

## **Chapitre 2**

### **Soutien social et réussite universitaire chez des étudiantes et étudiants au Togo**

**Kokou A. ATITSOGBE**

Institut de Psychologie, Université de Lausanne, Quartier Unil-Mouline,  
Géopolis 4231, CH-1015 Lausanne, Suisse.  
kokou.atitsogbe@gmail.com

**Laurent SOVET**

Laboratoire Adaptations Travail – Individu (LATI, EA4469), Université  
Paris-Descartes, Boulogne-Billancourt, France.  
laurent.sovet@parisdescartes.fr

**Yawo A. HOLU**

Institut National des Sciences de l'Éducation,  
Université de Lomé, Lomé, Togo. felihol2@yahoo.fr

**Kouassi E. MENSANVI**

Institut National des Sciences de l'Éducation,  
Université de Lomé, Lomé, Togo. kmensanvi@yahoo.fr

**Résumé :** Alors que l'enseignement supérieur est en pleine transition vers le système LMD au Togo, la réussite académique et l'insertion professionnelle des étudiant-e-s dans ce pays restent encore très fragiles. Dans ce contexte, identifier les facteurs explicatifs de la réussite universitaire est un élément pertinent pour apporter une réponse efficace à cette situation. Cette étude examine les relations entre le soutien social et deux indicateurs de la réussite universitaire – la réussite académique perçue et la définition du projet professionnel – auprès de 327 étudiant-e-s inscrit-e-s à l'Université de Lomé. Les résultats montrent que le soutien social est significativement relié à ces deux variables, même si son rôle est minoré dans l'explication de la réussite académique perçue au regard de l'importance des variables relatives au parcours universitaire. Les enjeux scientifiques et pratiques de cette étude sont discutés.

**Mots-clés :** Soutien social ; Réussite académique ; Projet professionnel ; Togo ; SCCT.

## 1. Introduction

Au début des années 1970, l'enseignement supérieur au Togo comme dans la plupart des pays francophones en Afrique a connu un accroissement exponentiel du nombre d'étudiant-e-s suite à la mise en œuvre des politiques de démocratisation de l'éducation et de massification de l'accès à l'éducation. Si les objectifs visés par ces actions ont été atteints au niveau quantitatif, des difficultés d'ordre budgétaire et celles liées à la qualité de l'enseignement et aux conditions d'étude au sein des universités de la région se révèlent toujours cruciales (Chitou, 2011 ; Lange, 1998). Par exemple, le taux d'encadrement pour l'ensemble des deux universités d'Etat au Togo, était passé d'un-e enseignant-e pour 38 étudiant-e-s en 2005 à un-e enseignant-e pour 89 étudiant-e-s en 2010, soit un accroissement de 195 % des effectifs estudiantins, impactant significativement les conditions de formation et conséquemment le taux de réussite (Chitou, 2011). Selon la Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (2015), après l'introduction du système LMD en 2008, la durée moyenne d'obtention d'une licence qui devrait être de 3 ans si les étudiant-e-s évoluaient normalement, est plutôt de 5 ans. Ces étudiant-e-s font également face à plusieurs obstacles durant leur parcours universitaire parmi lesquels les difficultés financières et les conditions d'étude sont plus fréquemment reportées (Atitsogbe, Sovet & Pari, 2016). Par ailleurs, le contexte togolais est fortement marqué par des difficultés d'accès à l'emploi, notamment par un taux de chômage des jeunes diplômé-e-s estimé entre 80 et 90 %, dû à une très faible industrialisation, un déficit en matière de création d'emplois et un secteur informel dominant dans l'économie nationale. Dans ces conditions et considérant la nature des difficultés perçues, le soutien de l'entourage (parents, ami-e-s) et celui des enseignant-e-s pourraient occuper une place importante dans leur progression universitaire. En effet, dans une étude conduite auprès d'étudiant-e-s en première année universitaire en France, Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) suggèrent que la recherche de soutien social serait une stratégie mise en place pour faire face aux difficultés rencontrées à l'université. Notre étude se propose donc d'étudier le rôle du soutien social au sein d'une population étudiante au Togo dans l'explication de deux aspects critiques de la réussite universitaire : la réussite académique perçue et la définition du projet professionnel.

*Conceptualisation du soutien social.* Il existe une littérature considérable concernant le soutien social et son rôle dans le développement de l'individu. Malgré cet engouement et au regard de sa complexité, il n'existe pas encore une définition consensuelle du concept, amenant à une diversité d'instruments développés pour l'opérationnaliser. Dans une revue visant à clarifier le concept, Beaugard et Dumont (1996) retiennent trois principales dimensions du soutien social : les ressources du réseau de soutien, les comportements de soutien et l'appréciation subjective de soutien. Le soutien social tel qu'abordé dans notre étude repose sur la troisième dimension, en ce qu'il s'agit d'une

évaluation cognitive (présent ou absent, suffisant ou non, adéquat ou non, etc.) de l'aide reçue d'autrui par celles ou ceux qui en bénéficient, évaluation basée sur leurs besoins et leurs attentes. Selon House, Kahn, McLeod et Williams (1985), l'aide ou l'assistance peut se présenter sous plusieurs formes notamment affective (ex. : empathie), instrumentale (ex. : aide financière) ou persuasive (ex. : encouragement verbal). De ce point de vue, le soutien social peut être défini comme l'ensemble des ressources mobilisables par un individu auprès d'autrui pour faire face à une situation éprouvante ou s'ajuster aux difficultés qu'il rencontre (Cohen & Wills, 1985). Cette perspective est reprise dans la théorie socio-cognitive de carrière (SCCT ; *Social Cognitive Career Theory* ; Lent, Brown & Hackett, 1994) qui met en avant le rôle du soutien social dans la définition et la mise en œuvre d'actions et l'atteinte d'une performance. Plus précisément, l'individu est moins enclin à opérer la transformation de ses buts en actions s'il bénéficie d'un faible soutien social. Inversement, lorsque l'individu perçoit un fort soutien social, il lui est plus facile d'atteindre ses objectifs et de surmonter les obstacles (Lent, Brown & Hackett, 2000). Si la SCCT offre un modèle explicatif pertinent pour la compréhension des difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans leur parcours universitaire, il existe encore peu d'études menées en contexte africain qui s'appuient sur celui-ci (Atitsogbe *et al.*, 2016 ; Lent *et al.*, 2014).

*Soutien social et réussite universitaire : une revue de la littérature.* La réussite universitaire ne peut pas se limiter à la seule question de la réussite académique, c'est-à-dire à la réussite aux examens. En effet, l'université est un lieu de transition et de socialisation où l'individu cherche à éprouver ses aspirations (Bodin & Millet, 2011). Ainsi, si nous pouvons convenir que la réussite académique est importante, la construction du projet professionnel est également à prendre en considération dans cette approche globale de la réussite universitaire. Une brève revue de la littérature permettra de saisir les liens spécifiques entre ces deux indicateurs et le soutien social. Tout d'abord, les liens entre le soutien social et la réussite académique ont été très largement étudiés. Une méta-analyse réalisée par Robbins, Lauver, Le, Davis et Langley (2004) regroupant 33 études menées auprès de populations étudiantes ( $N = 12\ 366$ ) met en évidence une corrélation positive ( $r = .10$ ) entre ces deux variables. Une deuxième méta-analyse regroupant des études plus récentes ( $k = 14$ ,  $N = 5\ 840$ ) indique une corrélation similaire ( $r = .08$ ) (Richardson, Abraham & Bond, 2012). D'une manière générale, ces résultats suggèrent des liens modestes, voire très faibles. Plusieurs études conduites auprès d'étudiant-e-s en contexte africain – principalement en Afrique du Sud – amènent à des résultats contrastés sur les liens entre ces variables. Petersen, Louw et Dumont (2009) rapportent une association négligeable entre le soutien social et la réussite académique ( $r = .04$ ) auprès des étudiant-e-s sud-africain-e-s de première année qui semble aller dans le sens des effets mis en évidence dans les méta-analyses précédemment évoquées. A l'inverse, Colborn (1995) a montré qu'un accompagnement basé à la fois sur un soutien

social et des enseignements complémentaires auprès d'étudiant-e-s en médecine permettait une augmentation significative des notes aux examens et à 86 % des participant-e-s d'atteindre leurs objectifs académiques. Par ailleurs, des difficultés à définir un projet professionnel sont fréquemment observées chez les étudiant-e-s et notamment chez les primo-entrant-e-s (Morgan & Ness, 2003). Or, s'appuyant souvent sur la SCCT, de nombreuses études ont pu mettre en évidence le rôle positif du soutien social dans le processus d'élaboration et de prise de décision en lien avec le projet professionnel (Lent *et al.*, 2002). Duffy et Lent (2008) ont aussi montré que les différentes sources de soutien social (famille, ami-e-s, autres personnes significatives) étaient corrélées positivement avec la capacité à définir un choix d'orientation auprès d'une population d'étudiant-e-s étatsunien-ne-s. ( $r = .22$ ). Enfin, une étude conduite par Lent *et al.* (2014) auprès d'étudiant-e-s inscrit-e-s en premier cycle universitaire en Angola et au Mozambique et basée sur la SCCT met en évidence une corrélation positive forte ( $r = .42$ ) entre le fait de se sentir soutenu-e par son entourage dans ses études et la perception d'une progression positive dans son parcours universitaire. En résumé, les travaux antérieurs font apparaître que le soutien social serait davantage corrélé aux variables en lien avec la définition du projet professionnel qu'avec la réussite académique. Néanmoins, comme le soulignent les auteur-e-s, il semble nécessaire d'élargir les conclusions de cette étude à d'autres contextes africains comme le Togo.

Cette étude a pour but d'examiner les relations entre le soutien social et la réussite universitaire chez des étudiant-e-s togolais-es. La réussite académique perçue et la définition du projet professionnel ont été prises en compte comme indicateurs de la réussite universitaire en posant les trois hypothèses suivantes :

H1 : Le soutien social est positivement corrélé à la réussite académique perçue.

H2 : Le soutien social est positivement corrélé à la définition du projet professionnel.

H3 : Le soutien social explique une variance importante de la réussite académique perçue et de la définition du projet professionnel.

## **2. Méthodologie**

### **Participants**

Dans le cadre de cette étude, 331 étudiant-e-s togolais-es inscrit-e-s en premier cycle universitaire à l'Université de Lomé ont été interrogé-e-s. En raison d'un taux de non-réponses très élevé, 4 profils ont été exclus de nos analyses, soit environ 1 % de l'échantillon total. L'échantillon final se compose donc de 327 étudiant-e-s incluant 20 % de femmes et 80 % d'hommes et âgé-e-s de 16 à 32 ans ( $M = 22.26$ ,  $ET = 2,43$ ). Parmi ces étudiant-e-s, 172 sont inscrit-e-s en première année (52 %), 33 en deuxième

année (10 %), 113 en troisième année (35 %) et 9 n'ont pas répondu à cette question (3 %). Parmi les filières universitaires représentées, se retrouvent par ordre d'importance celles des sciences de gestion-économie (46 %), des sciences humaines et sociales (28 %), des sciences naturelles (15 %), du droit (8 %). Environ 3 % des étudiant-e-s n'ont pas renseigné leur filière. Enfin, 67 % des participants se trouvent en situation de réorientation, c'est-à-dire qu'ils se préparaient au moment du recueil des données à changer de filière universitaire, tandis que 33 % poursuivaient normalement leur parcours universitaire.

## **Matériel et procédure**

*Soutien social.* Le soutien social dans la réussite universitaire a été évalué à l'aide d'un questionnaire construit spécifiquement pour cette étude, afin de mieux prendre en considération les spécificités du contexte togolais (Leong & Pearce, 2011). Cet instrument a été élaboré suivant plusieurs étapes basées sur les préconisations formulées dans le paradigme de Churchill (1979). Trois sources d'information regroupant une revue de la littérature, des observations au sein des services d'orientation et une série de 14 entretiens exploratoires réalisés auprès d'un échantillon d'étudiant-e-s (2 femmes et 12 hommes), représentatif de la population cible, ont permis de générer un total de 17 items. Ces items portent sur des aspects variés du soutien social incluant l'entourage familial, les enseignant-e-s et les ami-e-s. Un pré-test administré auprès d'un échantillon de 15 étudiant-e-s incluant 27 % de femmes a permis de contrôler l'intelligibilité et la pertinence des items. Chaque item est évalué à partir d'une échelle de Likert allant de 1 « Je ne me reconnais pas du tout dans cet énoncé » à 4 « Je me reconnais tout à fait dans cet énoncé ». Un score bas traduit un faible soutien social tandis qu'un score élevé est l'expression d'un grand soutien social. L'analyse de la structure factorielle des items sera examinée dans la première partie des résultats.

*Réussite universitaire.* Comme indiqué précédemment, deux indicateurs de la réussite universitaire ont été pris en compte. Le premier mesure la réussite académique perçue et se présente sous la forme d'un item unique (« Degré de progression dans votre formation universitaire »), évalué à partir d'une échelle de Likert en trois points : 1 « en situation d'échec », 2 « en réussite moyenne » et 3 « en très grande réussite ». Le second évalue le niveau de définition du projet professionnel et se présente également sous la forme d'un item unique (« J'ai une idée assez précise du métier que je veux faire après mes études ») à partir d'une échelle de Likert allant de 1 « pas du tout d'accord » à 4 « tout à fait d'accord ». Le recours à des items uniques s'explique principalement par les contraintes temporelles de passation étant donné que le questionnaire de la présente étude s'insère dans un protocole de recherche plus large. Bien qu'il puisse y avoir des limites psychométriques à l'utilisation de tels indicateurs, plusieurs études donnent des éléments de support à leur validité (Lipshits-Braziler, Gati & Tatar, 2015 ; Valadas, Almeida & Araújo, 2016).

La normalité de distribution de ces deux indicateurs a été respectivement examinée au moyen des coefficients d'asymétrie (.39 et -1.24) et d'aplatissement (-.70 et .64). Ces coefficients indiquent que nos données sont proches d'une distribution normale.

Tous les sujets participant à cette recherche ont été recrutés dans les services d'orientation ou sur le campus universitaire de Lomé. Après avoir obtenu le consentement libre et éclairé de chaque individu, le questionnaire fut administré de manière anonyme au cours de passations individuelles ou semi-collectives (vagues de 5 à 10 étudiants).

### 3. Résultats

*Structure factorielle de l'échelle de soutien social.* La structure de l'échelle de soutien social a été testée à partir d'une analyse factorielle exploratoire en composante principale avec une méthode de rotation oblique (les facteurs étant susceptibles d'être corrélés). L'étude de la factoriabilité des items a conduit à exclure trois items en raison d'une spécificité trop importante (« Mon époux/épouse m'encourage à poursuivre ma formation »), d'une forte centration sur l'individu par contraste avec les autres items (« Je me donne beaucoup de courage ») et d'une qualité de représentation trop faible c'est-à-dire inférieure à .30 (« Mes parents m'ont aidé à choisir ma formation actuelle »). S'appuyant sur le tracé d'effondrement des valeurs propres, une structure en deux facteurs est apparue comme optimale sur la base des 14 items restants. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin mesurant la qualité d'échantillonnage est de .84, le test de sphéricité de Bartlett est significatif [ $\chi^2(91) = 1124.26 ; p < .01$ ]. En outre, la diagonale des corrélations anti-images présente des valeurs comprises entre .77 et .92 ( $mdn = 0,83$ ). Enfin, la qualité de représentation des items montre des indices allant de .32 à .55 ( $mdn = .43$ ). Tous ces indices peuvent être considérés comme très satisfaisants au regard des critères attendus (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009). La structure à deux facteurs permet d'expliquer 44 % de la variance des items (voir Tableau 1). Nous pouvons observer un premier facteur « Encouragement et assistance » regroupant huit items relatifs aux encouragements et assistances apportés par les enseignants, les camarades de classe et l'entourage familial avec des saturations factorielles comprises entre .48 et .70 ( $mdn = .64$ ). Le deuxième facteur « Soutien de la famille » inclut six items relatifs au soutien financier, matériel et moral de la famille en direction de l'étudiant(e) avec des saturations factorielles comprises entre .47 et .79 ( $mdn = .68$ ). Les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach sont respectivement de .79 et .78 pour ces deux facteurs.

Tableau 1 : Analyse factorielle exploratoire en composantes principales avec rotation oblique

	F1	F2
2. Mes frères/sœurs m'aident à comprendre des matières.	.54	
3. Mes professeur-e-s me donnent des directives.	.64	
6. Je bénéficie de l'assistance de mes ainé-e-s de faculté.	.63	
11. Mes camarades de classe apprécient ma future profession.	.64	
12. Mon entourage est intéressé par ce que je veux devenir.	.63	
15. Je fais des travaux de groupe avec mes camarades de classe.	.70	
16. Les enseignant-e-s me félicitent lorsque j'ai de bons résultats aux examens.	.69	
17. Il y a au moins un membre de ma famille qui me félicite quand j'ai de bons résultats.	.48	
4. Ma famille m'encourage à poursuivre cette voie de formation.		.47
7. Mes parents réagissent positivement lorsque j'exprime mes besoins.		.71
9. Ma famille valide toujours mes choix.		.65
10. Mes parents se chargent de mes frais de formation.		.79
13. Mes parents mettent à ma disposition des moyens pour la documentation.		.71
14. Ma famille est intéressée par mes résultats.		.57
Variance des composantes	4.56	1.63
Pourcentage de variance totale (%)	32.54	11.64

Note. Seules les saturations factorielles supérieures à .30 ont été reportées dans le tableau.

*Corrélations.* D'une manière générale, toutes les corrélations présentées dans le tableau 2 sont positives suggérant que plus le soutien social est élevé, plus la réussite universitaire est élevée. Plus spécifiquement, nous pouvons voir des corrélations plutôt faibles et homogènes mais significatives au seuil  $p < .05$  entre les deux sources de soutien social et la réussite académique perçue. En revanche, un contraste est observé dans les liens entre d'une part l'encouragement et l'assistance reçus des enseignant-e-s, ami-e-s et entourage familial avec la définition du projet professionnel et d'autre part, le soutien financier, matériel et moral de la famille avec la définition du projet professionnel où la première corrélation est relativement moyenne et significative au seuil  $p < .01$  tandis que la seconde est très faible et non significative.

Tableau 2 : Corrélations, moyennes et écarts-types pour l'ensemble des variables

	1	2	3	4
1. Encouragement et assistance	–			
2. Soutien de la famille	.49**	–		
3. Réussite académique perçue	.15*	.14*	–	
4. Définition du projet professionnel	.27**	.10	.07	–
$M_{\text{item}}$	2.28	2.25	1.69	3.30
$ET_{\text{item}}$	.63	.70	.64	.92

Note. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

*Analyses de régression hiérarchique.* Afin d'examiner de manière plus approfondie les effets du soutien social sur la réussite universitaire et tester notre dernière hypothèse, nous avons décidé de conduire deux analyses de régression hiérarchique. Les deux variables relatives à la réussite universitaire ont été introduites comme variables dépendantes. Pour chaque modèle testé, trois blocs ont été successivement entrés dont les deux premiers permettent de contrôler l'effet de plusieurs variables. Le premier bloc inclut les variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, le niveau d'éducation des deux parents ainsi que la taille de la fratrie. Le deuxième bloc inclut les variables portant sur le parcours universitaire incluant l'année universitaire, la filière et la situation de réorientation. Enfin, le troisième bloc inclut les deux dimensions relatives au soutien social et identifiées dans nos analyses préliminaires. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 3. Dans le premier modèle testé, les variables sociodémographiques, les variables relatives au parcours universitaire et le soutien social expliquent respectivement 6 %, 21 % et 5 % de la variance de la réussite académique perçue. Plus spécifiquement, le sexe ( $\beta = .12, p = .03$ ), l'année universitaire ( $\beta = .38, p < .01$ ) et l'encouragement et l'assistance ( $\beta = .22, p < .01$ ) sont des déterminants significatifs de la réussite académique. Dans le deuxième modèle testé, nous pouvons observer que 2 %, 1 % et 7 % de la variance du niveau de définition du projet professionnel est expliquée respectivement par les variables sociodémographiques, les variables relatives au parcours universitaire et celles relatives au soutien social. Cependant, seuls l'encouragement et l'assistance reçus contribuent significativement à l'explication de cette variable ( $\beta = .29, p < .01$ ). Cependant, quel que soit le modèle considéré, seule la dimension du soutien social relative à l'encouragement et à l'assistance reçus contribue significativement à expliquer la variance des deux indicateurs de la réussite universitaire.



Tableau 3. Analyse de régression hiérarchique des variables sur la réussite universitaire

	Réussite académique perçue			Choix du métier		
	$\beta$	p	$\Delta R^2$	$\beta$	p	$\Delta R^2$
<i>Caractéristiques sociodémographiques</i>			.06			.02
Sexe	.12	.03		.09	.16	
Âge	.06	.32		.11	.08	
Niveau d'éducation – Père	.00	.99		.03	.72	
Niveau d'éducation – Mère	-.04	.62		.01	.90	
Taille de la fratrie	-.01	.89		-.01	.85	
<i>Parcours universitaires</i>			.21			.01
Année universitaire	.38	< .01		-.17	.17	
Filière universitaire	.00	.98		.01	.94	
Situation de réorientation	.14	.27		.16	.22	
<i>Soutien social</i>			.05			.07
Encouragement et assistance	.22	< .01		.29	< .01	
Soutien de la famille	.00	.99		-.06	.39	
R <sup>2</sup> <sub>total</sub>	.32			.09		
R <sup>2</sup> <sub>ajusté</sub>	.29			.06		

#### 4. Discussion

L'objectif poursuivi dans cette recherche était d'analyser les relations entre le soutien social et la réussite universitaire auprès des étudiantes et étudiants au Togo. En s'appuyant sur une revue de la littérature, nous avons posé les hypothèses selon lesquelles le soutien social serait positivement corrélé à la réussite académique perçue (H1) et à la définition du projet professionnel (H2), et enfin le soutien social explique une variance importante de la réussite académique perçue et de la définition du projet professionnel (H3). La première hypothèse est vérifiée, confirmant les travaux antérieurs sur les liens positifs entre le soutien social des parents, des enseignant-e-s et des ami-e-s, et la réussite académique (Petersen *et al.*, 2009 ; Richardson *et al.*, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004), et notamment les travaux de Colborn (1995) qui mettent en avant l'importance de l'encadrement des enseignant-e-s et de l'assistance de l'entourage immédiat des étudiant-e-s dans la réalisation de leurs objectifs universitaires. En revanche, la seconde hypothèse est partiellement vérifiée. En effet, si un lien positif et relativement fort est observé entre l'encouragement et l'assistance reçus des enseignant-e-s, des ami-e-s et de l'entourage familial et la définition du projet professionnel allant dans le sens de l'étude de Duffy et Lent (2008), aucune corrélation significative n'a été mise en évidence avec le soutien de la famille. La moindre importance de cette seconde dimension peut s'expliquer par le fait qu'elle consiste davantage à approuver des choix et une aide instrumentale à un niveau plus général tandis

que la première dimension est plus centrée sur des éléments en lien avec la réussite universitaire. Enfin, la troisième hypothèse est aussi partiellement vérifiée puisque seuls le soutien social et l'encouragement et l'assistance reçus des enseignant-e-s, des ami-e-s et de l'entourage familial déterminent nos deux variables dépendantes, avec un effet plutôt modeste. Ces résultats soulignent que si la recherche adéquate du soutien social peut s'avérer être une stratégie effective pour accroître les chances d'une réussite universitaire, il n'en demeure pas moins qu'elle puisse avoir un rôle limité si les difficultés rencontrées sont importantes (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007). Cet argument est particulièrement pertinent dans un contexte où les étudiant-e-s font face à des obstacles multiples et notamment en termes de difficultés financières et de conditions d'étude précaires (Atitsogbe *et al.*, 2016). Il ressort également de nos analyses que la réussite académique perçue s'accroît avec le niveau d'étude. Suivant la SCCT (Lent *et al.*, 1994, 2000), cela pourrait s'expliquer par le fait qu'une étudiante puisse développer progressivement un sentiment d'efficacité personnelle au cours de sa progression universitaire. Le rôle de cette variable mériterait des études complémentaires.

*Limites.* Tout d'abord, il apparaît un déséquilibre entre le nombre de femmes et d'hommes dans la composition de l'échantillon. Même si cette proportion correspond à la composition de la population estudiantine de l'Université de Lomé (Présidence de l'Université de Lomé, 2010), il n'en demeure pas moins que la poursuite d'études chez les femmes togolaises est difficile (Lange, 1998). En ce sens, une attention particulière devrait être adressée en direction des étudiantes. En second lieu, Beauregard et Dumont (1996) insistent sur la nature multidimensionnelle et multi-sources du soutien social. Or, seules deux dimensions ont pu être évaluées dans cette étude. Enfin, seule la réussite académique perçue a été mesurée. Même si la performance effective aurait fourni des informations plus objectives, l'introduction du système LMD en 2008 a rendu opaque le recueil d'une telle information, car étant basée sur la validation des unités d'enseignement et non plus sur le calcul d'une moyenne générale. Autrement dit, la performance académique se réduit à une variable binaire moins discriminante et donc plus hétérogène qu'une variable continue.

*Perspectives.* Bien que nos résultats semblent apporter des éléments de validité concernant les postulats de la SCCT quant au rôle du soutien social dans la progression des étudiant-e-s dans leur parcours universitaire au Togo (Lent *et al.*, 1994, 2002), d'autres variables devraient être examinées et notamment le sentiment d'efficacité personnelle. De même, il apparaîtrait intéressant d'examiner les effets d'interaction entre le soutien social et les barrières perçues avec différentes variables relatives à la réussite universitaire. De telles études permettraient d'examiner le postulat de Cohen et Wills (1985) selon lequel le soutien social aurait un rôle protecteur permettant aux étudiant-e-s togolais-es de s'ajuster face à des obstacles. D'un point de vue pratique,

les établissements relevant de l'enseignement supérieur au Togo pourraient envisager de mieux préparer les étudiant-e-s dès la première année à faire face aux obstacles susceptibles d'être rencontrés au cours de leur parcours universitaire en développant des stratégies adaptées, consistant notamment à mobiliser efficacement les sources de soutien social à disposition dans leur environnement.

## Références

- Atitsogbe, K. A., Sovet, L. & Pari, P. (2016). Analyse des barrières perçues dans l'élaboration du projet professionnel auprès d'étudiantes et étudiants au Togo . *L'Orientalion scolaire et professionnelle*, 45 (4), 405-421.
- Beauregard, L. & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social . *Service social*, 45 (3), 55-76.
- Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation : L'abandon dans les 1<sup>ers</sup> cycles à l'aune de la socialisation universitaire ., *Sociologie*, 2 (3), 225-242.
- Boujut, E. & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'Orientalion scolaire et professionnelle*, 36 (2), 157-177.
- Chitou, I. (2011). L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : Une orientation vers la gestion entrepreneuriale . *Management et Avenir*, 45 (5), 126-143.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis . *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Colborn, R. P. (1995). Affirmative action and academic support: African medical students at the University of Cape Town . *Medical Education*, 29 (2), 110-118.
- Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2008). Relation of religious support to career decision self-efficacy in college students . *Journal of Career Assessment*, 16 (3), 360-369.
- Direction des Affaires académiques et de la Scolarité (2015) . *Rapport annuel*. Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). London, UK : Prentice Hall International.
- House, J. S., Kahn, R. L., McLeod, J. D. & Williams, D. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (p. 83-108). San Diego, CA : Academic Press.
- Lange, M.-A. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance . *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis . *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C.-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (1), 61-72.
- Lent, R. W., Taveira, M., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, A., Faria, S. & Goncalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84 (3), 266-272.
- Leong, F. T. L. & Pearce, M. (2011). Desiderata: Towards indigenous models of vocational psychology . *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 11 (2), 65-77.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. & Tatat, M. (2016). Strategies for coping with career indecision . *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 42-66.

- Morgan, T. & Ness, D. (2003). Career decision making difficulties of first year students . *The Canadian Journal of Career Development*, 2 (1), 33-37.
- Petersen, I.-H., Louw, J. & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa . *Educational Psychology*, 29 (1), 99-115.
- Présidence de l'Université de Lomé (2010). *Rapport annuel 2010*. Lomé, Togo : Université de Lomé.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis . *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353-387.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D. & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis . *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Valadas, S. T., Almeida, L. S. & Araújo, A. M. (2016). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. Scandinavian . *Journal of Educational Research*, 61 (6), 721-734.