres décisions, une conscience accrue de leurs pairs, leur transfert des liens affectifs qu'ils entretenaient avec leur famille et une augmentation de leurs capacités cognitives. Pour beaucoup parmi les adolescents, les changements encourus durant cette période peuvent être source de vulnérabilité. C'est cette vulnérabilité qui les oblige à rechercher de l'aide auprès de "personnes latérales" (pairs, parents, enseignants, animateurs de

groupes de jeunes) pour les fortifier, c'est-à-dire favoriser la confiance en soi, le dépassement du sentiment d'impuissance et de découragement (Dolto, 1988 ; Sordes-Ader et al. 1997).

La troisième relation associe le sexe et l'adaptation scolaire. Même si les garçons semblent s'adapter beaucoup plus que les filles, la différence observée n'est pas significative. C'est justement le contraire que Bacon et Deslandes (2004) et Cloutier et al. (2004) trouvent au Canada lorsqu'ils concluent que les garçons connaissent plus de difficultés d'adaptation scolaire que les filles. Aussi, le Ministère de l'Education du Québec (1992, p.41) observe que la probabilité d'abandon des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires était de 42,2% chez les garçons et de 28,0% seulement chez les filles. Le Canada se retrouve dans une catégorie à part, où les filles égalent au moins la performance de leurs camarades masculins lorsqu'elles ne la dépassaient pas (Lefebvre, 2012). Pour Mosconi (1998), « les filles seraient moins mobiles ou agitées et plus dociles, plus soumises aux règles, donc elles s'adaptent mieux aux exigences de l'enseignement et des enseignantes et enseignants ». Zazzo (1993) dans Mosconi (1998, p.11) estime plutôt que « la supériorité adaptative des filles n'est ni dans leur docilité, ni dans leur conformisme ou passivité, mais dans leur développement mieux assuré et plus harmonieux ». Il faut considérer le contexte culturel pour mieux comprendre nos résultats. En effet, selon Rivière et Jacques (2000), ce sont les conditionnements culturels qui sont à l'origine des différences de comportements et de performances selon les sexes. Ils précisent que ce sont surtout les représentations sociales stéréotypées liées à l'appartenance sexuelle qui sont à l'origine des différences de comportements des filles et des garçons à l'école. Si non, filles et garçons sont identiquement humains, identiquement socialisables (Hurtig, 1989).

La quatrième relation concerne l'âge et l'adaptation scolaire en supposant que les adolescents seraient à même de plus s'adapter que les adultes. Une différence significative est observée entre les deux variables au profit effectivement des adolescents. Connolly et al. (1999) aboutissent aux mêmes résultats et soutiennent que le fait d'être plus jeune améliore un signal de l'adaptation scolaire ou un facteur de réussite (Willms, 2003). Par contre, pour Thompson (2001), c'est plutôt le fait d'être plus âgé qui permet une plus grande réussite car dans certains cas les élèves plus âgés seraient plus rapides pour réaliser les apprentissages. Somme toute, il faut reconnaître que les élèves de plus de 18 ans comptabiliseraient de plus d'un échec scolaire dans leur parcours scolaire soit en terminale

ou dans les classes inférieures. La peur d'un nouvel échec les fragiliserait plus par rapport aux adolescents. C'est ce qui expliquerait leur difficulté d'adaptation scolaire face à la pression du baccalauréat.

Enfin, la dernière relation supposée est le lien entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire. La valeur positive du r de Pearson (0,30) obtenu indique les deux variables évoluent en concomitance. Plus le soutien social perçu n'est fort, l'adaptation aussi est grande. Ce résultat trouve écho chez Parlat (2008). Cette auteure obtient une corrélation de 0,50 chez les étudiants (contre 0,41 pour les étudiantes) beaucoup plus élevée entre l'ajustement universitaire (ou adaptation universitaire) et la mesure globale du soutien social. Bien avant, Tao et al. (2000) dans Parlat (2008) montrent que le soutien social serait non seulement corrélé directement avec toutes les dimensions de l'ajustement universitaire (scolaire, social, personnel/émotif, liée à l'attachement à l'institution), mais qu'il le serait aussi indirectement par l'intermédiaire de ses liens avec l'utilisation de stratégies de stress-coping efficaces. Il va sans dire avec Cutrona et de Russel (1990) que les élèves qui éprouvent des difficultés et qui osent aller chercher des conseils, des avis ou des informations susceptibles de leur faciliter la résolution des difficultés rencontrés auprès des figures parentales, des professeurs ou de mentors ou des amis sont ceux qui s'adaptent le plus. Ce type de soutien dit informatif est capital pour aborder les matières scolaires et les réussir par conséquent.

VI. CONCLUSION

L'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe une relation entre le soutien social perçu et l'adaptation scolaire, relation dans laquelle le sexe et l'âge jouerait un rôle différenciateur. Cet objectif a orienté l'établissement de plusieurs relations. De l'ensemble des relations déduites de cet objectif, les relations impliquant le sexe et le soutien social perçu, d'une part et le sexe et l'adaptation scolaire d'autre part ne sont pas établies. Il est particulièrement montré que les élèves qui bénéficient d'un soutien social de leur entourage s'adaptent mieux aux contraintes scolaires. Il est donc nécessaire que les enseignants, les parents voire les amis témoignent de l'attention particulière aux élèves qui les sollicitent parce que l'adaptation scolaire de ces derniers en dépend. Même si cette étude a le mérite d'être une première dans un contexte marqué par une carence de travaux, les résultats obtenus ne doivent pas pour autant occulter le fait que tous les instruments de mesure utilisés sont importés. Persuadé, par exemple, avec Maton et al. (1996) que la dimension culturelle intervient beaucoup dans l'étude du

soutien social et de ses retombées sur les étudiants, que les travaux futurs s'attèlent à construire sur la base des indicateurs locaux, un instrument purement togolais.

REFERENCES

- [1] Adoul, H., et Kaci A. (2011). *Prolongement d'un travail exploratoire : élaboration d'un questionnaire d'adaptation à l'enseignement supérieur à destination des lycéens*. Travail d'études et de Recherche, Université de Provence.
- [2] Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective (2nd edition)*. New York: The Guilford Press.
- [3] Bacon A., et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(2), 181-201.
- [4] Barrera, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.
- [5] Bartholy, M. (1973). *Philosophie et Epistémologie, précis de vocabulaire*. Paris: Nagrand.
- [6] Bawa, I. H. (2019). Qualités psychométriques du questionnaire d'adaptation scolaire d'Adoul et Kaci (2011) dans le contexte togolais. *Revue des sciences sociales du Pasres*, 23, 19-29.
- [7] Bawa, I. H., et Tchable, B. (2015). Soutien social perçu et travail universitaire des étudiants : cas des étudiants en licence de psychologie appliquée à l'université de Lomé. *Cahiers du CBRST*, 7(3), 419-433.
- [8] Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45 (3), 55-76. <https://doi.org/10.7202/706737ar>.
- [9] Billette, V., Guay, S., et Marchand, A. (2005). Le soutien social et les conséquences psychologiques d'une agression sexuelle : synthèse des écrits. *Santé mentale au Québec*, 30 (2), 101-120. <https://doi.org/10.7202/012141ar>
- [10] Blanchard, C.G., Albrecht, T.L., Ruckdeschel, J.C., Grant C.H., et Hemmick, R.M. (1995). The Role of Social Support in Adaptation to Cancer and to Survival. *Journal of Psychosocial Oncology*, 13(1-2), 75-95.
- [11] Boujut, É., et Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *Orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.
- [12] Bruchon-Schweitzer, M. (2003). Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Bidan-Fortier, C., Sifakis, Y., & Aymery, C. Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- [13] Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Bidan-Fortier, C., Sifakis, Y., et Aymery, C. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- [14] Buchanan, J. (1995). Social support and schizophrenia: A review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 9(2), 68-76.
- [15] Capponi, I, Bacro, F., et Boudoukha, A. H. (2013). Effets différentiels des types de soutien social sur l'anxiété maternelle périnatale. *Bulletin de psychologie*, 525(3), 209-224.
- [16] Carayon, S., et Gilles, P.Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/2, 1- 26.
- [17] Caron, J., et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>
- [18] Connolly, J. A, McMaster, L. E. et Hatchette, V. C. (1999). La réussite scolaire au début de l'adolescence : les attitudes à l'égard de l'école sont-elles déterminantes? *Education Quarterly Review*, 6(1), 20-29.
- [19] Coyne, J.C., & Downey, G. (1991). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 43, 401-425.
- [20] Cutrona, C. E., Cole, V. Colangelo, N., Assouline, S. G. et Russell, D. W. (1994). *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378.
- [21] Dawis, R. V., et Lofquist L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- [22] Demetriou, H., Goalen, P., Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice . *International Journal of Educational Research*, 33 , 425-441.
- [23] Denoncourt, J. (2012). *Le soutien social des enfants de premier cycle primaire: résultats de l'évaluation des effets d'un programme de promotion de la santé mentale en milieu scolaire les amis de Zippy*. Thèse de Doctorat En Psychologie. Université du Québec à Montréal.

- [24] Dolto, F. (1988). La cause des adolescents. Paris: Laffont.
- [25] Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie*, XXXV, 511-532.
- [26] Dumora, B., Gontier, G., Lannegrand-Willems, L., Pujol, J.-C., Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en D.E.U.G. de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 389-414.
- [27] Gilles, P.-Y., Bailleux, C., Flamand, I. et Dalle, N. (2000). Facteurs cognitifs et conatifs de l'adaptation à l'entrée en sixième. *Psychologie Française*, 2(3), 277-282.
- [28] Guay, S., Billette, V., Marchand, A. (2002). Soutien social et trouble de stress posttraumatique : théories, pistes de recherche et recommandations cliniques. *Revue québécoise de psychologie*, 23(3), 165-184.
- [29] Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- [30] Hays et Oxley (1986). Social network development and functioning during life transition. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 305-313.
- [31] Hurtig, M. C. (1989). La catégorisation par sexe, outil d'analyse et objet de recherche en psychologie. In A. M. Douve-Richard (Éd.), *Catégorisation de sexe et construction scientifiques*. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- [32] Lefebvre, M.-L. (2012) La réussite scolaire, plus qu'une question de genre. *Options Centrale Syndicale du Québec, Hors-série 1*, 129-143.
- [33] Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa : Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail.
- [34] Maton, K., Tei, D., Corns, K., Viera-Baker, C., Lavine, J. & Gouze, K. (1996). Cultural specificity of social support sources, correlates and contexts : Three studies of African-American and Caucasian youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, 551-587.
- [35] Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- [36] Moos, R. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- [37] Morfaux L.-M. (1980) Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines. Armand Colin : Paris.
- [38] Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Éducation et émancipation*, 11(1), 7-17.
- [39] Noïrfalise A. (1987). Facteurs d'adaptation en première année de D.E.U.G. scientifique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16(4), 291-306.
- [40] Parlat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat*. Thèse de doctorat, Université du Québec À Montréal en association avec Université du Québec à Trois-Rivières.
- [41] Rivière, B., et Jacques, J. (2000). Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (1), 5-16.
- [42] Romane, M. (1985). *Adaptation scolaire et climat affectif de l'enfant Etude comparative sur les élèves de l'école primaire (filles et garçons) Ville d'ORAN ALGERIE*. Thèse de doctorat, Université Lumière de Lyon 2.
- [43] Sarason, I. G. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44 (1), 127-139.
- [44] Sarason, I. S. (1987). A brief measure of social support : practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- [45] Sarason, L.G., Levine, H.M., Basham, R.B., Sarason, B. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- [46] Sordes-Ader, F., Esparbès-Pistre, S., et Tap, P. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence étude différentielle selon le sexe et l'âge. *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation*, 20, 131-154
- [47] St-Jean-Trudel, É., Guay, S., Marchand, A. & O'Connor, K. (2005). Développement et validation d'un questionnaire mesurant le soutien social en situation d'anxiété auprès d'une population universitaire. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 43-60.
- [48] Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
- [49] Thompson, G. (2001). *Birthdy and Correlation to Achievement. The University of Alberta's Express News*. Document disponible que [URL] <http://www.Ualberta.ca/Express News/news/2000>>.

- [50] Vaux, A. (1988). *Social Support. Theory, Research, and Intervention*, New York: Praeger.
- [51] Vaux, A. (1992). Assessment of Social Support. In H.O.F. Veiel et U. Baumann (Eds.), *The Meaning and Measurement of Social Support* (p. 193-216). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- [52] Wentzel, K. R. et Caldwell K. (1997). Friendships, peer acceptance and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209.
- [53] Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation results from PISA 2000*. Paris : OECD Publications Service. Document disponible sur [URL] <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>.
- [54] Zazzo, B. (1993). *Féminin, masculin, à l'école et ailleurs*. Paris : Presses universitaires de France.