



Les forces de caractère et la résilience des étudiants en situation de handicap à l'université

par Eve Simard

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (MA) en sciences de l'éducation**

Québec, Canada

© Eve Simard, 2023

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans les universités francophones du Québec, une population en croissance constante depuis les dernières années (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2021). Elle cherche à documenter quelles sont les caractéristiques personnelles et les forces qui sont susceptibles de favoriser la résilience de ces étudiants, surtout considérant les embûches supplémentaires engendrées par les effets de leur condition sur leur participation sociale (Kurth & Mellard, 2006; Mamboleo et al., 2020). Pour ce faire, un devis méthodologique quantitatif a été privilégié, ce dernier reposant sur quatre objectifs précis : 1) décrire les caractéristiques sociodémographiques des ÉSH ; 2) déterminer les forces de caractère dominantes chez les ÉSH ; 3) décrire le degré de résilience des ÉSH, et 4) explorer les liens existants entre les caractéristiques sociodémographiques, les forces de caractère et le degré de résilience des ÉSH.

Afin de répondre à ces objectifs, un questionnaire utilisant deux outils de mesures validés en français ont été employés : le CD-RISC-10 de Connor et Davidson (2003) pour mesurer le degré de résilience et le VIA-IS-120 de Peterson et Seligman (2004) portant sur les forces de caractère. La collecte de données s'est effectuée à l'automne 2020, période pendant laquelle 115 participants ont complété la totalité du questionnaire. Des analyses descriptives et corrélationnelles ont été retenues pour procéder au traitement statistique des données. Ces analyses visaient à vérifier trois hypothèses : a) les ÉSH présenteront un profil de force de caractère et de valeurs qui est distinctif en fonction de la condition avec laquelle ils vivent ; b) les ÉSH démontreront un degré de résilience qui est différent en fonction de la condition avec laquelle ils vivent, et c) le courage, la justice et l'humanité seront les valeurs les plus susceptibles de favoriser la résilience chez les ÉSH.

Les résultats démontrent que ni le degré de résilience ni le profil des forces de caractère présentent des différences significatives en fonction de la condition, réfutant ainsi les deux premières hypothèses préalablement énoncées. Concernant la troisième hypothèse, les résultats ont permis de révéler que ce sont la bienveillance, le courage et la sagesse qui sont davantage associés au degré de résilience des ÉSH. Considérant le contexte souvent défavorable dans lequel les ÉSH évoluent tout au long de leur cheminement scolaire, il y a lieu d'avancer qu'une attention particulière devrait

être portée afin de promouvoir ces forces et ces valeurs, puisqu'elles sont susceptibles de favoriser leur résilience et ainsi, rehausser leur bien-être au quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
DÉDICACE	x
REMERCIEMENTS	xi
AVANT-PROPOS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les étudiants en situation de handicap à l'université	3
1.1.1 Le portrait et les caractéristiques des ÉSH	5
1.1.2 Enjeux et défis associés à l'inclusion des ÉSH dans les universités	8
1.2 Les forces des étudiants en situation de handicap.....	14
1.3 La résilience chez les étudiants en situation de handicap.....	17
1.4 Identification du problème, question et objectifs.....	18
1.5 Pertinence sociale et scientifique	20
CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL	23
2.1 La conception du handicap	23
2.1.1 La notion de handicap.....	24
2.1.2 Le modèle de développement humain (MDH)	27
2.1.3 Le processus de production du handicap (PPH).....	27
2.2 La résilience	29
2.2.1 L'émergence du concept.....	31
2.2.2 Les composantes de la résilience	34
2.2.3 La définition conceptuelle de la résilience.....	37
2.2.4 Les indicateurs de résilience.....	41
2.3 Les forces de caractère.....	42
2.3.1 La classification des forces de caractère et des valeurs	44
2.4 Les relations entre les forces de caractère et la résilience.....	48
2.5 La synthèse des concepts de l'étude	51
2.6 Les hypothèses de recherche	53

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE	55
3.1 Type de recherche	55
3.2 Population et échantillon	57
3.2.1 Méthode d'échantillonnage	58
3.2.2 Échantillon	60
3.3 Instrument de collecte de données.....	61
3.3.1 Description du questionnaire	62
3.4 Analyse des données	66
3.4.1 Les analyses descriptives	66
3.4.2 L'analyse de variance	67
3.5 Considérations éthiques.....	69
CHAPITRE 4. RÉSULTATS	71
4.1 Portrait des participants.....	72
4.1.1 Informations scolaires	72
4.1.2 Les conditions reconnues	74
4.2 Les forces de caractère et les valeurs.....	78
4.2.1 Analyses descriptives des forces de caractère	78
4.2.2 Les forces de caractère selon la condition	80
4.2.3 Analyses statistiques des valeurs selon la condition.....	81
4.2.4 Analyses des facteurs pouvant influencer les valeurs.....	84
4.3 La résilience	88
4.3.1 La résilience et les conditions	90
4.4 Exploration des liens entre la résilience, les valeurs et les données sociodémographiques	92
CHAPITRE 5. DISCUSSION	95
5.1 Des forces et des valeurs homogènes	96
5.1.1 L'humanité : la valeur la plus importante.....	100
5.1.2 Première force : la bienveillance	101
5.1.3 Deuxième force : l'authenticité	103
5.1.4 Troisième force : l'équité	105
5.2 La résilience des participants	108
5.3 Les valeurs associées à la résilience	109
5.4 Forces et limites de cette recherche.....	114
CONCLUSION	118

CERTIFICATION ÉTHIQUE	124
ANNEXE 1.....	125
Demande d'appui.....	126
ANNEXE 2.....	127
Lettre d'appui de l'AQICESH	128
ANNEXE 3.....	129
Autorisation d'utiliser le CD-RISC-10.....	130
BIBLIOGRAPHIE	131

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Critres de définition d'une force	45
TABLEAU 2 : Classification des forces de caractère	47
TABLEAU 3 : Nombre de répondants par domaine d'études.....	73
TABLEAU 4 : Portrait des forces de caractère des ÉSH.....	79
TABLEAU 5 : Liens entre les forces et les conditions	80
TABLEAU 6 : Portrait hiérarchique des valeurs pour les ÉSH	81
TABLEAU 7 : Moyennes des valeurs selon le type de condition	82
TABLEAU 8 : Moyennes des valeurs selon la condition	83
TABLEAU 9 : Statistiques descriptives de la résilience par condition	91
TABLEAU 10 : Modèle final de l'analyse de variance	94

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Répartition des participants selon le nombre de conditions	75
FIGURE 2 : Répondants ayant une seule condition	77
FIGURE 3 : Diagramme de dispersion de la résilience et de l'âge	90
FIGURE 4 : Diagramme en boîte du degré de résilience par type de condition	92

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillères et des conseillers aux étudiants en situation de handicap
CDPDJ	Commission des droits de la personne et de la jeunesse
CER-UQAC	Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
COPEX	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DA	Déficiences auditives
DM	Déficiences motrices
DO	Déficiences organiques
DV	Déficiences visuelles
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉSH	Étudiants en situation de handicap
MDH	Modèle de développement humain
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OMS	Organisation mondiale de la santé
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PPH	Processus de production du handicap
RIPPH	Réseau international du processus de production du handicap
SAE	Services aux étudiants
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TLP	Trouble du langage et de la parole
TM	Trouble mental
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
VD	Variable dépendante
VI	Variable indépendante

DÉDICACE

Les prochaines pages parlent de résilience et de force de caractère. Rapidement, à travers la lecture, on prend conscience d'une évidence... Pour s'exprimer, la résilience ne vient seulement que s'il existe une certaine forme d'adversité.

Alors, un peu comme son antagoniste, elle se met en action dans le but de préserver l'intégrité, de protéger, de rétablir l'équilibre. La menace peut affaiblir un moment, altérer ou laisser des traces. Mais sa présence entrainera inévitablement un retour, comme un mouvement tourné vers l'avenir.

Chaque tempête nous laisse donc un héritage. Celui qui nous permet de grandir, de se découvrir, de se construire encore plus fort. On garde espoir que même coincées sous le pot, les fleurs peuvent encore pousser.

Et, comme le Petit Prince qui marche dans la noirceur de son désert, on avance avec une certitude.

Même si on n'entend rien, qu'on ne voit rien et qu'on a peur, quelque chose rayonne en silence.

À mes trois belles.

À toi. À moi.

À tous ceux qui en ont besoin.

REMERCIEMENTS

Dire que la réalisation de ce projet d'études fut remplie de défis est un euphémisme. Quand j'y repense, j'ai plutôt en tête l'image d'une longue route cahoteuse et obscure, escarpée par endroit, glissante même parfois, mais aux abords de laquelle se sont retrouvées des personnes exceptionnelles sans qui je n'écrirais pas ces lignes.

Mes premiers remerciements se dirigent vers ma directrice de recherche, Mme Carole Côté, professeure en adaptation scolaire au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Témoin de mes premiers pas dans le vaste monde de l'éducation, c'est un sentiment de profonde reconnaissance que j'éprouve envers elle. Si son appui a pu vaciller à un moment ou un autre, je ne l'ai jamais senti. Carole, je te remercie pour ta présence attentive à chaque étape, pour ta patience et ta bienveillance, même en période de turbulence.

Il ne serait pas possible de lire ce mémoire sans ma rencontre déterminante avec Mme Christiane Bergeron-Leclerc, professeure en travail social au département des sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi et codirectrice de cette recherche. Christiane, la confiance que tu m'as manifestée m'a convaincue que j'avais les capacités de mener à terme ce projet d'études et de penser que tout était encore possible. Merci pour ta structure, ta disponibilité, la justesse de tes commentaires, et surtout, merci d'avoir cru en moi.

J'envoie ici un petit clin d'œil à ma mère qui m'a montré qu'il n'était jamais trop tard pour terminer ce qu'on avait commencé et à mon père, qui m'a transmis son audace, son aplomb. Enfin, merci Oli pour ton soutien, toujours sans condition.

Finalement, merci aux quelques 1 825 étudiants que j'ai pu accompagner au fil des années. Cette recherche, je l'ai faite pour vous, pour vous mettre en lumière et vous faire rayonner tels que vous êtes. Vous côtoyer aura été un grand privilège, et même si le temps estompe parfois les noms et les visages, sachez que vous avez, tous autant que vous êtes, laissé votre empreinte.

AVANT-PROPOS

Au Québec, les politiques et les structures mises en place par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), ainsi que les réseaux scolaires primaire et secondaire ont depuis longtemps incité à l'intégration pédagogique et au soutien à l'apprentissage, tout en insistant sur le maintien des élèves en classe ordinaire. Déjà, au début des années 1920, la situation des élèves handicapés préoccupait le réseau scolaire. En effet, l'état québécois édictait, à cette époque, la Loi de l'assistance publique (1921), afin de favoriser la scolarisation de ces élèves (Duval et al., 1997). Cette amorce a érigé les fondations des premières classes spéciales dans les écoles ordinaires du Québec.

Les années 1960 ont ensuite marqué le début d'une grande réflexion, à l'échelle provinciale, concernant l'enfance inadaptée, l'appellation alors en vigueur pour désigner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'époque (EHDA). Trépanier et Paré (2010) rapportent que certaines études mettent d'ores et déjà en doute le système d'éducation. Personne n'est alors en mesure de prouver que l'éducation dans les classes spéciales prépare mieux les élèves handicapés à s'intégrer dans la société et à atteindre un certain niveau d'apprentissage (Goupil & Boutin, 1983). En outre, la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ) estime que les modalités mises en place durant cette période ont contribué à la marginalisation d'un certain nombre d'élèves (CDPDJ, 2008).

Parallèlement, alors que les pays scandinaves adoptaient graduellement certains principes de normalisation, le Congrès américain développait, quant à lui, une nouvelle loi, en 1975 (*Education for All Handicapped Children Act*), qui visait à pallier certaines lacunes dans les écoles afin d'offrir une éducation adéquate aux personnes handicapées. De façon plus précise, elle énonçait qu'aucun enfant ne pouvait se voir refuser une éducation adaptée et privilégiait le maintien dans un environnement le plus naturel possible, et ce, malgré toutes ses difficultés. Un nouveau schème de pensée s'implante alors et se transpose dans l'organisation des services éducatifs ; celui de l'intégration scolaire. Le Québec est lui aussi influencé par ce mouvement favorisant l'intégration, et c'est par le principe de normalisation de l'enseignement, amorcé par Wolfensberger en 1972, que des milliers d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ont pu accéder aux classes et aux écoles ordinaires (Wolfensberger, 1972).

Un Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) est dès lors mis sur pied et mandaté par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour examiner en profondeur l'éducation que reçoivent les EHDA. Le rapport, publié en 1976, contient 62 recommandations orientées sur la démocratisation

de l'éducation. Il suggérait, entre autres, l'unification des deux systèmes d'éducation actuels, soit celui de l'enfance exceptionnelle et le système scolaire ordinaire. Il préconisait également d'échelonner l'offre de service éducatif selon un continuum, popularisé sous le nom de système en cascade (MEQ, 1976), lequel propose une progression en palier où se situe l'intégration en classe ordinaire au niveau 1 jusqu'à l'intégration en centre d'accueil ou en centre hospitalier au niveau 8, préconisant ainsi le maintien des élèves dans les premiers niveaux. L'approche visait ainsi à ce que tous les milieux d'enseignement accueillent les élèves, sans distinction, en leur permettant de participer pleinement au développement de leurs compétences et de la vie dans leur établissement respectif (Garcia & Alban-Metcalf, 1998)

Le rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) fut également clair quant au virage que devait prendre le Québec pour favoriser l'intégration des élèves : « La définition d'une politique officielle en matière d'éducation pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'impose avec une particulière urgence » (MEQ, 1976, p.528). En 1978, un énoncé de politique et un plan d'action pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est adopté. Trois grandes orientations s'y sont retrouvées, concrétisant l'intention de soutenir la formation de ces élèves : 1) permettre l'accessibilité à un service public d'éducation ; 2) donner une éducation de qualité ; 3) assurer le droit aux enfants en difficultés de grandir dans le cadre le plus normal possible (1978).

En 1984, une politique incontournable en ce qui concerne le principe de non-discrimination est adoptée au Québec, intitulée *À part égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*, laquelle signale que l'absence de mesure concrète concernant l'accès aux études postsecondaires des étudiants en situation de handicap ne facilite pas leur intégration (Office des personnes handicapées du Québec, 1984). S'en est suivi l'adoption de la *Loi assurant l'exercice des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, en 2004, de même que de la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, en 2009. Ce faisant, le Québec réitère chaque fois sa volonté d'en faire plus pour accroître la participation sociale des personnes handicapées.

Ces changements ont contribué à l'augmentation marquée du nombre d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) inscrits dans un programme d'étude collégial ou universitaire, témoignant ainsi de l'efficacité des mesures et programmes mis en place (Ebersold & Cabral, 2016).

Notons qu'en vertu de toutes ces lois et politiques gouvernementales, les universités ont les mêmes obligations légales à l'égard des individus en situation de handicap que les autres établissements publics (AQICESH, 2013). Ainsi, les responsables des services aux étudiants en situation de handicap promeuvent les valeurs d'équité et d'inclusion à travers toutes leurs actions, en

tout respect des dispositions législatives et des exigences académiques, dans l'objectif de favoriser leur réussite (AQICESH, 2013).

La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire est grandement inspirée par toute la diversité des étudiants rencontrés dans ce contexte, afin de mettre en lumière l'importance et la richesse de leur contribution au sein de la société.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le Québec est confronté à plusieurs défis bien particuliers. Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) pointe les tendances démographiques en évolution, le besoin de qualification de la main d'œuvre et le positionnement de la province quant à la progression de la scolarisation des pays du G12 comme étant quelques-uns des défis qui marquent toujours notre époque (CSE, 2008). Afin de répondre à ces préoccupations, le rehaussement de la scolarisation constitue une solution de premier plan, une priorité qui oriente les actions gouvernementales (CSE, 2008). Ainsi, l'accès aux études universitaires devient l'une des voies à privilégier pour permettre à toutes les personnes qui le souhaitent et qui possèdent les capacités de contribuer à relever ces défis de société (CSE, 2019).

Pourtant, le CSE (2019) souligne la présence de disparités lorsqu'il est question d'accessibilité aux études universitaires et de diplomation chez certaines populations d'étudiants. Le genre, le milieu socioéconomique, la région ou le pays d'origine sont identifiés comme étant des facteurs qui entrent en ligne de compte et qui peuvent influencer l'accès aux études ou même la réussite scolaire. Parmi ces éléments, la population étudiante en situation de handicap se présente comme étant l'un des groupes les plus à risque de rencontrer des obstacles à la persévérance scolaire (CSE, 2019). Certes, pour

n'importe quel étudiant, le début des études universitaires s'avère être une période charnière : il doit s'ajuster et apprendre à s'adapter au stress qui peut être ressenti par rapport à toute cette nouvelle réalité (Daly-Cano et al., 2015). Cette période peut être particulièrement ardue pour les ÉSH en raison des limitations spécifiques à leur condition et des effets que celles-ci peuvent entraîner sur leur cheminement (Trammell, 2009).

Il n'existe que très peu d'informations qui permettent de porter un regard éclairé sur la situation et de comprendre de quelle façon les ÉSH parviennent à traverser cette période (Vaccaro et al., 2019). D'ordre général, chaque individu qui se retrouve face à un contexte difficile ou contraignant réagit de façon différente (Skinner et al., 2003) et il existe une multitude de comportements ou moyens pour composer avec le stress (Lazarus & Folkman, 1984). Selon Gustems-Carnicer et Calderón (2016), ces moyens seraient influencés par les forces que présentent les individus, qui correspondraient à des traits ou caractéristiques propres à chacun (Peterson & Seligman, 2004). Globalement, tous ces éléments ramènent au concept de résilience, correspondant à ce processus, cette façon qu'ont les individus à affronter les événements délétères et de rebondir (Masten, 2001).

Ainsi, à la lumière de ces enjeux et considérant l'augmentation constante d'ÉSH inscrits à un programme universitaire (Doucet & Phillon, 2016), l'intérêt d'approfondir la compréhension des forces individuelles et

spécifiques à cette population et de cerner le lien potentiel avec leur degré de résilience apparaît pertinent.

Les prochaines pages seront dédiées, d'abord, à dépeindre le contexte sur lequel s'appuie la problématique inhérente à cette recherche, après quoi le fruit de l'exploration des connaissances scientifiques portant sur les forces et la résilience spécifiques aux ÉSH sera présenté. Les principaux concepts feront l'objet d'une section à part entière, où il conviendra de les examiner en détail afin de pouvoir en apprécier toutes leurs facettes. Puis, le devis méthodologique retenu pour la collecte et l'analyse des données sera explicité, et suivront subséquemment la présentation et l'interprétation des résultats issus de cette démarche. Finalement, les principaux constats seront exposés afin de tirer les conclusions qui s'imposent et de les discuter.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La problématique de recherche est définie à partir d'un examen de la situation et des écrits qui permettra d'emblée de situer l'état de la question quant à la présence, aux besoins et à l'accompagnement des étudiants en situation de handicap (ÉSH) à l'université. Cette première mise en contexte permet de cibler le problème de la recherche, ainsi que les objectifs qui en découlent. Il sera d'abord question de brosser le portrait de la situation des ÉSH dans les universités québécoises. Par la suite, les défis et les principaux enjeux rencontrés par ces derniers seront explorés, de même que ce qui peut leur permettre de les surmonter, soit leurs forces de caractère et leur résilience.

1.1 LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'UNIVERSITÉ

La présence des ÉSH dans les universités québécoises ne date pas d'hier. Elle est documentée pour la première fois au début des années 1980, dans la région de Montréal. Des étudiants sourds demandent à l'époque au MEQ du financement pour que des services d'interprétation en langage des signes leur soient fournis afin d'accéder aux études supérieures (Raymond, 2013).

Ce sont ensuite des dizaines d'étudiants qui entreprendront des démarches, les années suivantes, afin d'obtenir le soutien nécessaire à leur intégration scolaire (Bouchard & Veillette, 2005). Initialement prévus pour soutenir les étudiants vivant avec des handicaps physiques (déficience visuelle, auditive, motrice ou organique), les services se sont organisés pour répondre aujourd'hui à une grande variété de besoins chez des étudiants de plus en plus nombreux (Doucet & Phillion, 2016).

1.1.1 Le portrait et les caractéristiques des ÉSH

Le nombre d'ÉSH inscrits dans le réseau universitaire augmente de façon importante depuis plusieurs années. La compilation annuelle des données, que fournissent toutes les universités québécoises à l'AQICESH, illustre cette hausse fulgurante ; de 6905 étudiants déclarés en 2013 à 22 014 en 2021, c'est une augmentation de près de 320 % en seulement 5 ans. Il s'agit bien là de la preuve que les prescriptions ministérielles et la jurisprudence dans le domaine de l'intégration ont porté fruit, d'autant plus que certains sont d'avis que ce nombre sous-estime la réalité (Fichten et al., 2006; St-Onge et al., 2009).

Au Québec, les statistiques à propos de la prévalence des ÉSH sont produites par les services d'accueil et de soutien aux ÉSH des universités¹. Les étudiants qui bénéficient de leur soutien le font de façon volontaire. Pour accéder aux ressources qui sont mises à leur disposition, les étudiants doivent déclarer leur condition et être reconnus comme une personne handicapée en vertu de la loi². Leur situation doit ainsi être confirmée par un diagnostic ou une évaluation diagnostique effectuée par un professionnel habilité en vertu du Code des professions du Québec³ (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2022). Ils sont invités à rencontrer un conseiller qui, dans la majorité des universités québécoises, travaille au sein des Services aux étudiants (SAE) (Pautel, 2017).

Les services qui sont offerts sont disponibles pour répondre à différentes conditions qui caractérisent la situation des étudiants, que ce soit dans le cas d'un trouble d'apprentissage (TA), d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), d'un trouble mental (TM), d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), d'un trouble du langage et de la parole (TLP), d'une déficience organique (DO), d'une déficience motrice (DM), d'une déficience visuelle (DV), ou d'une déficience auditive (DA) (AQICESH, 2021).

¹ De ce fait, seules les personnes qui accèdent à ces services sont comptabilisées dans les statistiques. On peut donc supposer que le nombre de personnes vivant avec des déficiences est supérieur à ce qui est mis en évidence dans les rapports de l'AQICESH.

² Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., c. E. E-20.1).

³ Le Code des professions du Québec est la loi-cadre du système professionnel québécois qui établit les règles concernant la pratique et les conditions d'exercice des professions.

La répartition de ces différentes conditions suit une courbe constante d'année en année. Parmi toutes les conditions déclarées, le TDAH représente le pourcentage le plus important avec 45 %, suivi par les troubles d'apprentissage (12 %) et les troubles mentaux (11 %). Un certain pourcentage d'étudiants est comptabilisé dans un groupe différent, nommé « déficiences multiples », car ils vivent avec plus d'une condition. Ils représentent 17 % de tous les étudiants déclarés qui sont inscrits dans une université québécoise francophone (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2021).

Par ailleurs, toujours en ce qui concerne les universités québécoises francophones, les plus récentes statistiques de l'AQICESH disponibles, qui couvrent l'année scolaire 2020-2021, révèlent qu'il y a environ 50 % plus de personnes du genre féminin que du genre masculin qui fréquentent les services d'accompagnement. De plus, il apparaît que la plus grande proportion d'étudiants se retrouve dans le domaine des sciences humaines (22 %), suivi par les sciences de l'administration (20 %) et par les sciences de l'éducation (11 %). Enfin, pour l'ensemble des universités québécoises (francophones et anglophones), la grande majorité des étudiants déclarés dans le cadre de cet exercice annuel étudie dans un programme de premier cycle (84 %) (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2021).

1.1.2 Enjeux et défis associés à l'inclusion des ÉSH dans les universités

Pour tous les étudiants, la transition vers les études postsecondaires constitue un événement significatif, provoquant certains bouleversements, notamment sur les plans psychologique, environnemental, social et familial (Arnett, 2000). Pour ceux qui vivent avec une condition pouvant entraver leur pleine participation sociale, les défis liés à leur inclusion sont d'autant plus importants (Philion et al., 2016; Trammell, 2009).

D'abord, le manque d'informations sur les services disponibles est l'un des obstacles fréquemment mentionnés par les étudiants (Toutain, 2019). En effet, il semble que les étudiants ne connaissent pas bien les services pouvant les soutenir ou la façon d'y avoir accès (Hong, 2015; Lyman et al., 2016). En outre, dans certains cas, l'information sur les services de soutien aux ÉSH n'est seulement véhiculée aux étudiants concernés qu'à la suite d'une mauvaise performance académique (Finn, 1999).

Un deuxième obstacle à l'inclusion des ÉSH concerne l'accessibilité aux documents attestant de leur diagnostic (Toutain, 2019). Au Québec, le modèle médical est encore privilégié pour obtenir des accommodements individuels et l'étudiant qui désire en bénéficier doit avoir en main un document médical ou une évaluation faisant état des limitations fonctionnelles rencontrées, au moment de sa première rencontre avec le conseiller (Pautel, 2017). L'accès

aux professionnels habilités par la loi afin de procéder à l'évaluation du problème observé ou aux documents ayant été déposés antérieurement dans d'autres établissements d'enseignement constitue une embuche (Denhart, 2008; Salzer et al., 2008). Bien que les médecins puissent également émettre les recommandations d'aménagements, les dernières statistiques officielles en matière d'accessibilité aux soins de première ligne au Québec ne sont guère plus encourageantes (Statistique Canada, 2016).

D'autre part, pour les étudiants qui possèdent les documents nécessaires, la difficulté à identifier quelles mesures de soutien seraient appropriées pour leur permettre de poursuivre leur projet d'étude constitue aussi un frein à leur inclusion, dans la mesure où ces étudiants ne savent souvent pas ce qui s'offre à eux. Bien qu'ils n'aient pas la responsabilité de les réfléchir seuls, le manque d'informations sur les services disponibles et sur la façon de procéder, tant pour les choisir que pour en bénéficier, freinerait les étudiants à venir demander le soutien nécessaire (Phillion, Bourassa, et al., 2016; Salzer et al., 2008). Qui plus est, Marshak et al. (2010) rapportent que parmi les étudiants ayant demandé la mise en place de leurs mesures de soutien, plusieurs auraient rapporté des défis liés à leur implantation. Les exemples fournis concernent l'inefficacité de certains accommodements, les inconvénients qu'ils peuvent parfois occasionner, ou les expériences négatives à travers leur utilisation.

Par ailleurs, la communication avec les professeurs et les différentes instances des universités par rapport aux recommandations d'accommodement s'avère également être un défi de taille pour les étudiants (Doucet & Phillion, 2016; Toutain, 2019). Le refus d'accommoder de la part d'un professeur peut devenir très lourd à porter pour un étudiant seul (Beilke & Yssel, 1999; Lyman et al., 2016; Mamboleo et al., 2020). À ce sujet, Bonelli et al. (2010) soulignent que le manque de connaissances et d'expérience entraîne de l'inconfort dans les milieux d'enseignement, et maintient les attitudes négatives par rapport à la présence des ÉSH. De façon plus importante, ces comportements contribuent à renforcer la stigmatisation à l'égard des besoins de ces étudiants.

Il y a de cela plus de vingt ans, des participants consultés dans une recherche portant sur le climat entourant les étudiants ayant des incapacités en enseignement supérieur rapportaient que leur campus était peu accueillant à l'égard de leur condition (Beilke & Yssel, 1999). Les effets négatifs qui en découlaient semblaient avoir un impact réel sur leurs chances de réussite en les comparant à leurs pairs sans handicap (Trammell, 2009). Encore aujourd'hui, malgré les efforts de sensibilisation à l'égard de l'inclusion des personnes en situation de handicap, certains étudiants expriment toujours se sentir discriminés en raison de leur condition, que cette discrimination soit réelle ou perçue (Kurth & Mellard, 2006; Mamboleo et al., 2020). Ceci peut avoir un impact considérable sur le cheminement de ces étudiants, considérant

que plusieurs décident de ne pas aller chercher les services nécessaires pour éviter de se sentir différents ou diminués par rapport à leurs pairs (Aquino & Bittinger, 2019). Qui plus est, bien que les étudiants estiment que leur situation a une incidence sur leur stage, un nombre important d'entre eux décide de ne pas faire de demande d'accommodement (Dufour et al., 2019). La crainte de subir de la discrimination à l'égard de leur condition est l'hypothèse soulevée pour expliquer cette décision.

À ce sujet, Toutain (2019) identifie le désir d'indépendance ou d'autonomie comme un thème récurrent dans sa revue de littérature portant sur les obstacles à la mise en place des accommodements pour les ÉSH au postsecondaire. Particulièrement lorsque l'accommodement prévoit le soutien d'une tierce personne, le souhait d'être comme les autres semble avoir préséance sur la décision de se prévaloir de ces mesures (Black et al., 2015; Lyman et al., 2016; Marshak et al., 2010). De même, la perception sociale face à l'impact des accommodements sur la qualité de leur formation peut influencer cette même décision. En effet, certains étudiants interrogés dans l'étude de Denhart (2008) ont exprimé avoir la perception que moins ils utilisaient leurs accommodements, plus leur travail avait de valeur à leurs yeux. C'est toute la légitimité de leur parcours académique qui se trouve ébranlée par cette perception, comme si le recours aux accommodements diminuait l'importance de leurs efforts et de leurs réussites.

Dans le même ordre d'idées, Adams & Proctor (2010) ont identifié que les ÉSH ayant participé à leur recherche auraient une tendance marquée à s'attribuer l'entière responsabilité d'un événement négatif ou d'un échec, contrairement aux étudiants sans handicap. Les auteurs expliquent ce phénomène par la stigmatisation vécue et la honte qui peut être ressentie par rapport à leur situation de handicap. Pour ceux qui perçoivent leur condition comme étant une tare ou un défaut, ce biais cognitif serait d'autant plus important. Vaccaro et al. (2019) confirment ces mêmes propos en mettant également en lumière l'importance de l'auto-perception dans le succès et la réussite.

Cette réalité complexifie le parcours de ces étudiants, et ce, même dans les milieux de stage. La recherche de Lebel et al. (2016) indique que ce ne sont pas tous les superviseurs qui acceptent d'accueillir un stagiaire en situation de handicap. Dans les programmes de formation en enseignement, par exemple, tout dépendant de la problématique de l'étudiant, le pourcentage de superviseurs ouverts à former des stagiaires en situation de handicap peut diminuer jusqu'à 31 % s'il s'agit d'un diagnostic lié à la santé mentale. Le manque de connaissance des formateurs de terrain sur les accommodements pour les stagiaires en situation de handicap constitue un obstacle qui est bien connu depuis la dernière décennie (Leyser & Greenberger, 2008). En outre, même si un dispositif de formation améliorerait la mise en place de mesures de soutien (Papalia et al., 2002), seulement 48 % des formateurs seraient

intéressés à en bénéficier (Leyser & Greenberger, 2008). Leyser et al. (2011) rapportent même que plusieurs des professeurs participant à leur recherche se demandent si les stagiaires en situation de handicap peuvent réellement devenir des enseignants compétents.

Dans un contexte aussi peu favorable, il est possible de comprendre pourquoi les étudiants sont ambivalents par rapport à leur choix de divulguer ou non leur condition. La crainte d'être discriminés et de faire face à des attitudes négatives à leur égard les empêcherait de parler ouvertement de leur situation (Abels, 2005; Riddick, 2003). Encore aujourd'hui, certains étudiants expriment se sentir discriminés à l'égard de leur condition, que ce soit réel ou perçu (Mamboleo et al., 2020). Ceci peut avoir un impact considérable sur leur cheminement, surtout considérant que plusieurs décident de ne pas aller chercher les services nécessaires pour éviter de se sentir différents ou diminués par rapport à leurs pairs (Aquino & Bittinger, 2019). En outre, bien que les étudiants estiment que leur situation a une incidence sur leur stage, un nombre important d'entre eux décide de ne pas faire de demande d'accommodement (Dufour et al., 2019). La crainte de subir de la discrimination à l'égard de leurs conditions est l'hypothèse soulevée pour expliquer cette décision.

Tout ceci est cohérent avec les conclusions d'autres études portant sur les stratégies d'adaptation des ÉSH qui indiquent que ceux qui sont en mesure

de voir leur condition comme un aspect positif d'eux-mêmes seraient davantage en mesure de faire face à l'adversité (Vaccaro et al., 2019). Les auteurs suggèrent aux universités de valoriser la différence en mettant à profit les forces de ces étudiants en les montrant en exemple à titre de modèles ou d'exemples auprès d'étudiants avec ou sans incapacités. Ils concluent qu'en regardant ces étudiants à travers leurs forces, les milieux d'enseignement contribuent non seulement à les soutenir, mais aussi à combattre les stigmates.

1.2 LES FORCES DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Il est certes intéressant d'avoir un aperçu du contexte qui fragilise les étudiants et de ce qui peut les rendre si vulnérables, mais la compréhension de ce qui leur permet de bien s'en tirer l'est au moins tout autant (Mazé & Verliac, 2013). Cela dit, peu d'études nous permettent de comprendre de quelle façon les ÉSH s'adaptent aux défis que peuvent générer les études postsecondaires (Vaccaro et al., 2019).

Pour faire face au stress, la recherche démontre que chaque individu répond de façon différente (Skinner et al., 2003). Lazarus et Folkman (1984) voient le stress psychologique comme une transaction entre l'environnement et la personne, créant ainsi un déséquilibre par rapport à ses ressources personnelles. Le degré de stress que l'individu percevra de la situation dépend

de l'analyse qu'il en fera, et de la perception qu'il a de ses capacités à y faire face (Lassarre et al., 2003). Par conséquent, une même situation pourrait être perçue comme stressante pour un individu, alors qu'elle ne le serait pas pour un autre.

Or, plusieurs stratégies d'adaptation, qui regroupent les actions et les comportements employés par la personne dans le but de diminuer le sentiment de détresse ressenti, sont identifiées à travers la littérature pour faire face aux événements jugés stressants (Lazarus & Folkman, 1984). Par exemple, Skinner et al. (2003) mettent en évidence tout près de 400 stratégies d'adaptation différentes, issues des données de leur étude, et mentionnent que les individus peuvent en créer de nouvelles pour traverser des situations jamais vécues auparavant (Folkman & Moskowitz, 2000).

En contexte de stage, les effets de l'utilisation de ces stratégies d'adaptation sont également positifs pour les ÉSH. Par exemple, Stevens et Kristof (1995) ont examiné l'impression laissée par des candidats en entretien d'embauche et ont découvert que les dénouements étaient plus favorables lorsque des stratégies assertives telles que l'autopromotion et l'affirmation de soi étaient employées. D'autres recherches portant sur les stagiaires en enseignement ayant un trouble d'apprentissage sont éloquentes. Les participants de l'étude menée par Riddick (2003) ont mentionné utiliser leur propre expérience comme levier de motivation dans leur désir de devenir

enseignants. Frustrés d'avoir vécu de la stigmatisation et d'avoir été sous-estimés, plusieurs ont voulu faire et offrir mieux que ce qu'ils avaient expérimenté lorsqu'ils étaient élèves. À plus forte raison, lorsque ces stagiaires travaillent auprès d'élèves en difficulté, ils sont en mesure de partager leur propre expérience avec eux et de créer un lien unique, ce qui favoriserait grandement leur persévérance (Ferri et al., 2001). En d'autres termes, les résultats de ces recherches tendent à démontrer que les expériences vécues par les ÉSH leur ont permis de développer certaines forces, qui, à leur tour, ont pu les aider à affronter d'autres situations semblables.

Spécifiquement chez les ÉSH, Vaccaro et al. (2019) se sont penchés sur la manière dont ils s'y prennent pour surmonter les défis spécifiques aux études postsecondaires. Les conclusions de leurs recherches font émerger cinq grandes catégories de stratégies d'adaptation : (1) la capacité à parler ouvertement de leur condition et d'exprimer leurs besoins ; (2) l'utilisation des ressources disponibles ; (3) la capacité à faire attention à eux ; (4) leurs aptitudes à combattre les stéréotypes et (5) à faire preuve de résilience. Ces données confirment également les conclusions de Sedgwick et al. (2019), qui identifient la résilience comme étant une force chez des adultes vivant avec un TDAH. Ces résultats permettent de voir ces étudiants sous un autre angle, alors que leurs déficits et leurs incapacités sont, la plupart du temps, mis de l'avant.

Selon Gustems-Carnicer et Calderón (2016), les moyens employés pour réduire ou éliminer les effets d'une situation stressante seraient influencés par les forces présentes chez les individus. Ces forces, que Peterson et Seligman (2004) nomment « forces de caractère », sont propres à chacun et comprendraient une variété de traits, relativement stables, mais pouvant se moduler et se développer selon l'environnement dans lequel évolue la personne. Enfin, bien que l'ensemble des stratégies ou des attitudes énumérées précédemment soient intéressantes, Niemiec et al. (2016) suggèrent que la recherche se penche sur les forces personnelles afin de mettre en lumière des éléments qui sont propres à l'individu.

1.3 LA RÉSILIENCE CHEZ LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

De la même manière que chaque personne est unique dans sa capacité à identifier et à utiliser ses stratégies, la capacité de rebondir à la suite d'événements stressants varie d'une personne à l'autre. Ce phénomène se réfère au concept de résilience (Burt & Paysnick, 2012; Masten, 2014). La résilience ou l'aptitude à surmonter les difficultés environnementales et l'adversité peut se transposer à travers de multiples contextes (Masten et al., 2004; Masten & Obradovic, 2006).

Spécifiquement chez les ÉSH en contexte universitaire, le phénomène de la résilience a fait l'objet de peu de recherches (Kimball et al., 2016). Néanmoins, la littérature issue des recherches en enseignement supérieur, axée davantage sur les stratégies d'adaptation que sur le phénomène de résilience, suggère que les étudiants utiliseraient des moyens comme la pratique d'activités physiques, les techniques de respiration ou l'écoute de musique pour faire face aux embûches et au stress (Aselton, 2012; Lukomski, 2007).

1.4 IDENTIFICATION DU PROBLÈME, QUESTION ET OBJECTIFS

Les ÉSH font partie intégrante de la population universitaire depuis plusieurs années maintenant. La littérature scientifique est abondante pour documenter les difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent : attitudes négatives de la part des professeurs, discrimination à l'égard de leurs besoins, difficultés supplémentaires liées aux limitations engendrées par leur condition, etc. Nul doute que ce contexte particulier accentue les effets du stress chez les étudiants concernés. Qu'en est-il des facteurs individuels qui les aident à affronter l'adversité durant leurs études universitaires ?

Malgré qu'il n'existe actuellement pas de modèle théorique pour décrire et comprendre la relation entre les forces de caractère et la résilience, les informations tirées de la recension des écrits suggèrent que des individus

peuvent développer des forces de façon plus importante en tenant compte de l'environnement et des événements de leur vie.

L'examen des forces de caractère et de la résilience des ÉSH à l'université constitue l'intérêt de notre recherche. De cet intérêt découle une question, qui est la suivante :

Quelles sont les caractéristiques et les forces de caractère qui sont susceptibles de favoriser la résilience chez les étudiants en situation de handicap ? Afin d'y répondre, quatre objectifs seront poursuivis par cette recherche.

Objectifs :

1. Décrire les caractéristiques sociodémographiques des ÉSH ;
2. Déterminer les forces de caractère dominantes chez les ÉSH ;
3. Décrire le degré de résilience des ÉSH ;
4. Explorer les liens existants entre les caractéristiques sociodémographiques, les forces de caractère et le degré de résilience des ÉSH.

1.5 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

La problématique de recherche a mis en exergue certains éléments qu'il convient de souligner. D'abord, la proportion des ÉSH admis dans un programme d'étude universitaire n'a cessé d'augmenter dans les vingt dernières années, faisant un bond marqué lors de la dernière décennie (AQICESH, 2021 ; Doucet & Philion, 2016). Qui plus est, certains estiment que ce nombre est bien en deçà de la réalité (Fichten et al., 2006; St-Onge et al., 2009), et que malgré les ressources qui leur sont destinées, plusieurs obstacles à l'inclusion sont toujours présents, entravant ainsi leur pleine participation sociale. Parmi ceux-ci, notons les défis liés à la connaissance des services disponibles (Toutain, 2019), à l'accessibilité des documents diagnostiques (Denhart, 2008; Salzer et al., 2008 ; Toutain, 2019), à l'implantation des mesures de soutien identifiées (Marshak et al., 2010), à la communication avec le corps professoral (Doucet & Philion, 2016 ; Toutain, 2019) et à l'impression d'être dans un environnement peu accueillant à leur égard (Beilke & Yssel, 2019 ; Trammell, 2009). Dans ce contexte, l'identification des forces de caractère pouvant soutenir leur résilience s'avère être une avenue plus qu'intéressante, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, bien que le concept des forces de caractère ait fait l'objet de plusieurs dizaines de recherches dans les dernières années, à notre connaissance, très peu ont cherché à les documenter chez des ÉSH. Niemiec

et al. (2016) estiment que le fait d'en savoir plus à ce sujet permettrait de déterminer si la promotion de certaines forces peut jouer un rôle sur d'autres facteurs susceptibles d'aider leurs chances de succès.

Par ailleurs, mettre en lumière les éléments positifs chez des individus qui vivent de la discrimination à l'égard de leur condition ne peut que les aider à développer des comportements qui favoriseront leur résilience (Peterson & Seligman, 2004). En ce sens, examiner la résilience chez des étudiants universitaires qui sont en situation de handicap semble tout à fait pertinent, surtout considérant les nombreux facteurs stressants avec lesquels ils doivent composer au quotidien et qui pourraient fragiliser leur équilibre psychologique ou entraver leur réussite scolaire (Ganguly & Perera, 2019).

De même, à l'instar de Park et Peterson (2007), s'il est permis d'espérer que les établissements d'enseignement supérieurs s'intéressent aux forces de caractère de leurs étudiants afin de promouvoir leur développement et ainsi encourager le maintien de leur bien-être psychologique, une approche basée sur les forces serait d'autant plus pertinente auprès d'ÉSH. En utilisant ainsi un profil des forces intrinsèques à la personne, comme le propose la classification de Peterson et Seligman (2004), il est possible d'identifier les leviers sur lesquels elle peut se concentrer, même si elle éprouve de la difficulté à identifier des aspects de sa vie dans lesquels elle se démarque positivement.

Implicitement, les résultats de cette recherche pourront contribuer à leur manière à la construction des savoirs relatifs aux champs de l'éducation, et plus particulièrement, en adaptation scolaire au postsecondaire. L'accroissement des connaissances dans ce domaine sera sans doute pertinent considérant le nombre d'ÉSH qui y poursuivent leurs études et qui bénéficient des services leur étant destinés (AQICESH, 2020). Par le fait même, les conclusions de ce mémoire pourraient être réinvesties à travers d'autres étapes importantes de leur vie, comme au moment de leur insertion professionnelle par exemple. En effet, les mêmes obstacles peuvent être rencontrés de nouveau à travers cette transition où l'accompagnement sera moins présent.

Cette étude s'inscrit donc dans cette foulée, à travers une approche centrée sur les forces (Bergeron-Leclerc et al., 2021; Bergeron-Leclerc & Simard, 2019) soit celle de se tourner dans la recherche des forces de caractère en présence chez les ÉSH et d'explorer les liens entre ces forces et leur degré de résilience afin de mieux les accompagner dans la poursuite de leur projet d'études universitaires.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude dont le contenu est rapporté dans ce mémoire met en interrelation trois concepts qui jusqu'à présent ont été peu étudiés simultanément. Ces concepts sont : le handicap, les forces de caractère et la résilience. Ce deuxième chapitre est dédié à la présentation de ces principaux concepts et du modèle théorique retenu pour encadrer la recherche.

2.1 LA CONCEPTION DU HANDICAP

Afin de bien définir qui sont les étudiants ciblés dans la présente recherche et leurs besoins, il importe de comprendre d'abord la conception du handicap, telle qu'elle se présente dans la littérature. La notion de handicap, de même que le vocabulaire qui y est associé ont beaucoup évolué avec le temps ; « d'invalides » ou « d'infirmes » dans les années 1960, à « personnes handicapées » dans les années 2000, la conception du handicap intègre aujourd'hui une dimension sociale au modèle d'intervention jusqu'ici encadré par une approche curative biomédicale (Fougeyrollas, 2002). La reconnaissance des effets sociaux néfastes associés au fait d'avoir une incapacité amorce cette mouvance vers une approche axée sur les besoins, et emboîte le pas à Freidson (1965) et à Goffman et Kihm (1975).

Ces derniers ont démontré que les attentes de la société par rapport à ce qui est attendu, à ce qui correspondrait à la définition d'un « comportement normal » influencent les attitudes par rapport aux personnes vivant avec une différence. À ce sujet, Fougeyrollas (2002) mentionne :

Ces travaux sociologiques ont contribué en sciences sociales à mettre en évidence le rôle des facteurs environnementaux sociaux comme producteurs d'obstacles à la participation de personnes ayant des différences esthétiques, comportementales ou fonctionnelles à la vie sociale (p. 5).

Ces propos résument ce qui constitue le fondement même de toute la notion de handicap.

2.1.1 La notion de handicap

Plusieurs lois encadrent la notion de handicap au Québec. En premier lieu, l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne (L.R.Q., c. C-12) interdit toute discrimination, qu'elle soit intentionnelle ou non, sous la base de plusieurs motifs, dont le handicap et le moyen employé pour pallier ce handicap. Cette loi prime sur toutes les autres et tous les établissements d'enseignement y sont soumis. En outre, elle vient élargir la notion du handicap en misant davantage sur les obstacles à la pleine participation sociale des personnes plutôt que sur le type, la nature ou les causes de la déficience (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2011).

Afin de tendre vers l'égalité des chances qui découle du principe de non-discrimination, une deuxième loi d'importance vient fournir plus d'information sur la façon d'y arriver. La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., c. E-20.1) vient préciser que pour prétendre à la pleine égalité des chances, des mesures et moyens concrets doivent être employés. L'article 1 de la loi stipule que « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (article 1. g) peut être considérée comme une personne handicapée.

De son côté, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) reconnaît que le concept du handicap se transforme et qu'il résulterait de l'interrelation entre les personnes présentant des incapacités et les obstacles comportementaux ou environnementaux, entravant ainsi leur pleine participation sociale, et compromet leur droit à l'égalité des chances. En outre, dans la plus récente version de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), l'OMS (2001) laisse paraître cette évolution en tenant compte d'autres situations telles que la dépression (La Grenade & Trépanier, 2017) et définit le handicap comme suit :

Les composantes du fonctionnement et du handicap peuvent être exprimées dans la CIF de deux manières. Elles peuvent être utilisées pour indiquer un problème (par exemple, une déficience, une limitation d'activité ou une restriction de participation, regroupées sous le terme générique de handicap) ; elles peuvent aussi être utilisées pour faire référence à des aspects de la santé (ou des états qui y sont liés) qui ne posent pas de problème (donc neutres) : elles sont alors regroupées sous le terme générique de fonctionnement (p.8).

Mais c'est par le modèle issu des travaux du Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) que repose la conception adoptée par la majorité des universités (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2013). Leur modèle stipule que la participation sociale résulte de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 1998).

Comme la personne handicapée est d'abord et avant tout une personne à part entière qui souhaite participer activement à la société, les travaux de Fougeyrollas (1998, 2010) sur le Modèle de développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) ont été élaborés en tenant compte des principes de bases que sous-tend ce droit à l'égalité. Avant d'expliquer le *Processus de production du handicap*, il importe d'illustrer le *Modèle de développement humain*, qui s'applique à tous sans distinction, avant d'introduire les variantes multiples qui peuvent entraîner une situation de handicap.

2.1.2 Le modèle de développement humain (MDH)

Le MDH est utilisé par les conseillers aux ÉSH du Québec pour soutenir leurs interventions professionnelles. Il sert à l'évaluation des besoins, l'élaboration du plan d'intervention et du plan de services, à l'identification des aménagements et des accommodements, à l'évaluation des résultats et au suivi du progrès des étudiants (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2013). Il se veut évolutif et représente la valeur de l'interaction entre la dimension personnelle, environnementale et la participation sociale de la personne. Pour une personne qui vit avec une atteinte cognitive, par exemple, certaines compétences peuvent s'en trouver affectées, entraînant ainsi des obstacles dans sa vie quotidienne. La participation sociale de cette personne en est donc limitée. C'est l'interaction entre ces trois éléments qui crée une situation de handicap pour cette personne (Fougeyrollas, 1998, 2010).

2.1.3 Le processus de production du handicap (PPH)

Le PPH ne forme pas un concept indépendant du modèle de développement humain, mais est constitué d'une variante de possibilités en lien avec la norme biologique, fonctionnelle et sociale (Fougeyrollas, 1998, 2010) et se distingue du modèle médical où la personne porte le poids de ses incapacités. Au contraire, selon le MDH-PPH, le handicap constitue

simplement une des variations du niveau de réalisation des habitudes de vie de la personne.

Le modèle comprend trois principaux concepts : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Les facteurs personnels désignent les caractéristiques inhérentes à la personne (facteurs identitaires, facteurs organiques et aptitudes). Les facteurs identitaires se réfèrent à l'âge, au sexe biologique ou à l'identité socioculturelle, par exemple. Ils peuvent être des facilitateurs ou des obstacles à la pleine participation sociale de la personne. Les systèmes organiques correspondent aux composantes corporelles du corps humain, et peuvent s'apprécier selon une échelle comprise entre la déficience et l'intégrité du système. Enfin, les aptitudes sont définies par la possibilité d'un individu à accomplir une activité précise. Elles se mesurent selon un continuum passant de l'incapacité complète et la capacité optimale (Fougeyrollas, 1998 ; 2010).

Les facteurs environnementaux réfèrent, quant à eux, aux dimensions sociales ou physiques qui entourent l'organisation d'une société, et la mesure de sévérité se situe entre le facilitateur ou l'obstacle. Selon le modèle conceptuel, « la mesure de la qualité de l'environnement ne prend du sens que dans la dynamique interactive entre un résultat attendu [...] et la considération des variables personnelles » (Fougeyrollas, 1998, p.16), et peut soit entraver, soit favoriser la réalisation des habitudes de vie.

Finalement, les habitudes de vie sont définies par un rôle social ou une activité qui assure l'épanouissement d'une personne tout au long de sa vie. Les habitudes de vie s'apprécient en fonction de la qualité de leur réalisation, sur une échelle allant de la situation de handicap totale à la pleine participation sociale (Fougeyrollas, 1998 ; 2010)⁴.

Conséquemment, le MDH-PPH offre, à partir de l'ensemble de ces facteurs, un outil pratique pour comprendre le processus de production du handicap et d'être en mesure d'en considérer les variables pouvant l'influencer. La prochaine section s'attardera à définir la résilience, concept central au cœur de cette étude.

2.2 LA RÉSILIENCE

La résilience est un univers conceptuel qui couvre plusieurs notions associées à l'adaptation positive dans un contexte d'adversité (Masten & Obradovic, 2006). Empruntant ses racines au mot latin « *resilire* » (Windle, 2011), signifiant un mouvement de saut vers l'arrière, le terme conserve aujourd'hui l'image de la réponse à l'impact : le rebond (Tisseron, 2009). Initialement utilisé en physique, le mot résilience sert à décrire la résistance

⁴ Il est possible de consulter l'ouvrage de Fougeyrollas (2010) pour une vision schématisée du processus de production du handicap.

d'un matériau face à un choc (Anaut, 2008; Manciaux, 2001). Appliqué à l'être humain, le terme fait plutôt référence à la propension à s'adapter de façon positive, à être en mesure de s'épanouir et de se réaliser malgré un contexte défavorable (Masten & Tellegen, 2012; Masten & Wright, 2010).

Initialement concentrée en psychologie et en psychiatrie (Masten & Obradovic, 2006), l'étude de la résilience suscite depuis les dernières années un grand intérêt auprès des chercheurs de tout horizon (Anaut, 2015; Barrett & Conostas, 2014; Kaplan, 2005), si bien qu'il est aujourd'hui difficile d'en faire le portrait exhaustif (Windle, 2011).

Bien que la majorité des auteurs s'entendent au sujet des composantes essentielles au concept, soit la présence d'adversité et l'adaptation positive face à celle-ci, il n'existe toujours pas de consensus parmi la communauté scientifique pour la définir (Cosco et al., 2017; Kaplan, 2005; Luthar, 2006; Masten, 2011; Michallet, 2009). Quoi qu'il en soit, la résilience est souvent définie en termes de processus ou de capacité à faire face à l'adversité de façon positive (Kaplan, 2005). Afin d'apprécier toute l'étendue du champ conceptuel, un bref retour en arrière s'impose.

2.2.1 L'émergence du concept

La genèse de la résilience prend racine dans les années 1960 dans le cadre de recherches auprès d'enfants et d'adolescents vivant dans un environnement difficile (Anaut, 2015; Luthar, 2006). Emmy E. Werner et Ruth Smith, toutes deux psychologues américaines, sont reconnues comme étant dans les premières à s'intéresser au concept de résilience (Manciaux, 2001; Michallet, 2009). Menant une étude longitudinale auprès d'une population d'enfants considérés à risque en raison de leurs conditions de vie délétères (Anaut, 2015), elles observent, parmi la population étudiée, que certains enfants semblent bien se développer, témoignant ainsi d'une adaptation remarquable à leur environnement néfaste (Masten & Obradovic, 2006; Werner, 1995). Leurs travaux initiaux prennent une tournure ambitieuse; identifier ce qui fait la différence dans la vie de ces enfants, qu'elles qualifient de résilients, afin d'orienter les efforts futurs à améliorer les perspectives d'avenir des jeunes vulnérables (Masten & Obradovic, 2006). Les chercheuses observent des traits de caractère communs dans leur population à l'étude, comme le sens de l'autonomie ou une bonne estime de soi (Michallet, 2009). Par ailleurs, certaines caractéristiques personnelles, tels le sentiment de cohérence et le contrôle interne, semblaient atténuer l'impact du contexte sur leur développement (Michallet, 2009). Un changement de paradigme s'opère graduellement, passant d'un modèle médical basé sur l'identification des déficits causant les maladies, pour se rapprocher d'un modèle axé sur les

forces, où la compréhension des facteurs de promotion d'un sain développement est l'objectif (Windle, 2011). Contribuant en premier lieu à tracer les balises du concept, l'équipe de recherche met également en lumière le caractère multidimensionnel de la résilience, résultant de l'équilibre entre « plusieurs dimensions d'ordre interne et externe qui interagissent pour aboutir à un fonctionnement résilient » (Anaut, 2015, p. 31) .

D'autres travaux d'envergures, menés par Norman Garmezy et poursuivis par Ann Masten, ne peuvent être passés sous silence. Voulant comprendre l'étiologie des troubles mentaux chez des enfants vulnérables ou identifiés comme étant à risque en raison de facteurs biologiques ou environnementaux, ils ont plutôt dirigé leur attention sur l'adaptation positive de certains d'entre eux (Watt et al., 1984). À la lumière de leurs résultats, les auteurs suggèrent que les divergences observées à la réponse au stress de leurs participants s'expliqueraient non seulement par leur tempérament, mais aussi par leur personnalité (Masten & Tellegen, 2012), introduisant ainsi la notion de processus à la réflexion théorique. Or, d'autres découvertes, étayées par les constats selon lesquels des individus semblaient démontrer la résilience plus tardivement que d'autres (Masten, 2001; Masten & Tellegen, 2012), confirment ces premiers pas vers une vision plus dynamique, évolutive de la résilience. D'ailleurs, Masten (2011) définira plus tard le concept par « la capacité d'un système dynamique à résister ou à se remettre d'une menace

significative à son équilibre, sa survie ou son développement [traduction libre] » (2011, p.494).

De son côté, Michael Rutter, professeur de psychiatrie à Londres, conclut que le processus de résilience est la résultante de l'interaction entre les ressources de l'individu et son environnement, en s'appuyant sur les conclusions de ses recherches longitudinales auprès d'enfants et d'adolescents vivant dans un contexte très précaire (Rutter, 1985, 1987). Travaillant ensuite avec Garmezy, ils conclurent que les facteurs de risque inhibent la résilience, tandis qu'elle est à l'inverse promue par les facteurs de protection (Garmezy & Rutter, 1983). De nos jours, c'est encore ce modèle qui domine dans les études portant sur la résilience (Anaut, 2015). Ces pionniers ont érigé les fondations d'un concept qui inspire encore de nombreux chercheurs et dont les études se joignent aux précédentes pour en raffiner le périmètre théorique.

La fin des années 1990 et le début des années 2000 furent particulièrement prolifiques dans l'étude du concept de résilience, faisant ainsi évoluer l'approche et multipliant les écrits (Luthar, 2006), si bien qu'aujourd'hui, la diversité des définitions peut susciter une certaine confusion (Kaplan, 2005; Luthar et al., 2000). Afin d'y apporter l'éclairage nécessaire, il convient d'en aborder d'abord les principales dimensions.

2.2.2 Les composantes de la résilience

De façon générale, l'utilisation du terme résilience réfère à deux composantes : la présence d'adversité et l'adaptation face à celle-ci (Fletcher & Sarkar, 2013). Par contre, des divergences sont exprimées quant à la définition même de ces deux composantes (Fletcher & Sarkar, 2013). De surcroît, certains auteurs intègrent une troisième dimension au concept de résilience, celui du rétablissement après un traumatisme (Werner, 1995). Ces trois éléments seront ici explorés.

L'adversité

Définir l'adversité est nécessaire pour comprendre le concept de résilience (Masten & Obradovic, 2006), et l'éventail des possibilités s'avère encore une fois très vaste pour l'aborder. De façon générale, la plupart des définitions sont associées à un contexte ou un événement à connotation négative lorsqu'il est question d'adversité. Masten (2001) la représente par des conditions néfastes, ou *high-risk condition*, qui entraînent d'importantes conséquences négatives. Le contexte où elle se présente peut prendre différentes formes; biologique, psychologique, économique ou social (Windle, 2011). Pour Luthar et Cicchetti (2000), l'adversité englobe les circonstances de la vie qui sont reconnues comme étant statistiquement associées à la présence de difficultés d'adaptation. Toutefois, l'arrivée d'un nouveau-né ou d'une promotion sur le plan professionnel sont des exemples de situations qui

sont habituellement perçues de façon positive, ou à tout le moins, très peu considérées comme exemples d'adversité, mais qui nécessitent tout de même de faire preuve d'ajustement et d'adaptation (Fletcher & Sarkar, 2013). Par conséquent, Fletcher et Sarkar (2013) soulignent que cette approche est étroitement liée à la notion de facteur de risque. D'ailleurs, d'autres chercheurs emploient une perception plus large, exprimant que toute épreuve ou souffrance engendrée par une difficulté, un malheur ou un traumatisme peut être considérée comme de l'adversité (Jackson et al., 2007).

L'adaptation

Le deuxième concept fondamental correspond à la compétence sociale manifestée par le comportement (Luthar & Cicchetti, 2000), ou le succès à ressentir les symptômes liés au bien-être interne (Masten & Obradovic, 2006). Afin de circonscrire de quelle façon l'adaptation devrait se concrétiser, Luthar et al. (2000) indiquent que les critères à considérer devraient être intimement liés au type d'adversité rencontré.

Le rôle des facteurs de protection dans la fonction d'adaptation est appuyé par la plupart des recherches. Ces facteurs sont reconnus pour faciliter la réponse positive à l'adversité, en réduisant leurs effets (Windle, 2011). La littérature anglophone emploie le mot *competence* pour parler de la capacité ou la motivation qui promeut l'utilisation des ressources adaptatives (Caffo &

Belaise, 2003). Les facteurs de protection peuvent être identifiés à travers trois niveaux; individuel, social et communautaire/sociétal (Garmezy, 1991).

Le rétablissement

Tel que mentionné précédemment, le rétablissement à la suite d'un traumatisme est parfois mentionné dans les écrits sur la résilience. Autrement dit, faire preuve de résilience ne se restreindrait pas seulement à affronter l'adversité, ou à s'adapter de façon positive aux changements qu'elle provoque. La résilience pourrait également s'observer par la capacité d'une personne à « se construire malgré ou avec les blessures » (Anaut, 2005b, p. 14), et même à grandir à travers des conditions significativement adverses (Leipold & Greve, 2009).

À l'inverse, d'autres estiment qu'il ne s'agit pas du même construit puisque pour constater un rétablissement, il faudrait nécessairement avoir eu une blessure, une atteinte, suivie d'un retour progressif à des niveaux de fonctionnements équilibrés, tandis que la résilience réfère au maintien de ces niveaux de fonctionnement, malgré la présence d'adversité (Bonanno, 2004; Fletcher & Sarkar, 2013). Bonanno (2004) insiste sur la différence entre les deux processus, qu'il conçoit comme étant deux trajectoires distinctes.

À cette étape-ci du projet de recherche, il semble essentiel de définir la résilience de façon plus concrète. Afin d'en faciliter la compréhension, les informations se diviseront selon les principales approches recensées dans la littérature scientifique.

2.2.3 La définition conceptuelle de la résilience

L'approche avec laquelle est abordée la résilience joue un rôle dans sa conceptualisation (Fletcher & Sarkar, 2013). Michallet (2009) identifie trois principales perspectives à travers les écrits ; la résilience en tant que capacité, en tant que processus, ou en tant que résultat. Le choix repose essentiellement sur les objectifs de recherche encourus ou de la population à l'étude (Mancini & Bonanno, 2010).

D'abord, les premières recherches portant sur la résilience se sont traduites par l'identification de caractéristiques communes aux individus jugés résilients (Michallet, 2009). Parfois présentés comme des qualités, des traits de personnalité ou des aptitudes, ces éléments individuels sont propres à chacun. C'est donc à partir de ces caractéristiques que les individus résilients sont décrits et distingués de ceux qui le sont moins (Masten & Wright, 2010; Richardson, 2002). En ce sens, Connor et Davidson (2003) suggèrent que la résilience correspond à l'ensemble des caractéristiques qui permettent aux individus de s'adapter aux événements qu'ils rencontrent.

Des divergences d'opinions sont soulevées dans la littérature face à cette posture (Windle, 2011). Traiter la résilience comme la capacité à résister devant l'adversité (Anaut, 2005a) sous-entend que certaines personnes possèderaient cette qualité, tandis que d'autres en seraient privées, impliquant du même coup qu'elles ne pourraient jamais la développer (Luthar et al., 2000). Cela ne correspond pas à l'idée que s'en font plusieurs, qui conceptualisent plutôt la résilience comme un processus.

Cette posture entraîne la considération de plusieurs éléments. Ici, la compréhension des mécanismes par lesquels la résilience peut s'opérer prend les devants face à l'identification des facteurs clés qui y sont associés dans les objets d'étude (Windle, 2011). En définissant la résilience comme un processus dynamique d'adaptation dans un contexte significatif d'adversité, Luthar et Cicchetti (2000) mettent en exergue son caractère modulable. Dans le même ordre d'idées, Anaut (2015) exprime que « la résilience correspond à un processus dynamique et évolutif qui inclut une démarche adaptative et le maintien de l'intégrité psychique, malgré l'exposition à des contextes pathogènes » (p.34). Pour ces auteurs, la résilience n'est ni une capacité ou un trait de caractère qui est définitif ou absolu (Anaut, 2015; Manciaux, 2001). Toutefois, le potentiel de résilience s'opère en fonction des différentes caractéristiques individuelles et des ressources environnementales disponibles (Anaut, 2015). L'étude de ces caractéristiques reste tout de même pertinente pour identifier les éléments qui favorisent l'activation du processus

de résilience. Néanmoins, cette posture vise davantage à expliquer de quelle façon ces caractéristiques la soutiennent.

Enfin, l'interaction entre les individus et leur environnement est également reconnue pour être importante dans le processus de résilience (Waller, 2001). En effet, bien qu'il soit possible d'identifier à travers la recherche des différences qui distinguent les individus résilients de ceux qui le seraient moins, le réel intérêt demeure de comprendre de quelle façon les ressources individuelles internes interagissent avec le contexte qui engendre le déséquilibre, offrant ainsi un éventail de comportements de différentes formes (Agaibi & Wilson, 2005). Il s'agirait donc, selon les adeptes de cette école de pensée, d'un phénomène qui résulterait de l'effet des facteurs de protection atténuant les facteurs de risque chez une personne (Masten, 2001; Rutter, 1987, 2012). Tel que le résumant Caffo et Belaise (2003), la résilience psychologique est la conséquence positive du développement humain et de sa capacité à s'adapter au stress. Cette perspective dynamique réfute l'idée selon laquelle elle serait statique ou s'appliquerait de la même manière dans toutes les sphères de la vie d'un individu (Anaut, 2015). En d'autres termes, faire preuve de résilience à un moment précis de sa vie ne garantit pas à l'individu qu'il réagira de la même façon face aux facteurs de stress dans d'autres circonstances.

À ce sujet, Masten et Obradovic (2006) affirment ceci : « La résilience n'est pas qu'un trait ou un mécanisme – de nombreuses caractéristiques et facteurs sont impliqués [traduction libre] » (p.22).

Ceci élargit le concept et donne lieu à un phénomène plus grand qu'une simple caractéristique, un résultat ou un processus, dans lequel il est encore difficile d'identifier toutes les unités qui le constituent. Fletcher et Sarkar (2013) élargissent leur vision de la résilience en exprimant qu'elle correspond au processus, à la capacité ou au résultat d'une adaptation réussie malgré la présence de circonstances difficiles. À plus forte raison, Agaibi et Wilson (2005) suggèrent qu'il est plus avantageux sur le plan conceptuel de définir la résilience comme un répertoire complexe de tendances comportementales.

En définitive, l'étendue des écrits sur le sujet de la résilience est manifeste, laissant ainsi une quantité considérable de définitions à travers la littérature. Après l'avoir analysée sous ses angles principaux, la définition que propose Windle (2011) sera celle retenue dans le cadre de ce mémoire :

La résilience est le processus de négociation, d'adaptation ou de gestion efficace des sources significatives de stress ou de traumatisme. Les forces et les ressources personnelles de l'individu, sa vie et son environnement facilitent cette capacité d'adaptation et de rebond face à l'adversité. Tout au long de la vie, l'expérience de la résilience variera (Windle, 2011, p. 12).

L'auteur explique que chaque élément clé se retrouve dans cette définition, et qu'elle est assez large pour une utilisation étendue, applicable dans un contexte réel (Windle, 2011). C'est en tant que processus que la résilience est considérée, s'appuyant ainsi sur la prémisse que les facteurs qui peuvent l'influencer sont présents chez tous les individus. L'examen des forces individuelles associées à la résilience prend ici tout son sens.

2.2.4 Les indicateurs de résilience

L'absence de définition consensuelle pour aborder la résilience rend difficile l'identification de ses facteurs prédictifs (Agaibi & Wilson, 2005). Toutefois, plusieurs études empiriques font état de liens significatifs entre certains facteurs et la résilience.

Alors que certaines études tendent à démontrer qu'une forte résilience n'est pas associée au genre ni à l'âge (Zeidner & Endler, 1995), il semble qu'elle pourrait l'être, en revanche, avec d'autres compétences d'ordre émotionnel et cognitif. Par exemple, il est possible de relever à travers la littérature que des caractéristiques personnelles telles que la hardiesse, l'estime de soi, l'affirmation de soi, le lieu de maîtrise (*locus of control*) et la capacité à mobiliser ses ressources favoriseraient la résilience (Wilson & Agaibi, 2006).

En outre, deux études portant sur la résilience auraient permis d'identifier certaines aptitudes ou comportements présents chez des personnes vivant avec un handicap (Adams & Proctor, 2010; Hadley, 2006; Test et al. 2005). Des attitudes clés y sont soulevées, particulièrement reliées au concept de « *self-advocacy* », terme anglophone qui pourrait se traduire par la capacité à défendre ses propres intérêts. Selon les conclusions soulevées par les auteurs de ces recherches, les personnes faisant preuve de cette capacité semblaient davantage en mesure de faire face à l'adversité du quotidien. La prochaine section s'attardera à explorer les facteurs individuels pouvant influencer positivement la résilience.

2.3 LES FORCES DE CARACTÈRE

Le deuxième concept au cœur de cette étude est campé dans un courant relativement récent, celui de la psychologie positive.

Dans sa forme la plus simple, la psychologie positive est l'étude de ce qui va bien dans la vie (Peterson, 2006). Suscitant un engouement croissant depuis les dernières années, elle s'intéresse aux facettes positives d'une personne (Lecomte, 2014). Déjà dans les années 1970, des psychologues inscrits dans un courant humaniste, qui partagent des valeurs similaires et qui considèrent que les humains sont fondamentalement bons de nature (Fenouillet, 2014; Gaucher, 2010), s'intéressent aux personnes en bonne

santé mentale (Lecomte, 2014; Rich, 2001). Ils cherchent à mettre en lumière le fonctionnement « sain » (James, 2008), « optimal » (Rogers & Pagès, 1976) ou désirent approfondir leur compréhension des individus qu'ils qualifient de « *self-realizing* » (Maslow, 1972). La psychologie positive s'en distingue toutefois par l'importance qu'elle accorde à considérer à la fois les aspects négatifs et positifs de l'être humain (Gaucher, 2010), et par sa méthodologie en recherche, qui s'appuie sur les standards actuels en recherches quantitatives (Shankland & André, 2014).

Le mouvement prend son envol dans les années 2000, à partir des réflexions de Martin Seligman et de Mihaly Csikszentmihalyi (Delle Fave et al., 2011). Ces derniers souhaitent reconsidérer la façon de concevoir la psychologie traditionnelle et contrebalancer plusieurs décennies de recherche axée sur la compréhension des déficits, des pathologies et des limitations. C'est donc avec l'intention de faire dévier ces préoccupations habituelles vers les belles choses de la vie que la nécessité de documenter les facteurs qui peuvent favoriser le bien-être est soulevée (Seligman, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Shankland & André, 2014).

Ce terreau est propice à l'émergence de plusieurs théories, dont celle du bonheur authentique de Seligman (2002), de laquelle découlent les recherches portant sur les forces de caractère et les valeurs humaines (Peterson & Seligman, 2004), qui feront l'objet de la prochaine section.

2.3.1 La classification des forces de caractère et des valeurs

Inspirés par les perspectives qu'offre la psychologie positive, des chercheurs s'impliquent depuis les vingt dernières années à identifier et à documenter les traits positifs chez l'humain (McCullough & Snyder, 2000), dans l'objectif de fournir un cadre conceptuel pour explorer les forces d'un individu lorsqu'il doit s'adapter aux difficultés de la vie (Park et al., 2004; Peterson et al., 2008). Un projet d'envergure prend alors forme, dans lequel les chercheurs s'affairent à retracer, à travers les différentes cultures, religions et philosophies, les facteurs qui sont reconnus comme étant des forces de caractère, et à trouver une façon de les mesurer chez les individus (Peterson & Seligman, 2004).

Des dizaines de forces sont recensées par ces recherches. Afin de structurer leur analyse et de déterminer quelles forces seront conservées pour leur modèle final, chacune est examinées en fonction de critères auxquels il doit satisfaire (Peterson & Seligman, 2004). Ces critères, au nombre de dix (Gaucher, 2010; Peterson & Seligman, 2004), sont recensés dans le tableau 1 situé à la page suivante.

TABLEAU 1 : Critères de définition d'une force

1	Une force doit contribuer de différentes façons à l'épanouissement vers une bonne vie.
2	Elle doit être valorisée en elle-même, malgré l'absence de résultats bénéfiques évidents.
3	Une force qui se manifeste chez quelqu'un ne doit pas amener les autres personnes à se sentir diminuées.
4	Une force a une sorte d'opposé négatif.
5	Une force doit se manifester dans le comportement d'un individu d'une façon telle qu'elle puisse être évaluée.
6	Une force doit pouvoir se distinguer des autres forces et ne peut se retrouver en partie à travers les autres.
7	Une force se retrouve chez des personnes qui sont des modèles.
8	Bien que ce critère puisse ne pas pouvoir s'appliquer dans tous les cas, une force pourrait être incarnée de façon précoce chez un enfant.
9	Une force pourrait être absente chez une personne.
10	Une force doit être valorisée par les sociétés, qui chercheront à la cultiver.

Dans la classification qu'offrent Peterson et Seligman (2004), ce sont vingt-quatre forces de caractère qui sont retenues et divisées en six grandes familles appelées *valeurs* ; la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la tempérance et la transcendance. Ces valeurs représentent des concepts moraux abstraits, systématiquement présents à travers l'histoire. Les auteurs estiment, à la lumière de leurs recherches, que ces valeurs sont universelles

et peut-être même ancrées dans la biologie, de façon à promouvoir l'évolution de l'espèce humaine. Quant à elles, les forces de caractère sont considérées comme des mécanismes, des processus ou des ingrédients psychologiques qui incitent les valeurs à se matérialiser. Elles sont présentes chez l'humain à différents degrés, et sont relativement stables dans le temps. La classification empruntée à Peterson et Seligman (2004) et apparaissant au tableau 2 illustre également de quelle façon et à quel moment les forces sont susceptibles de se manifester.

La première valeur, nommée *sagesse* (V1), regroupe cinq forces cognitives qui impliquent l'acquisition et l'utilisation des connaissances au service du bien-être. Le *courage* (V2) rassemble, de son côté, des forces émotionnelles qui impliquent l'activation de la volonté d'atteindre ses objectifs malgré la présence d'adversité. *L'humanité* (V3), quant à elle, inclut des caractéristiques qui se manifestent dans l'attention portée aux relations interpersonnelles. La valeur suivante, celle de la *justice* (V4), est intimement liée à la précédente, mais s'en distingue dans son application, c'est-à-dire que les forces civiques qu'elle regroupe s'expriment dans la communauté et l'interaction entre les individus d'un groupe. Les auteurs de la classification précisent que plus la taille de ces groupes diminue, plus ce sont les forces liées à l'humanité qui sont exploitées. Ensuite, afin de maintenir un équilibre et une vie saine, la *tempérance* (V5) réunit des forces qui protègent l'humain des excès (haine, arrogance, ou de toute autre émotion excessive). Les forces

associées à la tempérance prédisposent, selon les chercheurs, à développer celles liées au courage, mais sont différentes dans le sens où il ne s'agit plus de résister à une tentation, mais plutôt d'agir pour s'en tenir loin. Enfin, la *transcendance* (V6) rassemble les forces qui permettent aux individus de trouver un sens à leur vie, et de comprendre qu'ils appartiennent à quelque chose de plus grand. Le tableau 2 présente la classification de Peterson et Seligman (2004), traduite en français par Gaucher (2010), incluant les descriptions de chacune des forces.

TABLEAU 2 : Classification des forces de caractère

Valeurs	Forces	Description
Sagesse et connaissance (V1)	Créativité	Penser à des façons nouvelles et productives de faire les choses, incluant les réalisations artistiques.
	Curiosité	Trouver de l'intérêt à toute expérience en cours, trouver tous les sujets intéressants, aimer explorer.
	Ouverture d'esprit	Examiner une chose sous tous ses angles, ne pas sauter trop vite aux conclusions, accepter de changer d'idée à la lumière de nouvelles informations.
	Amour de l'apprentissage	Maîtriser de nouvelles habiletés et de nouveaux domaines de connaissance (par soi-même ou formellement). Cette force est reliée à la curiosité, mais s'en distingue par la tendance à vouloir ajouter systématiquement de nouvelles connaissances.
	Discernement	Être capable de donner de sages conseils aux autres, avoir des façons de voir le monde qui ont du sens pour soi et les autres.
Courage (V2)	Bravoure	Ne pas reculer devant la menace, les difficultés ou la douleur, exprimer ce qui est droit malgré l'opposition, agir selon ses convictions même si elles sont impopulaires. Inclut la bravoure physique.
	Persévérance	Finir ce qui est commencé, persister malgré les difficultés, prendre plaisir à compléter une tâche.
	Authenticité	Se présenter de façon vraie, être sans prétention, prendre la responsabilité de ses sentiments et de ses actions.
	Enthousiasme	Aborder la vie avec excitation et énergie, ne pas faire les choses à moitié, vivre la vie comme une aventure, se sentir bien vivant.
Humanité (V3)	Amour	Valoriser les relations intimes avec les autres, particulièrement les relations réciproques, être proche des gens.

	Bienveillance	Faire de bonnes actions pour autrui, aider et prendre soin des autres.
	Intelligence sociale	Être conscient des motivations et des émotions des gens et de soi, savoir faire ce qui convient dans différentes situations sociales, savoir ce qui convient à d'autres personnes.
Justice (V4)	Collaboration	Bien travailler comme membre d'un groupe, être loyal envers le groupe, faire sa part.
	Équité	Traiter toute personne selon la justice, ne pas se laisser influencer par ses sentiments personnels dans les décisions impliquant autrui, donner à chacun sa chance.
	Leadership	Encourager son groupe à travailler, s'efforcer de maintenir de bonnes relations dans le groupe, organiser des activités de groupe
Tempérance (V5)	Pardon	Pardoner à ceux qui ont mal agi, donner une seconde chance, ne pas se venger.
	Humilité	Laisser ses réalisations parler par elles-mêmes, ne pas chercher à être à l'avant-scène, ne pas se considérer comme quelqu'un de spécial.
	Prudence	Être attentif dans ses choix, ne pas prendre de risques inutiles, ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter.
	Autorégulation	Gérer ses sentiments et ses actions, être discipliné, contrôler ses appétits et ses émotions.
Transcendance (V6)	Appréciation de la beauté et de l'excellence	Remarquer la beauté, l'excellence et la performance dans tous les domaines de la vie.
	Gratitude	Être conscient et reconnaissant pour les bonnes choses qui arrivent, être reconnaissant en remerciant les autres.
	Espoir	Attendre le meilleur dans l'avenir et travailler à le réaliser, croire qu'un bon avenir est quelque chose qu'on peut atteindre.
	Humour	Aimer rire, sourire aux autres, voir les choses de leur côté léger, faire des plaisanteries.
	Spiritualité	Avoir des croyances cohérentes à propos du sens de l'univers, savoir où l'on se situe dans un ensemble plus large, avoir des croyances à propos du sens de la vie qui oriente sa conduite et favoriser le bien-être.

2.4 LES RELATIONS ENTRE LES FORCES DE CARACTÈRE ET LA RÉSILIENCE

La relation entre les forces de caractère et la résilience a intéressé plusieurs chercheurs dans les dernières années (Niemic, 2019). Toutefois, les conclusions de ces recherches diffèrent à plusieurs niveaux. Niemic (2019) suggère que ces divergences seraient engendrées par la population à

l'étude, de même que le contexte où est observée la résilience. Martínez-Martí et Ruch (2017) soulèvent également la possibilité que ce phénomène puisse être causé par la relation bidirectionnelle entre les deux concepts. Quoi qu'il en soit, même si les données issues de ces recherches ne sont pas unanimes quant aux forces spécifiques pouvant promouvoir la résilience, les recherches disponibles à l'heure actuelle pointent dans la même direction ; elles jouent un rôle dans les capacités individuelles à réagir, à affronter l'adversité.

Qui plus est, une méta-analyse portant sur les facteurs associés à la résilience rapporte que les facteurs de protection ont une relation plus importante avec la résilience que les facteurs de risque ou les variables sociodémographiques (Lee et al., 2013). Ces auteurs suggèrent même que pour soutenir la résilience, le développement des facteurs et des forces associées serait davantage probant que de réduire l'exposition aux facteurs de risque.

Par exemple, certaines forces reliées à la valeur transcendance, telles que l'espoir, la gratitude et la spiritualité, seraient positivement reliées à la capacité à affronter de façon positive des événements difficiles (Fredrickson et al., 2003; Israel-Cohen et al., 2015; Shoshani et al., 2015; Shoshani & Slone, 2016; Southwick et al., 2014).

En outre, des études portant sur des individus en contexte de guerre (Betancourt & Khan, 2008; Fernando & Ferrari, 2011) démontreraient que ceux présentant une forte spiritualité seraient plus résilients. Le dénominateur commun de ces forces de caractère réside dans le fait qu'elles amènent l'individu à mobiliser ses ressources émotionnelles vers les aspects positifs d'une situation, même si celle-ci s'avère difficile (Fredrickson et al., 2003).

D'autres études concluent que l'emploi de stratégies d'autorégulation, pouvant être associé à la tempérance, favoriserait également la réponse positive face à un événement stressant (Punamäki et al., 2014; Shoshani & Slone, 2016). Martínez-Martí et Ruch (2017) évoquent quant à eux le courage, l'espoir et l'enthousiasme comme prédicteurs de résilience. Le courage est également mentionné par Kobasa et al. (1982) pour aider à diminuer les effets d'une exposition à un contexte défavorable. Les conclusions de leurs études respectives convergent dans le même sens et poussent à croire que les individus courageux interpréteraient les situations adverses comme étant moins menaçantes et ressentiraient moins de détresse face à celles-ci.

Par ailleurs, un autre élément pertinent au cadre de cette recherche se trouve dans la littérature scientifique ; non seulement les forces de caractère aideraient les individus à faire face à l'adversité, mais elles en seraient également le résultat. Peterson et Seligman (2003) ont découvert que certaines forces semblaient s'être consolidées chez les participants de leur

étude, menée auprès de New-Yorkais, deux mois après les événements du *World Trade Center*. Les scores obtenus pour l'espoir, la gratitude, la spiritualité et l'esprit d'équipe, pour n'en nommer que quelques-unes, auraient augmenté et seraient demeurés ainsi même après plusieurs mois. Le même phénomène est relevé par Schueller et al. (2015) dans le cadre d'une autre recherche portant sur des événements traumatiques.

2.5 LA MISE EN LIEN DES CONCEPTS À L'ÉTUDE

Tel que présenté à travers le présent chapitre, trois concepts se retrouvent au cœur de cette recherche : le handicap, la résilience et les forces de caractère. Le MDH-PPH met en évidence les facteurs qui contribuent à la création de la situation de handicap. Il oriente, au Québec, la vision de l'inclusion des personnes en situation de handicap (Fougeyrollas, 1998, 2010).

Le concept de résilience est également considéré dans cette étude comme un processus.

La résilience est le processus de négociation, d'adaptation ou de gestion efficace des sources significatives de stress ou de traumatisme. Les forces et les ressources personnelles de l'individu, sa vie et son environnement facilitent cette capacité d'adaptation et de rebond face à l'adversité. (Windle, 2011, p.12).

Dans les deux cas, la conceptualisation des éléments théoriques évoque un mouvement itératif qui met en relation des composantes similaires. D'abord,

les facteurs personnels regroupent toutes les caractéristiques qui sont propres à l'individu. Selon toute logique, leurs forces de caractère et leurs valeurs selon la classification de Peterson et Seligman (2004) s'y retrouvent également.

C'est ensuite dans l'environnement immédiat, composé des dimensions sociales et physiques, où les facilitateurs et les obstacles, qui peuvent avoir une influence dans la réalisation des habitudes de vie, sont présents. Or, la présence d'adversité peut être associée à un obstacle pouvant entraver l'exercice des activités courantes d'une personne. Cette adversité correspond également à l'une des composantes essentielles au processus de résilience, car sans elle, l'individu n'a pas besoin de s'adapter pour faire face à cette situation.

Finalement, Le MDH-PPH parle d'interaction entre les trois sphères (facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitudes de vie) pour imaginer le processus en mouvement, celui qui rend possible une pleine participation sociale ou qui, au contraire, engendre une situation de handicap. Cette interaction s'apparente beaucoup à la négociation, l'adaptation ou la gestion des sources de stress, tel que le propose Windle (2011) dans sa définition du processus de résilience. Ces similitudes entre les deux processus peuvent supposer que la résilience d'une personne pourrait être un élément central dans la réalisation des habitudes de vie d'une personne en situation de

handicap, afin de favoriser sa pleine participation sociale. La mise en relation de ces trois concepts initie la formulation de trois hypothèses de recherche.

2.6 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La présentation des trois principaux concepts et des liens pouvant exister entre eux apporte l'éclairage suffisant pour émettre les hypothèses qui serviront de cadre à l'analyse et l'interprétation des données. La première vise à vérifier si les forces de caractère et les valeurs des ÉSH peuvent être influencées par les particularités associées à leur condition. La confirmation de cette hypothèse signifierait que les spécificités de ces conditions pourraient façonner le développement des forces et des valeurs des individus. La deuxième hypothèse cherche à vérifier si une condition précise, avec les défis qu'elle entraîne, amène les étudiants à devenir plus résilients. Cela pourrait vouloir dire que la réalité vécue par certains étudiants serait plus susceptible de favoriser la résilience que d'autres. Finalement, la dernière hypothèse concerne les facteurs associés à la résilience. L'objectif est de vérifier si les valeurs relevées dans la littérature favorisent également la résilience chez les participants, et si d'autres données sociodémographiques y jouent un rôle également. Les trois hypothèses se formulent ainsi :

Hypothèse 1 : Les ÉSH présenteront un profil de force de caractère et de valeurs qui se distingue en fonction de la condition avec laquelle ils vivent.

Hypothèse 2 : Les ÉSH démontreront un degré de résilience qui se différencie en fonction de la condition avec laquelle ils vivent.

Hypothèse 3 : Le courage, la justice et l'humanité seront les valeurs qui seront le plus susceptibles de favoriser la résilience chez les ÉSH.

En résumé, les éléments théoriques et conceptuels, les hypothèses associées à la question de recherche et aux objectifs qui en découlent ont été exposés. La méthodologie permettant de recueillir les données nécessaires au projet de recherche sera présentée à la section suivante.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie constitue « la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail et les résultats attendus » (Crotty, 1998, p.3). Lessard-Hébert et al. (1990) expliquent que le cadre méthodologique constitue l'ensemble des lignes directrices qui guident la recherche scientifique. En ce sens, le présent chapitre exposera les fondements ayant orienté nos choix méthodologiques, ainsi que les étapes de la collecte de données. À cette étape du mémoire, il sera question du type de recherche et de l'approche méthodologique sélectionnée. Les questions relatives à l'échantillon, aux outils servant à la collecte de données, et à l'analyse de ces données seront aussi abordées dans ce chapitre.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Afin de réduire les risques de biais et les conclusions hâtives, un plan de recherche clairement défini est nécessaire (Balnaves & Caputi, 2001). Un devis méthodologique de type descriptif corrélationnel a encadré le processus de recherche. Pour Robert (1988) le chercheur qui emploie un devis descriptif désire présenter un portrait le plus précis possible d'un phénomène, d'une situation. La méthode corrélationnelle a pour objectif d'étudier les relations existantes entre deux variables, de démontrer en quoi les variables sont reliées

et dans quelle mesure sans toutefois viser à établir une relation de cause à effet (Boudreault & Cadieux, 2018). Borst et Cachia (2016) expriment que cette méthode est tout indiquée lorsqu'il est question d'observer les relations entre des comportements, des processus ou des traits de personnalité, de même que les différences entre les individus.

La question de recherche et les objectifs qui en découlent visent à examiner s'il y a présence d'une relation entre les concepts étudiés, ce qui invite davantage à adopter une posture néopositiviste. Les postulats de ce paradigme amènent le chercheur à observer la réalité et à produire des savoirs à partir d'analyses statistiques et de variables mesurables, tout en sachant que cette réalité ne constitue pas une vérité absolue (Corbière & Larivière, 2020). Legendre (2005) définit ce type de recherche par « l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (p.1155). Pour ces raisons, le devis corrélationnel s'avère être la meilleure option pour déterminer s'il existe une relation entre les deux concepts clés de cette étude, soit les forces de caractère et la résilience.

Boudreault et Cadieux (2018) évoquent certaines craintes soulevées par rapport à la recherche quantitative en sciences humaines, notamment à l'égard de la qualité et la compréhension d'une situation sociale effectuée par le biais de données numériques. Néanmoins, ils estiment que la recherche

quantitative constitue une étape importante permettant de donner un sens aux informations recueillies, et ne représente pas nécessairement la finalité du processus de recherche. Toujours selon ces auteurs, l'approche quantitative contribue à faire évoluer les connaissances et les données recueillies « permettent de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène » (p.155).

3.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON

Dans le cadre de cette recherche, ce sont des ÉSH inscrits dans une université québécoise francophone qui constitue la population cible. Au moment de la collecte de données, durant l'année scolaire 2020-2021 et plus précisément à l'automne, cette population était estimée à 22 014 étudiants pour l'ensemble des universités québécoises (AQICESH, 2021). Parmi ces étudiants, 65 % étaient des femmes, en vaste majorité (84 %) dans un programme de premier cycle, principalement dans les domaines des sciences humaines (22 %) et des sciences de l'administration (20 %). Au demeurant, les conditions émergentes correspondent à 70 % de la population totale d'ÉSH rapportés, par rapport à 30 % pour les handicaps traditionnels⁵. Certains

⁵ Rappelons que les conditions dites « émergentes » regroupent les troubles d'apprentissage, les troubles du spectre de l'autisme, les troubles de santé mentale, et les troubles déficitaires avec ou sans hyperactivité. Les conditions qui se retrouvent sous l'appellation « traditionnelle » sont celles liées à la motricité, à la vision, à l'audition, au langage et à la parole, de même qu'aux organes internes (Philon et al, 2016).

paramètres, situés dans la prochaine section, ont permis de constituer l'échantillon à partir de cette population.

3.2.1 Méthode d'échantillonnage

Pour les fins de cette étude, un échantillon de volontaires a été constitué. Cette technique d'échantillonnage, fréquemment utilisée en sciences sociales et en psychologie (Beaud, 2009), a été privilégiée pour plusieurs raisons. D'abord, dans un souci de cohérence avec le cadre conceptuel et la définition retenue pour le concept d'ÉSH, les participants devaient être reconnus comme tels par le service d'accueil et de soutien de leur université. Comme le mentionnent Lachance et al. (2020), le recours à une liste de participants potentiels est parfois difficile à obtenir, empêchant ainsi l'emploi de techniques d'échantillonnage plus méthodiques, et considérant le caractère confidentiel des renseignements personnels, l'accès aux coordonnées des ÉSH était impossible.

Afin d'assurer le respect de ce premier critère d'inclusion, la collaboration de l'AQICESH fut requise. Une première communication par courriel a été effectuée auprès des membres du conseil d'administration, afin de leur présenter le projet de recherche et d'obtenir leur soutien pour la phase de recrutement (annexe 1). Ainsi, à l'automne 2020, l'AQICESH a fait parvenir les informations relatives à la recherche aux membres responsables des

services aux ÉSH de toutes les universités francophones (annexe 2). À leur tour, les responsables qui le pouvaient ont transmis le lien du sondage aux étudiants inscrits dans leurs services. C'est donc entre le 28 octobre et le 1^{er} décembre 2020 que les ÉSH ont eu accès au questionnaire et ont pu y participer. Une relance à mi-parcours a été effectuée auprès de l'AQICESH, afin que cette dernière puisse faire le rappel aux universités concernées.

Bien que la technique soulève certaines critiques, elle demeure largement utilisée dans les études exploratoires portant notamment sur des sujets sensibles (Beaud, 2009), d'autant plus lorsqu'il s'agit de situations de handicap. Sous réserve de quelques précautions, notamment en ce qui concerne les généralisations hâtives et les particularités qui peuvent être communes chez les participants d'un l'échantillon auto-sélectionné (Beaud, 2009), cette méthode peut tout de même permettre au chercheur de se constituer un échantillon représentatif. Suivant l'hypothèse qu'en offrant une chance égale à tous les individus d'une population d'intégrer un sous-groupe, il est convenu que « celui-ci se caractérisera approximativement de la même façon que l'univers » (Jones et al., 2000, p. p.178).

Qui plus est, considérant l'existence d'une relation entre les services ayant transmis les informations relatives au recrutement et les participants eux-mêmes, un échantillonnage de convenance semblait être la meilleure façon

d'éviter toute pression induite sur ces participants, en l'occurrence les étudiants bénéficiaires de ces services.

En somme, les critères d'inclusion pour participer à l'étude étaient les suivants :

- 1) Être un étudiant en situation de handicap ;
- 2) Être inscrit dans au moins une université québécoise francophone.

3.2.2 Échantillon

Au total, ce sont 135 participants qui ont rempli le questionnaire, en tout ou en partie. De ce nombre, 114 l'ont entièrement rempli, tandis que 21 ont complété le questionnaire partiellement, mais suffisamment pour répondre à certains des objectifs de cette recherche. Pour certaines sections, les analyses considéreront les 135 participants, alors que pour d'autres, elles reposeront sur les 114 ayant complété le questionnaire en entier. Afin de guider le lecteur, le nombre de participants sera précisé de section en section. De même, le portrait détaillé des participants de l'étude se retrouve à la section 4.1 de ce mémoire.

3.3 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Il existe une grande variété d'outils pour observer un phénomène mesurable, et le questionnaire est l'un des instruments les plus utilisés pour colliger des informations quantifiables (Bouchard & Veillette, 2005; Boudreault & Cadieux, 2018). Il se révèle être une option de premier choix lorsqu'il n'est pas possible pour le chercheur d'observer directement son objet d'étude (Balnaves & Caputi, 2001), ou pour mesurer des variables telles que des aptitudes, des traits de personnalité et l'estime de soi, pour ne donner que quelques exemples (Sabourin et al., 2005). Ce choix comporte également plusieurs avantages; il permet, de recueillir une grande quantité de données, de conserver l'anonymat des répondants (Chaves et al., 2004), est facile d'utilisation et rend possible la mesure de phénomènes abstraits (Sabourin et al., 2005). De plus, le sondage en ligne offre aux participants le choix du moment et de l'endroit pour le remplir (Lachance et al., 2020). Qui plus est, Gnambs et Kaspar (2017) sont d'avis que l'ouverture à parler plus librement des sujets sensibles est plus grande en l'absence d'interviewer, réduisant du coup les biais potentiels relatifs à la désirabilité sociale (Vehovar & Manfreda, 2008).

Dans un souci de faciliter la collecte provinciale de données, un questionnaire électronique hébergé sur la plateforme *Lime Survey* de l'UQAC a été programmé. Les données recueillies ont été sauvegardées

automatiquement sur le serveur, les sécurisant du même coup, et les participants peuvent y avoir accès sur le navigateur web de leur choix. Finalement, considérant la population ciblée par l'étude, une attention particulière a été portée sur la mise en forme du questionnaire. À ce sujet, Lachance et al. (2020) préconisent l'emploi de police de caractère sans empattement et une mise en page des informations facilitant la navigation, la lecture et la compréhension. La période d'accès au sondage en ligne s'est échelonnée sur 6 semaines, soit du 28 octobre au 1^{er} décembre 2020. Le temps moyen estimé pour compléter le sondage était de 45 minutes.

3.3.1 Description du questionnaire

Le questionnaire conçu pour cette étude est subdivisé en quatre sections : 1) le consentement à la participation, 2) les données sociodémographiques, 3) l'inventaire des forces de caractère, et 4) le degré de résilience. Afin d'obtenir les droits d'utilisation pour l'emploi des échelles de mesure mentionnées précédemment et dont la description suivra, des démarches ont été entreprises auprès des responsables des outils, au printemps 2020 (annexe 3). Une fois les droits d'utilisation obtenus, la liste des énoncés en français fut intégrée au questionnaire. Des consignes précises à inclure textuellement au questionnaire maison ont également été fournies avec les outils. Ces consignes visaient à fournir des explications aux participants en vue de la complétion du questionnaire, mais aussi à réduire les biais pouvant

provenir de la désirabilité sociale. En effet, la collecte de données par questionnaire est sensible à ce phénomène, où les participants peuvent être tentés de répondre en fonction de ce qu'ils aimeraient être, ou leur perception de la façon dont les autres les voient (Sabourin et al., 2005). Des précisions en ce sens ont donc été inscrites avant chacune des deux dernières sections du questionnaire.

Données sociodémographiques

Cette section concerne les huit questions portant sur les renseignements généraux, tels que l'université d'attache, le domaine, le cycle d'études et le nombre de crédits amassés, puis l'âge et l'identité de genre. La dernière question visait à savoir si le participant faisait également partie de l'un ou l'autre de ces groupes, soit les étudiants des Premiers Peuples, internationaux et de première génération. La forme de ces questions demeure la même et collige des informations par choix de réponse.

Inventaire des forces (VIA-IS-120)

Le VIA-IS est un questionnaire élaboré par Peterson et Seligman (2004). Il permet de dresser le portrait de 24 forces de caractère à l'aide de 240 questions à répondre sur une échelle de type Likert. Le calcul des scores de « forces » et de « valeurs » s'effectue selon les normes de l'équipe de *Institute of Character*, fournies en même temps que l'autorisation d'utiliser l'outil. C'est

la moyenne des 5 items pour chaque force qui en donne le score, ce dernier étant situé entre 1 et 5. Le même procédé est appliqué pour calculer les valeurs, qui se basent sur la moyenne des forces qui y sont associées. Plus les moyennes obtenues aux échelles de mesure se rapprochent de 5, plus la force est présente chez le participant.

Les échelles de toutes les forces présentent des alphas de Cronbach satisfaisants ($\alpha > 0,70$). Le questionnaire a été traduit en français et validé, révélant une fiabilité suffisante pour être utilisé. Pour sa part, le VIA-IS-120 est une version plus courte, adaptée du VIA-IS original par McGrath (2019) qui comprend 120 questions. La fiabilité moyenne de la cohérence interne est très bonne ($\alpha = 0,79$) comparativement au coefficient de la version originale en 240 items ($\alpha = 0,83$). Somme toute, les études de validité fournissent des données psychométriques démontrant une cohérence interne et une fiabilité acceptables (Peterson & Seligman, 2004).

Pour l'échantillon de cette étude, l'alpha de Cronbach pour l'ensemble des forces de caractère correspond à 0,911, ce qui révèle une cohérence interne excellente. Les valeurs de α mesurant la consistance pour chaque échelle correspondant aux vingt-quatre forces de caractère sont toutes plus grandes que 0,70, à l'exception du *courage* (0,67), *l'autorégulation* (0,69), la *justice* (0,69), et le *travail d'équipe* (0,64). En ce qui a trait aux valeurs, le score global de cohérence interne se situe à 0,89 et les alphas calculés pour les

échelles associées aux six valeurs peuvent être considérés comme satisfaisants ($\alpha > 0,63$), quoique faibles.

Degré de résilience (CD-RISC-10)

Le deuxième outil est une version dérivée du Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003), abrégé et validé par Campbell-Sills et Stein (2007). Le CD-RISC est un instrument largement utilisé en recherche scientifique lorsqu'il est question de mesurer la résilience, et l'un de ceux offrant les meilleures propriétés psychométriques (un coefficient alpha de 0,85) (Campbell-Sills & Stein, 2007; Windle et al., 2011). La version utilisée dans cette étude a été traduite et validée par Hebert et al. (2018) et offre des qualités psychométriques tout aussi intéressantes que les versions mentionnées précédemment. Tout comme dans la version originale, le CD-RISC-10 évalue le degré de résilience des participants à l'aide de 10 énoncés à répondre sur une échelle auto-rapportée de type Likert. Le degré de résilience est obtenu par la somme des scores pour les 10 items de l'instrument de mesure. Le score total, qui se situe entre 0 et 40, reflète la capacité des participants à rebondir, à affronter l'adversité. Pour l'échantillon de cette recherche, le coefficient alpha pour les 10 items mesurant la résilience correspond à 0,76.

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est effectuée à l'hiver 2021 à l'aide du logiciel SPSS (version 27). Le soutien d'un consultant a également été requis afin d'assurer la cohérence des analyses et la validité des interprétations statistiques, rencontres ayant eu lieu entre janvier et mai 2021. Deux niveaux d'analyse ont été privilégiés ici : les analyses descriptives et les analyses de variance (ANOVA).

3.4.1 Les analyses descriptives

En cohérence avec la question de recherche et dans l'objectif de vérifier chacune des hypothèses formulées, la description des participants s'impose en premier lieu. Pour ce faire, une analyse descriptive des données obtenues à la deuxième section du questionnaire fut effectuée, et le portrait des participants est présenté à la section 4.1 de ce mémoire. Le même type d'analyse a aussi été exécuté sur les valeurs obtenues à la section suivante du questionnaire, celle portant sur les forces de caractère. Ces analyses permettent de dresser le profil des forces des participants, pour ainsi répondre au second objectif de cette recherche, décrire les forces de caractère des ÉSH. Ce profil de forces a par la suite été organisé en valeurs, selon la classification de Peterson et Seligman (2004), de façon à diminuer le nombre de variables à l'étude pour être en mesure d'effectuer les analyses suivantes.

3.4.2 L'analyse de variance

Afin d'explorer les relations existantes entre les concepts au cœur de l'étude, l'ANOVA a été privilégiée. D'abord, Bourque et El-Adlouni (2016) mentionnent que l'analyse de variance s'avère utile pour comparer les moyennes entre deux variables au moins, de façon à déterminer si les écarts observés peuvent être attribués à une variable en particulier. Selon cet auteur, il existe cinq conditions sine qua non pour utiliser l'ANOVA :

- 1) la variable dépendante est une variable quantitative, soit d'intervalle ou de rapport ;
- 2) il y a au moins deux variables indépendantes, qui sont qualitatives de type ordinal ou nominal ;
- 3) la variable dépendante présente une courbe de distribution normale ;
- 4) les groupes qui sont comparés entre eux sont indépendants ;
- 5) l'homogénéité des variances est respectée.

Dans cette étude, les deux premières conditions sont facilement remplies ; les variables dépendantes (VD) testées correspondent aux valeurs, dans un premier cas, et à la résilience dans l'autre, évaluées à partir d'un instrument fournissant des données quantitatives, dont la moyenne est calculée pour déterminer le score. Il s'agit donc de variables quantitatives à échelle d'intervalle. À ce sujet, Haccoun et Cousineau (2010) mentionnent que des variables peuvent être considérées d'intervalle lorsqu'elles fournissent « non seulement la position relative de chaque observation, mais indiquent aussi l'ampleur des différences entre elles » (p. 24). Les auteurs précisent qu'elles sont souvent utilisées pour mesurer des phénomènes sociaux, ce qui

est le cas dans la présente étude. Par ailleurs, les variables indépendantes (VI) incluses dans la première analyse correspondent aux conditions des participants et aux données sociodémographiques. Ces variables sont de type nominal, car elles réfèrent à des catégories distinctes qui n'ont aucune propriété mathématique, soit la présence ou l'absence de la condition chez le participant, qui, selon toute logique, ne peut faire partie des deux groupes (Haccoun & Cousineau, 2010). En outre, cette dernière précision permet de remplir le 4^e critère, qui stipule que les groupes doivent être indépendants, c'est-à-dire pour lesquels une « unité statistique ne peut [...] appartenir simultanément aux deux groupes comparés » (p.89). Dans la seconde analyse de variance effectuée dans le cadre de cette recherche, les valeurs sont intégrées au modèle à titre de covariables.

Par ailleurs, afin de vérifier les postulats d'homogénéité et de normalité, correspondant aux 4^e et 5^e critères (Dancey et al., 2016), l'asymétrie et la voussure ont été observées pour chacune des analyses effectuées. Toutes les courbes de distribution des variables dépendantes testées se sont avérées normales. De plus, la valeur de F du test de *Levene* n'est pas significative ($p > 0,05$) pour l'ensemble des analyses effectuées, signifiant ainsi que toutes les variances sont homogènes (Bourque & El-Adlouni, 2016).

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette étude a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (CER-UQAC). Un certificat d'approbation éthique (no. de référence : 2021-531) a été émis en date du 7 octobre 2020. Ce faisant, le Comité atteste que le projet de recherche répond en tout point aux exigences de la politique relative à la conduite responsable en recherche et en création de l'UQAC, et qu'il rencontre les critères d'une recherche à risque minimal pour les participants.

Les préoccupations liées à la confidentialité des participants ont fait l'objet d'une attention particulière durant le processus de recherche. Afin d'éviter que certains étudiants se sentent obligés de répondre au questionnaire par crainte de ressentir les effets d'un refus sur les services reçus, aucune information personnelle d'identification n'a été demandée, tel que le suggèrent Lachance et al. (2020). Par contre, une fois le questionnaire terminé et envoyé, il n'est plus possible de retirer les réponses et la participation d'un étudiant puisque son identité n'est plus retraçable dans la base de données.

Le formulaire d'information et de consentement, validé et officialisé par le CER-UQAC, a été intégré à l'outil de collecte de donnée. Le participant consentait donc à participer à l'étude à la fin de la première section du

questionnaire, où il devait cocher la case réponse correspondant à « oui », accédant ainsi à la suite des questions. Seuls les étudiants ayant donné leur consentement de cette façon ont pu poursuivre, les autres étant redirigés vers un message de remerciement pour l'attention portée à l'étude. Les participants pouvaient décider de suspendre ou d'arrêter la complétion du questionnaire en tout temps, sans que leurs réponses ne soient envoyées.

Les fichiers électroniques qui contiennent les données seront conservés sur un serveur sécurisé appartenant à l'UQAC pour une durée indéterminée afin de pouvoir y revenir pour une utilisation ultérieure, au besoin.

Finalement, considérant que l'étudiante responsable du projet de recherche remplit les fonctions de conseillère aux ÉSH de l'UQAC et partage donc une relation client-professionnel avec les participants potentiels de cette université, des précautions particulières ont été prises pour réduire au maximum toute apparence de conflit d'intérêts. Le courriel d'information et d'invitation à participer à un projet de recherche a été envoyé par l'adresse du service aux ÉSH, et non à partir de l'adresse courriel professionnelle de la conseillère. De plus, des précisions additionnelles ont été ajoutées à cette invitation, portant sur la participation libre et volontaire, de même que sur le caractère absolument confidentiel du participant.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre est dédié à la présentation statistique des résultats obtenus lors de la collecte de données. Au bénéfice du lecteur, rappelons que cette recherche vise à répondre à quatre objectifs : 1) décrire les caractéristiques sociodémographiques des ÉSH ; 2) déterminer les forces de caractère dominantes chez les ÉSH ; 3) décrire le degré de résilience des ÉSH, et 4) explorer les liens existants entre les caractéristiques sociodémographiques, les forces de caractère et le degré de résilience des ÉSH.

La première partie de ce présent chapitre s'attardera donc à la description des informations sociodémographiques des participants ayant rempli le questionnaire, répondant ainsi au premier objectif de l'étude. Suivra la présentation des données portant sur les forces de caractère et les valeurs des ÉSH, de même que celles reliées à leur degré de résilience. Finalement, en cohérence avec le quatrième objectif de cette étude, la dernière partie du chapitre sera consacrée à l'exploration des liens potentiels entre les variables sociodémographiques, les forces de caractère et la résilience des participants.

4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS

Tel que mentionné précédemment, 114 étudiants ont rempli le questionnaire en entier, et 21 l'ont fait partiellement, mais suffisamment pour être en mesure de répondre au premier objectif, soit de dresser le portrait des ÉSH participants. C'est donc à partir de 135 réponses que cette première section est présentée.

4.1.1 Informations scolaires

Sur les quinze universités québécoises francophones, sept sont représentées parmi les répondants : 42,2 % sont inscrits à l'Université de Montréal (UdeM), 27,4 % à l'Université Laval (UL), 15,6 % à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), 11,9 % à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), et le reste de l'échantillon est divisé entre l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (1,5 %), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (0,7 %) et l'Université TÉLUQ (0,7 %). Le tableau 3 illustre les domaines dans lesquels les participants étudient.

TABLEAU 3 : Nombre de répondants par domaine d'études

Domaines	%	Domaines	%
Arts	11,1	Sc. de l'administration	10,4
Droit	2,2	Sc. de l'éducation	16,3
Études libres	0,7	Sc. Humaines	31,1
Lettres	4,4	Sc. Pures	3,7
Sc. appliquées	5,9	Sc. de la santé	12,6

La vaste majorité des répondants sont inscrits au premier cycle (80,0 %), tandis que 15,6 % d'entre eux sont au deuxième cycle et 4,4 % au troisième cycle. En observant de plus près chacune de ces données, il est possible de constater une tendance à participer en plus grand nombre chez les étudiants qui en sont à leur première année de programme, à l'exception du troisième cycle (43,5 % au premier cycle, 52,4 % au deuxième cycle et 33,3 % au troisième cycle). Ceci pourrait s'expliquer par le petit nombre de participants (n=6) inscrits au troisième cycle. Le tableau 4 présente la répartition des participants selon le nombre de crédits accumulés et leur cycle d'études.

TABLEAU 4 : Fréquence selon les crédits et le cycle

	0 et 30	31 et 60	61 et 90	91 et 120	Total
Premier cycle	47	28	30	3	108
Deuxième cycle	11	6	2	2	21
Troisième cycle	2	1	2	1	6

4.1.2 Les conditions reconnues

Les différentes conditions déclarées sont regroupées en catégories, se comptant au nombre de huit. Plusieurs étudiants dévoilent vivre avec au moins deux conditions distinctes. Afin de distinguer les étudiants qui présentent plus d'une condition de ceux qui ne vivent qu'avec une, et au bénéfice des analyses suivantes, une 9^e catégorie est créée. Ces étudiants se retrouvent dans un nouveau groupe désigné sous l'appellation *conditions multiples*. La figure 1 illustre la répartition des 135 répondants en fonction du nombre de conditions qu'ils ont déclarées.

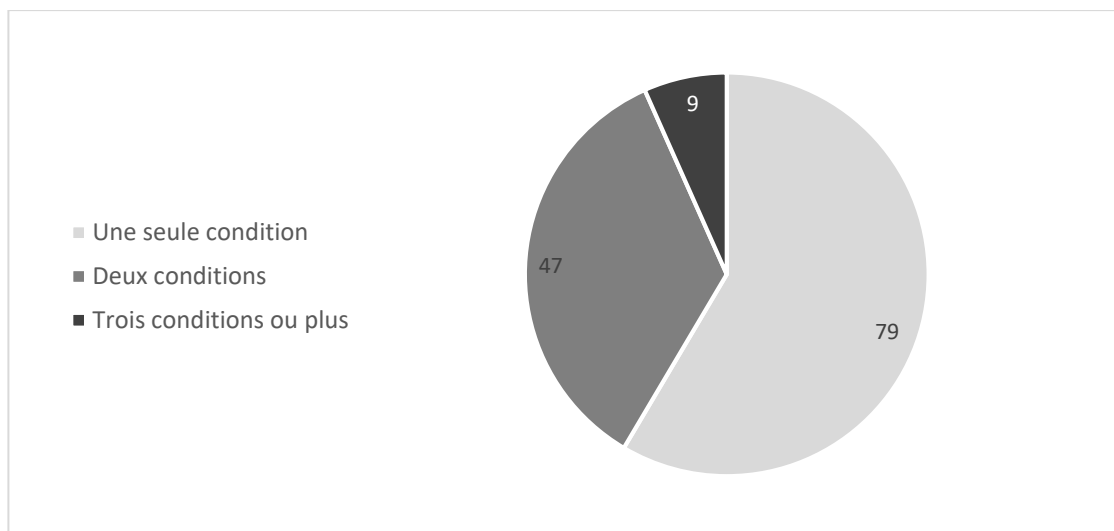


FIGURE 1 : Répartition des participants selon le nombre de conditions

Répartition des types de conditions

D'abord, la proportion des conditions traditionnelles (33 %) par rapport aux conditions émergentes (66 %) correspond au tiers de la population de l'échantillon. Ce sont les conditions qui touchent l'attention et la concentration qui occupent la plus grande proportion, avec 69,6 %. Par la suite suivent les conditions associées aux troubles mentaux et celles qui touchent le système organique ou moteur, pour respectivement 23,7 % et 21,5 % des participants. Les conditions qui se retrouvent dans le spectre de l'autisme, de même que celles qui touchent le système auditif représentent chacune 5,2 % des étudiants de cette étude. Les conditions affectant le langage et la parole suivent avec 3,7 %. Finalement, ce sont les étudiants qui vivent avec une

condition affectant le système visuel qui occupent la plus faible proportion de l'échantillon, représentant 3 % des participants.

Répartition des participants avec une seule condition

Les participants qui ne déclarent qu'une condition se comptent au nombre de 79, ce qui correspond à 57 % de l'échantillon. De ce groupe, la plus grande proportion indique vivre avec une condition liée à l'attention et à la concentration (50,6 %). Suivent, dans l'ordre, les participants qui vivent avec une condition liée à la déficience motrice ou organique (19,5 %), aux troubles mentaux (11,4 %), au traitement du langage écrit et au spectre de l'autisme (5,1 % respectivement), à la déficience visuelle et à la déficience auditive (3,8 % respectivement), et finalement ceux vivant avec une condition affectant le langage et à la parole (1,3 %). Le graphique suivant illustre la répartition des participants qui déclarent vivre avec une seule condition.

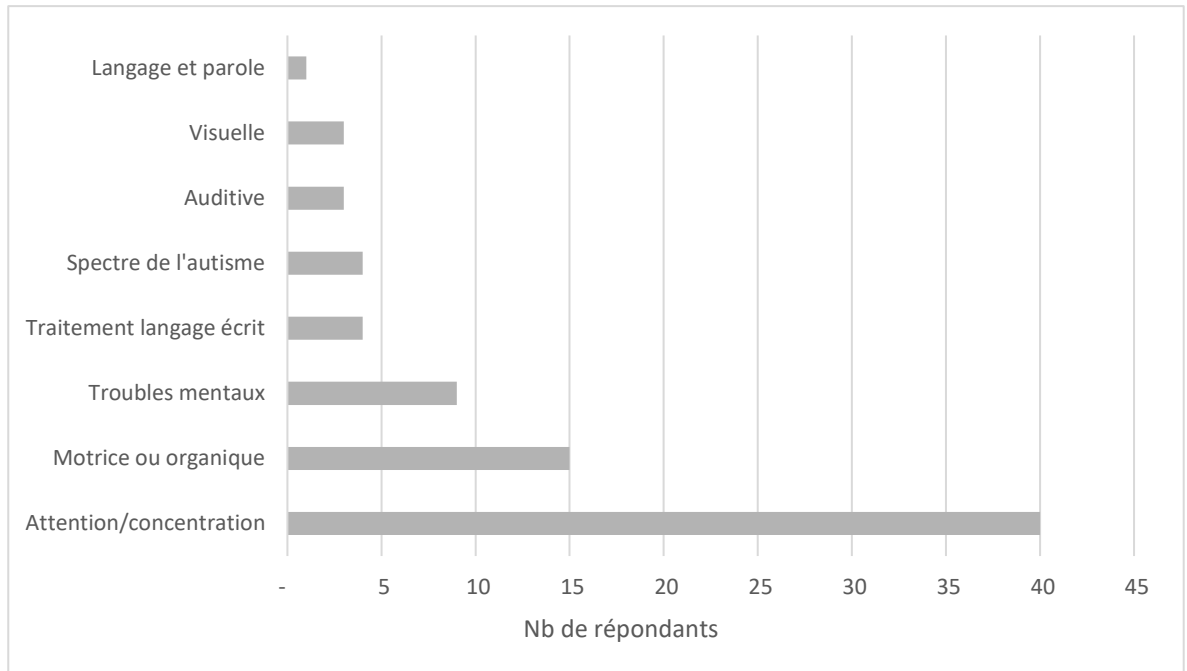


FIGURE 2 : Répondants ayant une seule condition

Les 56 autres participants ont déclaré vivre avec plus d'un type de condition. De ce groupe, la plupart combinent deux conditions (83,9 %), tandis que la proportion restante présente trois conditions ou plus. Par souci de clarté, ces étudiants, qui combinent plus d'une condition, sont regroupés ensemble dans une neuvième catégorie appelée « conditions multiples »⁶, au bénéfice des analyses statistiques subséquentes.

⁶ Cette stratégie est cohérente avec les statistiques de l'AQICESH (2021), qui rassemblent également les étudiants qui vivent avec plus d'une condition dans une catégorie distincte, qu'ils nomment « déficiences multiples ».

4.2 LES FORCES DE CARACTÈRE ET LES VALEURS

Les forces de caractère et les valeurs tirées du modèle de Peterson et Seligman (2004) sont au cœur de cette recherche. Les premiers objectifs de cette recherche serviront à valider la première hypothèse, c'est-à-dire à vérifier si les ÉSH présentent un portrait hiérarchique des valeurs qui se distingue sur le plan statistique en fonction de la condition avec laquelle ils vivent.

Pour ce faire, il convient d'abord d'observer le profil des forces de caractère qui composent chacune des valeurs. L'outil de collecte de données utilisé permet de dresser le portrait des forces en calculant la moyenne des scores de chaque énoncé correspondant. La section suivante s'attarde à l'analyse descriptive des données obtenues à l'aide de l'échantillon composé des 114 participants.

4.2.1 Analyses descriptives des forces de caractère

Les résultats révèlent que la bienveillance, l'authenticité, l'équité, le discernement et le leadership sont les forces de caractère qui présentent les moyennes les plus élevées. À l'inverse, l'espoir, l'enthousiasme, l'humilité, le pardon et la spiritualité sont celles qui présentent les moyennes les plus faibles. Le tableau 5 présente le portrait hiérarchique, c'est-à-dire par ordre d'importance, pour chaque force de caractère de l'échantillon.

TABLEAU 4 : Portrait des forces de caractère des ÉSH

Forces de caractère	Moyenne (M)	Écart-type (ÉT)
Bienveillance (V3)	4,41	0,58
Authenticité (V2)	4,38	0,56
Équité (V4)	4,33	0,56
Discernement (V1)	4,24	0,62
Leadership (V4)	4,00	0,69
Intelligence sociale (V3)	3,99	0,77
Appréciation de la beauté et de l'excellence (V6)	3,98	0,85
Créativité (V1)	3,97	0,85
Collaboration (V4)	3,95	0,66
Amour (V3)	3,95	0,83
Ouverture d'esprit (V1)	3,94	0,81
Humour (V6)	3,93	0,83
Curiosité (V1)	3,85	0,76
Bravoure (V2)	3,81	0,70
Persévérance (V2)	3,81	0,87
Gratitude (V6)	3,75	0,83
Amour de l'apprentissage (V1)	3,74	0,83
Prudence (V5)	3,61	0,81
Pardon (V5)	3,59	0,85
Espoir (V6)	3,51	0,83
Enthousiasme (V2)	3,48	0,80
Humilité (V5)	3,38	0,80
Autorégulation (V5)	3,03	0,85
Spiritualité (V6)	2,25	1,04

4.2.2 Les forces de caractère selon la condition

Les analyses statistiques suivantes ont visé à vérifier si des différences notables pouvaient être identifiées sur les forces des étudiants en fonction de la catégorie de condition déclarée. Pour ce faire, des ANOVA ont été effectuées en utilisant chaque force comme variable dépendante, pour un total de vingt-quatre analyses de variance. Sur la totalité des analyses, quinze se sont avérées significatives. Le tableau 6 résume les éléments distinctifs de ces analyses.

TABLEAU 5: Liens entre les forces et les conditions

Force (VD)	Condition (VI)	M (ÉT)	F (df)	p	η^2
Curiosité (V1)	Spectre autistique	15,5 (4,12)	3,99 (1,112)	0,048	0,034
Ouverture d'esprit (V1)	Attention-concentration	20,78 (3,05)	4,16 (1,112)	0,044	0,036
Discernement (V1)	Spectre autistique	20,25 (3,5)	4,55 (1,112)	0,035	0,039
Bravoure (V2)	Langage et parole	23,20 (1,30)	7,67 (1,112)	0,007	0,064
Authenticité (V2)	Spectre autistique	18,00 (2,71)	8,70 (1,112)	0,004	0,072
Persévérance (V2)	Attention-concentration	18,19 (4,67)	9,36 (1,112)	0,003	0,077
Enthousiasme (V2)	Santé mentale	15,48 (3,66)	8,04 (1,112)	0,005	0,067
Int. sociale (V3)	Spectre autistique	20 (4,83)	30,1 (1,112)	0,000	0,21
Leadership (V4)	Spectre autistique	15,5 (3,79)	7,45 (1,112)	0,007	0,062
Collaboration (V4)	Spectre autistique	15 (3,74)	5,98 (1,112)	0,016	0,051

Prudence (V5)	Attention-concentration	17,29 (3,98)	8,79 (1,112)	0,004	0,073
Autorégulation (V5)	Spectre autistique	10,50 (1,73)	5,09 (1,112)	0,026	0,043
Gratitude (V6)	Langage écrit	20,25 (3,26)	4,11 (1,112)	0,045	0,035
Espoir (V6)	Santé mentale	15,00 (4,13)	13,4 (1,112)	0,000	0,107
Spiritualité (V6)	Langage et parole	16,8 (5,63)	6,23 (1,112)	0,014	0,053

4.2.3 Analyses statistiques des valeurs selon la condition

Afin de vérifier la première hypothèse de cette recherche, qui vise à déterminer si certains participants présentent un profil de valeurs qui est distinctif en fonction de la condition avec laquelle ils vivent, les moyennes obtenues pour chacune de ces valeurs ont été calculées sur la population générale de l'échantillon, dans un premier temps. Il s'avère que l'humanité, la justice et la sagesse sont celles qui présentent les moyennes les plus élevées. Le tableau 7 présente les moyennes et les écarts-types calculés à partir de ces analyses.

TABLEAU 6 : Portrait hiérarchique des valeurs pour les ÉSH

Valeurs	M	ET
Humanité (V3)	4,12	0,57
Justice (V4)	4,09	0,53
Sagesse (V1)	3,95	0,57

Courage (V2)	3,87	0,52
Transcendance (V6)	3,48	0,57
Tempérance (V5)	3,40	0,57

Pour peaufiner un peu plus l'interprétation des données, la moyenne de chaque valeur est ensuite calculée en subdivisant l'échantillon selon le type de condition ; les conditions traditionnelles, les conditions émergentes et les conditions multiples. Les résultats révèlent que les ÉSH avec une condition traditionnelle présentent la valeur de la justice (V4) comme étant la valeur la plus importante, suivie de l'humanité (V3) et du courage (V2), tandis que les ÉSH avec une condition émergente et ceux avec de multiples conditions obtiennent de leur côté les scores les plus élevés à l'humanité (V3), à la justice (V2) et la sagesse (V1). Le tableau 8 présentent les moyennes obtenues pour les six valeurs selon le type de condition.

TABLEAU 7 : Moyennes des valeurs selon le type de condition

Types de condition	N	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Traditionnelles	20	3,99	4,07	4,08	<u>4,17</u>	3,57	3,51
Émergentes	47	4,01	3,87	<u>4,14</u>	4,13	3,48	3,50
Multiples	47	3,87	3,79	<u>4,11</u>	4,02	3,26	3,46
Total	114	3,95	3,87	<u>4,12</u>	4,09	3,40	3,48

Finalement, une analyse plus raffinée est ensuite effectuée, en subdivisant les types de condition. En observant les moyennes de chaque valeur en fonction de ce tri, il est possible de noter certaines divergences entre les conditions. D'abord, tel que présenté précédemment au tableau 7, c'est l'humanité (V3) qui obtient le score le plus élevé dans l'échantillon général (4,12). Cette valeur reste la plus forte chez les participants vivant avec une condition liée soit au traitement du langage écrit, soit à l'attention et à la concentration, de même que ceux vivant avec de multiples conditions. Ensuite, la justice (V4) correspond à la valeur qui arrive au premier rang pour le plus grand nombre de conditions, plus précisément chez les participants vivant avec une condition liée à l'audition, à la vision, à la santé mentale et ceux vivant avec une condition motrice et organique. Finalement, deux valeurs n'obtiennent aucun des scores les plus élevés pour chaque groupe ; la tempérance (V5) et la transcendance (V6). Ce sont aussi les deux valeurs qui obtiennent les moyennes les plus faibles à travers l'ensemble de l'échantillon. Le tableau 9 présente les résultats complets de cette analyse.

TABLEAU 8 : Moyennes des valeurs selon la condition

Condition	N	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Motrice et organique	13	3,95	4,06	4,12	<u>4,14</u>	3,60	3,42

Langage et parole ⁷	1	4,40	<u>4,65</u>	4,13	4,07	3,15	4,20
Vision	3	4,15	4,08	4,13	<u>4,22</u>	3,77	3,45
Langage écrit	4	4,12	4,13	<u>4,38</u>	4,32	3,60	3,75
Audition	3	3,89	3,88	3,87	<u>4,27</u>	3,42	3,71
Spectre de l'autisme	2	<u>3,96</u>	3,73	3,07	3,60	2,70	3,38
Santé mentale	8	4,07	3,63	3,99	<u>4,17</u>	3,56	3,18
Attention-concentration	34	3,99	3,91	<u>4,21</u>	4,13	3,49	3,54
Multiple	47	3,87	3,79	<u>4,11</u>	4,02	3,26	3,46
Total	114	3,95	3,87	<u>4,12</u>	4,09	3,40	3,48

4.2.4 Analyses des facteurs pouvant influencer les valeurs

Dans l'objectif de vérifier si d'autres variables peuvent être susceptibles d'influencer les valeurs chez les individus de notre échantillon, des analyses ont été effectuées en intégrant certaines variables sociodémographiques. Autrement dit, existe-t-il des particularités individuelles qui peuvent favoriser le développement de l'une ou l'autre des valeurs chez les participants ? Bien que Bressoux (2010) recommande d'être prudent dans l'exploration de relations entre des variables portant sur des comportements humains, il est tout de même possible d'en intégrer plusieurs dans un modèle théorique.

Pour en étudier les effets principaux, des analyses de variance à plan factoriel ont été réalisées pour chacune des six valeurs, constituant les

⁷ Considérant qu'une seule personne appartient à cette catégorie, les moyennes présentées correspondent uniquement à celles obtenues par ce participant.

variables dépendantes des modèles. Quelques données sociodémographiques (l'âge, le genre et l'identification à un autre groupe désigné⁸) ont été ajoutées au modèle d'analyse, ce dernier intégrant également les neuf conditions, le tout en tant que facteurs inter-sujets. Les résultats suivants présentent les données significatives pour chaque modèle réalisé.

La sagesse

Les analyses de la variable *sagesse* révèlent un effet de l'âge ($F(1, 112) = 4,18, p > 0,05 (0,43)$). Le coefficient de corrélation de Pearson entre les deux variables est de 0,19, indiquant une faible relation linéaire positive avec un niveau de signification de $p < 0,05 (0,04)$. La taille d'effet de l'âge sur la sagesse correspond à une mesure de $\eta^2 = 0,036$, indiquant que l'âge explique globalement 3,6 % des variations de la sagesse.

Le courage

Les résultats de l'analyse de variance du courage montrent un effet significatif de l'âge ($F(1, 112) = 8,88, p = 0,004$). La force du lien entre les deux

⁸ Tel que précisé précédemment, les autres groupés désignés correspondent aux étudiants internationaux, aux Premiers Peuples et aux étudiants de première génération.

variables est somme toute faible ($r=0,27$; $p=0,003$). Ce lien positif indique que les scores obtenus pour le courage augmentent avec l'âge des participants, et la taille d'effet correspondant à $0,073$ (η^2) révèle qu'environ 7,3 % des variations du courage s'expliquent par l'âge du participant.

L'humanité

L'effet de la condition liée au spectre de l'autisme sur la valeur de l'humanité est démontré par l'analyse de variance ($F(1, 112) = 7,41$, $p=0,008$). Le η^2 révèle une mesure correspondant à $0,062$, signifiant qu'environ 6 % des variations de l'humanité s'expliquent par la présence ou non du TSA chez les participants. La comparaison des moyennes associées au TSA révèle que dans notre échantillon, les participants vivant avec cette condition présentent un score significativement moins élevé à la valeur humanité ($t=-3,18$, $p=0,002$).

La justice

Le modèle d'analyse de variance pour la variable justice montre un effet de l'âge ($F(1, 112) = 6,45$, $p=0,12$). L'analyse des tests de *Student* révèle que dans notre échantillon, plus les participants sont âgés, plus ils obtiennent des scores élevés ($t=2,33$, $p=0,02$). Le η^2 révèle une mesure correspondant à $0,054$, signifiant qu'environ 5 % des variations de cette valeur s'expliquent par l'âge des participants.

La tempérance

La tempérance montre un effet principal de l'âge ($F(1, 112) = 11,92$, $p < 0,001$). Le η^2 indique une mesure de 0,096, signifiant globalement que c'est presque 10 % des variations du score obtenu pour la tempérance qui peuvent être expliquées par l'âge des participants. La force du lien est modérée ($r = 0,31$), avec un niveau de signification correspondant à $p < 0,01$ (0,001). Le coefficient de Pearson indique également que la relation entre les variables est positive, ce qui révèle que plus les participants sont âgés, plus le score qu'ils obtiennent à la tempérance est élevé.

La transcendance

Les scores obtenus pour la dernière valeur, la transcendance, ont également été étudiés au moyen d'une ANOVA. Les analyses montrent un effet principal significatif de l'âge ($F(1, 112) = 5,23$, $p = 0,024$). Le η^2 indique une mesure de 0,045, signifiant globalement que c'est environ 5 % des variations du score obtenu pour la transcendance qui peuvent être expliquées par l'âge des participants. La comparaison des moyennes pour l'âge révèle que les participants les plus vieux présentent des scores significativement plus élevés à la même valeur ($t = 2,68$, $p = 0,008$).

4.3 LA RÉSILIENCE

La résilience des participants constitue elle aussi l'une des composantes principales de l'étude. La deuxième hypothèse de cette recherche se rattache d'ailleurs à ce concept, qui stipule, rappelons-le, que le degré de résilience différera significativement en fonction de la condition des participants. En premier lieu, il convient d'observer d'abord les résultats descriptifs des données portant sur la résilience, afin de prendre connaissance du portrait général de cette variable et d'en dégager les renseignements nécessaires aux analyses suivantes.

4.3.1 La résilience et les données sociodémographiques

D'abord, le degré moyen de résilience des participants ($n=114$) est de 27,12 ($ÉT=7,52$). Il est possible d'observer une différence entre la moyenne des participants s'identifiant comme étant non-binaires, fluides dans le genre, multi-genre ou *genderqueer* ($M=25,12$), et les moyennes des participants s'identifiant comme des hommes ($M=27,50$), ou des femmes ($M=27,12$).

Chez les étudiants des Premiers Peuples, la moyenne du degré de résilience correspond à 26,00 ($ÉT=19,80$), tandis qu'elle s'élève à 27,15 ($ÉT=7,54$) chez les étudiants internationaux et à 29,47 ($ÉT=7,68$) chez les étudiants de première génération. Considérant le n très petit pour ces trois

catégories, elles ont été réunies sous une seule variable permettant de regrouper les étudiants s'identifiant à un autre groupe désigné. Les résultats démontrent que ces derniers, soit ceux s'identifiant aussi à au moins un autre groupe désigné⁹, présentent un degré de résilience plus élevé (M=28,12, ÉT=8,40) que les autres qui ne font pas partie de cette catégorie (M=26,95, ÉT=7,38). Malgré cet écart, le test de *Student* pour deux groupes indépendants démontre que cette différence n'est pas significative ($t(112)=-0,59$; $p=0,56$).

Par ailleurs, l'âge des participants semble être un facteur pouvant influencer le degré de résilience. En effet, les participants plus âgés semblent présenter un degré de résilience plus élevé, tel que le suggère le nuage de points illustré à la figure 2. Des analyses plus approfondies, présentées plus loin, permettront de déterminer si l'âge peut avoir un effet significatif sur la résilience.

⁹ Groupe désigné ; étudiants des Premiers Peuples, étudiants internationaux et étudiant de première génération.

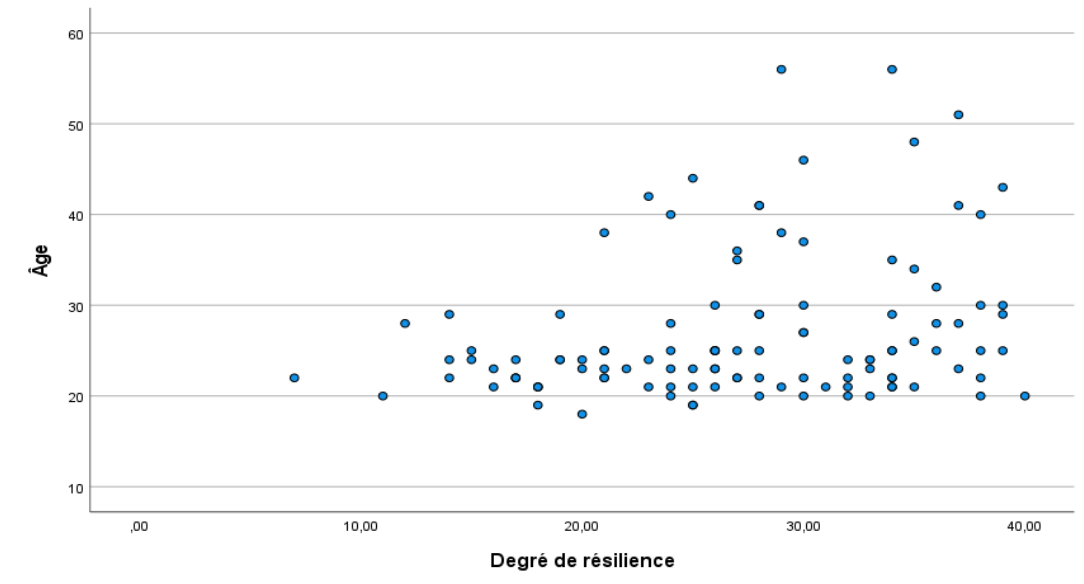


FIGURE 3 : Diagramme de dispersion de la résilience et de l'âge

4.3.1 La résilience et les conditions

L'examen de la résilience en fonction des conditions des étudiants permet de prendre connaissance des différences et des similarités entre ces différents groupes. Le degré de résilience apparaît relativement stable en fonction des moyennes obtenues pour chaque condition. De façon plus précise, le degré de résilience varie en moyenne entre 23,75 (ÉT=7,53) pour les étudiants vivant avec un ou des troubles mentaux et 34,33 (ÉT=5,51), pour ceux qui vivent avec une déficience visuelle de même que pour l'étudiant qui

présente un trouble du langage et de la parole¹⁰. Le tableau 10 présente les statistiques descriptives de cette variable pour chaque condition.

TABLEAU 9: Statistiques descriptives de la résilience par condition

Condition	n	M	Me	ET
Organique et/ou moteur	13	28,46	30,00	7,94
Audition	3	26,33	26,00	8,50
Vision	3	34,33	37,00	5,51
Langage et parole ⁵	1	-	-	-
Spectre de l'autisme	2	27,5	-	3,54
Santé mentale	8	23,75	22,00	7,54
Langage écrit	4	30,25	31,50	6,99
Attention/concentration	34	27,38	27,50	8,59

Afin de réduire le nombre de variables au profit d'analyses ultérieures, les conditions ont été regroupées de nouveau selon le type (traditionnelle, émergente ou multiple), et les moyennes de ces groupes ont été calculées. Ce sont les participants vivant avec une condition traditionnelle qui présentent le degré de résilience le plus élevé (M=29,30, ÉT=7,60), suivis de ceux vivant avec une condition émergente (M=27,11, ÉT=8,22), puis ceux vivant avec de multiples conditions (M=26,21, ÉT=6,67). Le diagramme en boîte suivant

¹⁰ Le seul participant vivant avec une condition liée au langage et à la parole présente un degré de résilience de 34,33, mais la moyenne, la médiane et l'écart-type ne peuvent être calculés considérant l'unique donnée obtenue à cette variable.

(figure 3) permet de représenter graphiquement le degré de résilience moyen pour chaque condition.

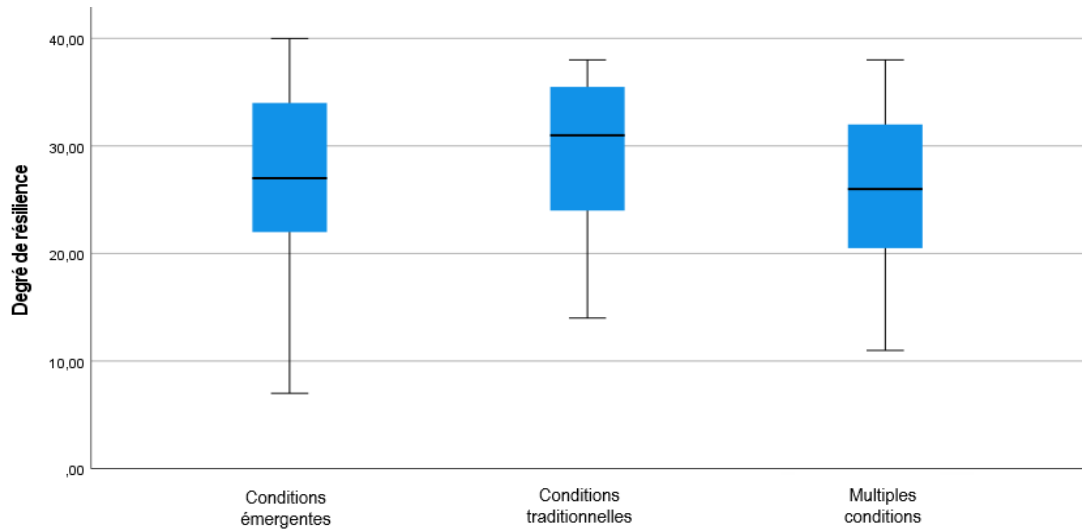


FIGURE 4 : Diagramme en boîte du degré de résilience par type de condition

4.4 EXPLORATION DES LIENS ENTRE LA RÉSILIENCE, LES VALEURS ET LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

L'exploration de liens potentiels entre les valeurs, le degré de résilience et les autres informations sociodémographiques des ÉSH constitue le principal intérêt de cette recherche. Afin d'orienter les analyses subséquentes, une dernière hypothèse est émise : certaines valeurs seront identifiées comme étant des facteurs pouvant influencer le degré de résilience, notamment celle

du courage, de l'humanité et de la justice. Dans le but de vérifier cet énoncé, l'ANOVA a été employée pour traiter les facteurs associés aux principaux concepts à l'étude, lesquels sont les suivants : 1) le type de condition (traditionnelle, émergente ou multiple), 2) l'appartenance à un autre groupe (Premiers Peuples, première génération, ou international), 3) le genre (féminin, masculin, ou non-binaire). De plus, l'âge des participants et les six valeurs ont été intégrés au modèle comme covariables (sagesse, courage, humanité, justice, tempérance et transcendance).

Le modèle obtenu par l'ANOVA montre que le degré de résilience est influencé par trois facteurs : le courage, la transcendance et la sagesse. Toutes les autres variables intégrées au modèle ne sont pas corrélées de façon significative avec le critère. La prépondérance de ces trois valeurs chez les sujets de l'échantillon à l'étude explique globalement 47 % des variations du degré de résilience (R^2). Le coefficient β de la variable *courage* (4,81, IC 95 % = [2,20 ; 7,42]) est celui qui présente le lien le plus fort ($t = 3,65, p < 0,001$). Celui de la variable *transcendance* (3,53, IC 95 % = [0,87 ; 6,19]) présente lui aussi un lien significatif positif ($t = 3,2,69, p = 0,01$), et le coefficient β de la sagesse, correspondant à la dernière valeur associée au degré de résilience (2,47, IC 95 % = [0,39 ; = 4,91]) indique lui aussi un lien significatif positif avec la résilience ($t = 2,4, p = 0,047$). Le tableau 11 résume l'ensemble des résultats à l'analyse de variance du degré de résilience.

TABLEAU 10 : Modèle final de l'analyse de variance

	M (ÉT)	F (df)	p	η²
Courage	19,35 (2,62)	13,72 (1,110)	<0,001	0,111
Transcendance	17,42 (3,84)	6,69 (1,110)	0,046	0,57
Sagesse	19,74 (2,87)	4,04 (1,110)	0,011	0,036

$R^2=0,468$

En conclusion, l'ensemble des résultats présentés précédemment font émerger deux constats préliminaires ; le premier concerne l'homogénéité dans les portraits hiérarchiques des valeurs et des forces de caractère chez les participants de l'échantillon. Tous les étudiants présentent à peu près les mêmes valeurs prédominantes, et ce, peu importe la condition avec laquelle ils vivent. La même conclusion s'impose pour le degré de résilience, où aucun des groupes comparés ne s'est démarqué de façon significative. Ceci laisse croire que les défis distinctifs engendrés par la condition des étudiants n'influencent que très peu le développement de leurs valeurs et de leur degré de résilience. Finalement, la dernière hypothèse tend à se confirmer, bien que les valeurs identifiées précédemment ne correspondent pas exactement aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Le prochain chapitre s'attardera à approfondir l'interprétation de ces résultats et à les mettre en perspectives pour mieux en comprendre les retombées.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre a pour objectif de mettre en relief les résultats obtenus par la collecte de données et de les lier aux recherches empiriques pertinentes. En premier lieu, rappelons que les données qui seront ci-après discutées ont été recueillies auprès de 114 ÉSH provenant de sept universités québécoises francophones à l'automne 2020. Le questionnaire en ligne aura permis de recueillir les données sociodémographiques des participants, de dresser le profil hiérarchique de leurs forces, ainsi que de mesurer leur niveau de résilience, tout cela dans le but d'identifier quels sont les facteurs susceptibles de promouvoir cette dernière. Les éléments contenus au cadre conceptuel auront érigé les fondements théoriques pour la formulation de trois hypothèses de recherche, celles-ci ayant orienté le processus de traitement des données. L'issue de ces analyses statistiques permet de tirer quelques constats préliminaires, qui seront ici mis en perspectives et interprétés au regard des connaissances scientifiques en la matière.

Bien que cette étude soit exploratoire en raison du peu de données probantes quant aux forces et aux valeurs spécifiques à cette population (Niemić et al., 2016), il est tout de même possible de dégager quelques observations distinctives et d'adresser trois constats principaux en lien avec les résultats de cette recherche.

D'abord, le premier concerne l'absence de lien statistiquement significatif entre les variables étudiées, soit la condition avec laquelle vit l'étudiant, ses forces de caractère et sa résilience. En effet, nos données ne permettent pas d'identifier de différence entre les profils hiérarchiques de leurs forces, ni même sur leur degré de résilience. En second lieu, la résilience des participants, qui semble être comparable aux données issues de la recherche empirique, malgré que ces populations puissent rencontrer des obstacles supplémentaires au courant de leur vie, ne présente pas non plus de différences en fonction de leur condition. Finalement, le troisième constat met en évidence trois valeurs, soit le courage, la transcendance et la sagesse, qui sont associées avec la résilience des étudiants. Les prochains paragraphes s'attarderont plus particulièrement à mettre en perspective ces trois constats avec ce que la littérature et les connaissances scientifiques amènent déjà comme information.

5.1 DES FORCES ET DES VALEURS HOMOGENES

L'interprétation de cette première section est à traiter avec délicatesse, car les études identifiées précédemment dans la littérature scientifique présentaient des variations importantes avec la nôtre. Ceci dit, il nous apparaît important de présenter tout de même ces informations dans un souci de compréhension du contexte général dans lequel s'inscrit notre propre recherche. Rappelons ici que le premier objectif de cette étude visait à décrire

les forces de caractère et les valeurs des ÉSH, et qu'au regard de la connaissance scientifique sur le sujet, une première hypothèse a été émise, laquelle était que les ÉSH participants présenteraient un profil de forces qui serait distinctif en fonction de leur condition.

D'abord, comme présenté dans le chapitre précédent, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude nous ont permis de relever quelques différences statistiquement significatives entre les profils hiérarchiques des forces de caractère chez les participants en fonction de leur condition, particulièrement chez les participants vivant avec une condition dans le spectre de l'autisme.

Ceci va dans le même sens que des éléments provenant d'autres études (Kirchner et al., 2016; Sedgwick et al. 2018, 2019). Par exemple, Kirchner et al. (2016) ont relevé un profil de forces distinctif entre leurs participants vivant avec un TSA et un second groupe contrôle composé d'individus neurotypiques. Il est important de préciser que, dans leur étude, les différences observées étaient entre un groupe vivant avec un TSA et l'autre sans situation de handicap, alors que dans notre recherche, tous les étudiants vivent avec au moins une condition. Néanmoins, parmi la totalité des analyses effectuées entre leurs deux groupes, les étudiants vivant avec un TSA se démarquent particulièrement dans leur profil de forces. Sans surprise, la force la plus basse chez les participants de notre échantillon qui vivent avec une

condition dans le spectre autistique correspond à l'intelligence émotionnelle. À l'inverse, la force la plus importante chez les mêmes participants correspond à la justice. Tout ceci est cohérent avec les résultats de Kirchner et al. (2016). Ceci dit, les résultats qui s'avèrent significatifs dans le cadre de nos analyses concernent les scores les plus faibles, et non les principales forces présente chez les participants.

Dans le même ordre d'idées, dans l'étude de Sedgwick et al. (2019) portant sur les forces des adultes vivant avec un TDAH, les résultats indiquent que les principales forces relevées chez leurs participants ne se retrouvent pas toutes dans le modèle de Peterson et Seligman (2004), suggérant ainsi que certaines seraient spécifiques à cette population. Or, selon nos analyses, les résultats significatifs chez les participants vivant avec une condition liée à l'attention et à la concentration sont associés à des scores plus faibles que celles de la population globale de notre échantillon. En effet, l'ouverture d'esprit, la persévérance et la prudence sont significativement plus faibles chez ces participants que pour le reste des conditions rassemblées.

Encore une fois, des nuances doivent être apportées dans l'interprétation de ces résultats, considérant le design spécifique à la recherche de Sedgwick et al. (2019), dont l'objectif était plutôt de documenter les forces spécifiques d'adultes vivant avec un TDAH, et non d'en dresser le portrait hiérarchique avec le même cadre théorique que celui de notre propre

recherche. En outre, l'étude portait sur une population vivant avec une condition touchant l'attention et la concentration, ce qui ne permettait pas de comparer les données avec d'autres conditions.

Finalement, les seules moyennes qui se sont avérées significativement plus élevées touchent le seul participant qui présente une condition liée au langage et à la parole, ce qui ne peut évidemment pas être utilisé pour tirer quelque conclusion que ce soit.

Par conséquent, considérant que les différences statistiquement significatives concernent les scores les plus faibles et non des forces en soi, il est possible de réfuter la première hypothèse de notre recherche et de conclure, de la même manière que et Niemiec et al. (2016), Shogren et al. (2006) ou Matsuguma et al. (2018), que les ÉSH de notre échantillon présentent des forces similaires, peu importe leur condition.

Ceci vient justifier de ne former qu'un seul groupe avec tous les participants afin de dresser leur profil hiérarchique des forces de caractère. L'exercice nous permet de constater que la valeur principale des ÉSH correspond à l'humanité et que les trois forces les plus importantes du profil hiérarchique sont la bienveillance, l'authenticité et l'équité. Les prochains paragraphes s'attarderont à explorer ces informations de façon plus approfondie.

5.1.1 L'humanité : la valeur la plus importante

D'abord, la valeur la plus importante chez les étudiants de notre échantillon correspond à l'humanité. Les auteurs de la classification la définissent comme étant l'ensemble des forces impliquées dans nos relations avec les autres, ou autrement dit, les forces interpersonnelles (Peterson & Seligman, 2004). La distinction entre l'humanité et la justice (qui rassemblent les forces appelées collaboration, équité et leadership), bien qu'elles visent toutes deux à améliorer le bien-être d'autrui, s'établit en référence aux actions qui impliquent l'attention portée à la relation avec l'autre, en ce qui concerne l'humanité, tandis que la justice correspond davantage aux actions posées dans l'intérêt du bien commun. Qui plus est, tandis que les forces associées à la justice s'appuient sur l'impartialité et le respect des droits de chacun, celles relatives à l'humanité empruntent une tangente davantage axée sur l'altruisme, la gentillesse et la compassion (Peterson & Seligman, 2004).

Les résultats de notre étude se rapprochent de ceux obtenus par Gustems-Carnicer et Calderón (2016) auprès de leur échantillon composé d'étudiants de niveau postsecondaire, où l'humanité correspond à la seconde valeur en importance, après la justice. L'humanité regroupe des forces qui peuvent être qualifiées d'interpersonnelles (bienveillance, amour et intelligence sociale), ce qui peut faciliter les relations sociales, le bien-être en général ou l'optimisme (Humphrey, 1976). Certaines études avancent même que

l'optimisme favoriserait le bien-être, car les individus s'adaptent mieux au stress en général (Blandon et al., 2010; Conversano et al., 2010; Gale et al., 2013).

5.1.2 Première force : la bienveillance

La bienveillance, dont les auteurs donnent également pour synonymes la gentillesse, la compassion ou l'altruisme (Peterson & Seligman, 2004), fait partie des forces associées à l'humanité et apparaît en tout premier plan dans le portrait hiérarchique des forces de caractère de notre échantillon d'étudiants. Ces résultats confirment ceux de Gustems-Carnicer et Calderón (2016) qui obtiennent la bienveillance comme principale force chez leur population d'étudiants universitaires.

Certains facteurs sont identifiables à travers la littérature pour promouvoir la bienveillance. Batson (1990), par exemple, a étudié la relation entre l'altruisme et l'empathie, et a pu valider l'hypothèse que la motivation à venir en aide à une personne dans le besoin était directement liée à l'importance de l'empathie ressentie pour cette personne. Or, Eisenberg et al. (2002) rapportent que les individus démontrant un niveau élevé de gentillesse sur les échelles de mesure auto rapportées sont ceux qui ont été exposés le plus à l'empathie dans les premières années de leurs vies. Ceci pourrait porter à croire que les ÉSH pourraient avoir développé cette force de façon plus

importante en raison de l'empathie dont ils auraient bénéficié dès leur plus jeune âge, de la part de leur entourage familial et scolaire, en raison des défis liés à leur condition.

En outre, l'empathie, parfois représentée par une contagion émotionnelle ou un écho affectif des émotions ressenties par une autre personne (de Waal & Preston, 2017; Hatfield et al., 1993; Preston & de Waal, 2002), serait un processus dynamique pouvant mener, de par ses influences, à adopter une attitude prosociale (Tremblay, 2021; Batson, 1990; Penner & Finkelstein, 1998; Preston & de Waal, 2002). Autrement dit, les individus qui ont la bienveillance comme force principale auraient une tendance marquée à penser et à agir avant tout en fonction du bien-être des autres, et une propension à leur venir en aide. Ceci est particulièrement intéressant puisque dans l'échantillon de cette étude, la plus grosse proportion des ÉSH ayant participé au questionnaire sont inscrits dans un programme du domaine des sciences humaines (31,1 %). Ces données s'apparentent également avec les dernières statistiques officielles de l'AQICESH, qui font état d'un pourcentage de 22 % de tous les ÉSH recensés par les universités francophones étant inscrits en sciences humaines en 2020-2021.

Toutefois, dans certaines études, la bienveillance apparaît comme étant négativement associée à la résilience. C'est le cas, par exemple, pour Demirci et al. (2019) qui ont étudié les forces de caractère, la résilience et la

vulnérabilité psychologique chez des adolescents de 14 à 18 ans. Leurs résultats révèlent que la bienveillance était négativement associée à la résilience, signifiant ainsi que plus cette force est importante, moins le degré de résilience était élevé chez les participants sondés. Ces résultats sont contre-intuitifs, et pour les expliquer, les auteurs émettent comme hypothèse que la bienveillance, par définition, sous-entend une ouverture à l'autre, une relation avec autrui. Par conséquent, cette réalité, comme elle est associée à quelque chose de plus grand que l'individu lui-même, pourrait suggérer que les forces de caractère, même si elles sont positives, n'engendrent pas que des comportements adaptatifs. Demirci et al. (2019) citent en référence l'étude de Gordon et al. (2004) pour appuyer cette hypothèse, celle-ci faisant référence à la capacité de pardonner chez les femmes, les rendant plus vulnérables à maintenir leurs relations même si elles sont abusives.

5.1.3 Deuxième force : l'authenticité

La deuxième force du portrait hiérarchique des ÉSH participants correspond à l'authenticité, qui elle, est associée au courage en tant que valeur selon la typologie de Peterson et Seligman (2004). Les auteurs de la classification la dépeignent comme une force émotionnelle chez une personne qui est capable de se montrer sous son vrai jour, avec honnêteté et intégrité, en privé comme en public. Ils précisent que ces individus acceptent leurs sentiments tels qu'ils se présentent et se responsabilisent de leurs actions. La

personne dont l'authenticité est élevée agit avec cohérence en fonction de ses valeurs et n'hésite pas à prendre position publiquement, en défendant ses convictions même si elles sont impopulaires ou ne font pas l'unanimité. Elle porte attention aux autres et les traite avec déférence, particulièrement pour ceux qui sont dans le besoin (Peterson & Seligman, 2004). Par conséquent, l'authenticité réfère au respect et à l'intégrité tant auprès des autres qu'envers soi-même.

Largement étudié à travers les âges et les différents courants en psychologie, le concept de soi est également au cœur des travaux de Rogers (1995), qui en fait la pierre angulaire de sa théorie (Baumeister, 1987). Selon lui, plus une personne est en mesure d'être soi-même, sans façade, capable de ressentir et de vivre ses émotions, de les rendre disponibles à l'autre et de les exprimer si nécessaire, plus cette personne est authentique. En outre, Rogers (1995) est d'avis que seuls les individus véritablement authentiques sont capables de s'engager dans un processus de développement et de croissance personnelle.

Peterson et Seligman (2004) font également le lien entre l'authenticité et le concept d'autodétermination, concept décrit par Wehmeyer et Field (2007) comme une propension à adopter des comportements basés sur l'autorégulation, l'autonomie, la réalisation de soi, et l'autonomisation. Qui plus est, la reconnaissance de ses forces et de ses limites, de même que la

confiance en ses propres capacités sont des composantes essentielles à l'autodétermination (Field et al., 1998). Enfin, la relation entre l'autodétermination et la réussite d'ÉSH au postsecondaire n'est plus à faire (Anctil et al., 2008; Farmer et al., 2015; Parker, 2004; 2017; Trainin & Swanson, 2005).

Que cette force se démarque chez les ÉSH ne semble pas surprenant. Ceci fait écho avec toute la démarche entreprise par les ÉSH pour l'obtention de mesures de soutien appropriées. D'abord, la responsabilité de divulguer ou non leur condition leur revient entièrement et ils doivent entreprendre eux-mêmes les démarches auprès des services leur étant destinés (Philion et al., 2016). En outre, la démarche nécessaire pour l'obtention de mesures de soutien exige des étudiants de faire preuve d'une réelle authenticité, d'être ouverts à discuter en toute humilité et avec honnêteté de leurs défis, de leurs limites et de leurs difficultés, pour bien comprendre leurs besoins.

5.1.4 Troisième force : l'équité

La troisième force en importante chez les participants correspond à l'équité et fait partie de la valeur de la justice. L'équité, telle que définie par les travaux de Peterson et Seligman (2004), serait le fruit du jugement moral, ou le raisonnement duquel l'individu distingue ce qui est moralement acceptable de ce qui ne l'est pas. L'équité revient également comme étant la troisième

force en importance dans la population d'étudiants sondée par Gustems-Carnicer et Calderón (2016), confirmant les mêmes conclusions.

Pour Kohlberg (1984), l'équité se développe à travers le temps et la maturité cognitive. Selon Gilligan (1993), qui a approfondi les recherches à ce sujet à partir des travaux de Kohlberg (1984), le concept d'équité se construit à partir de deux orientations. D'abord, le raisonnement moral, qui implique les principes de justice et d'équité, de même que la justice sociale, celle-ci pouvant être conceptualisée par la considération aux besoins de l'autre. Malgré certaines divergences dans la conception des deux modèles, les théories s'accordent pour dire que l'équité se développe à travers le processus naturel de croissance des individus, par la maturation cognitive et les expériences individuelles (Peterson & Seligman, 2004).

Par ailleurs, les individus qui possèdent un fort sens de l'équité auraient tendance à intégrer dans leur identité propre ces mêmes valeurs et principes (Derryberry & Thoma, 2005; Hardy & Carlo, 2005; Kingsford et al., 2018; Nucci, 2004). En effet, certains suggèrent que le jugement moral serait une composante centrale au développement de l'identité et renforcerait le sens des responsabilités pour vivre en cohérence avec ses valeurs (Kohlberg, 1984). De même, plus l'individu s'identifierait comme ayant un haut sens moral et agirait en cohérence avec ses valeurs, plus cette sensibilité à la justice et l'équité se renforcerait (Colby & Damon, 1994; Damon et al., 2018). De plus, les individus

qui possèdent un fort jugement moral et un haut sens de l'équité seraient sensibles à l'injustice sociale, empathiques et attentifs aux autres, et seraient davantage en mesure d'identifier des accommodements raisonnables pour pallier une situation d'iniquité (Colby & Damon, 1994).

Ceci ramène précisément à la population cible de cette recherche. Le fait que les répondants faisant partie de la population étudiée dans le cadre de cette recherche sont ceux qui bénéficient des services et mesures visant à rétablir l'équité ne peut être ignoré. Afin de comprendre le contexte ayant pu favoriser le développement de cette force de caractère, certains facteurs sont relevés dans la littérature pouvant agir comme levier au développement de cette force de caractère.

Parmi ceux-ci, l'empathie, qui est considérée par Damon (2008) et Kagan (1984) comme l'une des principales émotions sous-jacentes au raisonnement moral, nous apparaît particulièrement intéressante. Jugeant que le raisonnement moral est intimement lié à la perspective de soi vis-à-vis l'autre, les auteurs affirment que la capacité à comprendre les émotions des autres, donc à faire preuve d'empathie, est essentielle. Ceci est particulièrement intéressant dans le cadre des résultats de cette recherche, car la force la plus importante, celle de la bienveillance, présentée précédemment, est aussi intimement associée à l'empathie.

5.2 LA RÉSILIENCE DES PARTICIPANTS

Le deuxième objectif de cette étude visait à décrire la résilience des ÉSH participants. La résilience, tel que nous l'avons mentionné précédemment, peut se définir comme étant le processus qui permet aux individus de faire face à l'adversité, de rebondir à la suite d'événements difficiles ou délétères (Anaut, 2005a), tel que peuvent l'être les études universitaires pour les ÉSH. Or, les résultats de notre recherche démontrent que les participants présentent un degré de résilience qui s'apparente aux données psychométriques disponibles en la matière. En effet, notre échantillon obtient un degré de résilience moyen de 27,12 (ET=7,52), ce qui est comparable à ce que présentent Hebert et al. (2018) dont le score de résilience moyen est de 26,62 (ET=6,13), de même qu'aux résultats de Campbell-Sills et Stein (2007) (M=27,21, ET : 5,84) et de Notario-Pacheco et al. (2011) dans la version espagnole de la même échelle (M=27,41, ET=6,36). Cela dit, aucune des populations de ces échantillons n'est identifiée comme étant en situation de handicap, laissant croire que cette caractéristique, prise isolément, n'a que très peu d'impact sur le degré de résilience, fait qui est également confirmé par nos autres analyses statistiques réalisées sur le degré de résilience.

Pour plusieurs raisons associées aux limites de cette recherche, dont nous discuterons ultérieurement, nos analyses statistiques n'ont pu démontrer la présence d'écarts significatifs pour le degré de résilience en fonction des

conditions. Toutefois, la variation du degré de résilience entre ces conditions nous apparaît digne de mention. Tel que présenté au tableau 10 du précédent chapitre, le degré de résilience varie entre 23,75 pour les participants vivant avec une condition liée à la santé mentale, et 34,33 pour ceux vivant avec une condition liée à la vision. Il serait sans doute fort pertinent d'approfondir cette observation, à travers de futures recherches, afin de mieux comprendre les paramètres qui peuvent expliquer cet écart.

5.3 LES VALEURS ASSOCIÉES À LA RÉSILIENCE

Le dernier objectif de cette recherche visait à identifier l'existence de liens entre la résilience et les valeurs des ÉSH. Les résultats obtenus mettent en lumière trois valeurs comme étant positivement liées au degré de résilience : le courage, la transcendance et la sagesse. En observant les résultats obtenus par les autres recherches portant sur le même sujet, il est possible de constater des similitudes entre celles-ci et nos résultats.

5.3.1 Le courage

En premier lieu, il importe de rappeler que notre hypothèse de départ identifiait le courage comme l'une des valeurs qui seraient associées à la résilience. Déjà, deux des forces qui s'y retrouvent impliquent des notions comprises dans la définition de la résilience. La bravoure, d'abord, signifie d'être en mesure de faire face aux défis, aux menaces et aux difficultés de la

vie, mais aussi d'avoir le courage de ses convictions même si elles ne font pas l'unanimité. De même, la persévérance, qui est définie par les auteurs comme étant la capacité à terminer ce qui est commencé en dépit des obstacles qui peuvent se dresser devant nous (Peterson & Seligman, 2004), sous-entend une certaine adaptation à cette adversité. De façon logique, la valeur du courage semble inhérente à la résilience.

Les résultats empiriques tendent à confirmer cette hypothèse, et plusieurs identifient le courage comme étant l'une des principales valeurs associées à la résilience. C'est le cas notamment de la recherche de Hutchinson et al. (2011), dont le courage correspond à la valeur présentant le lien de corrélation le plus fort avec la résilience parmi leurs résultats. De façon plus indirecte, mais qui mérite tout de même notre attention, le courage est également identifié comme étant lié à d'autres éléments qui s'apparentent à la résilience. Parmi ceux-ci, notons la croissance post-traumatique (Peterson et al., 2008) et la capacité à récupérer le sentiment de plaisir dans la vie à la suite d'une atteinte physique (Park et al., 2006).

Même si nos analyses statistiques entre les forces de caractère et la résilience n'ont pu être effectuées et que seules les valeurs ont pu être ajoutées au modèle, il est tout de même intéressant de vérifier ce que la littérature offre comme informations.

De notre point de vue, les deux concepts semblent s'emboîter, de par leurs composantes théoriques. Est-ce que le fait de s'engager dans une situation malgré la présence de doutes, d'hésitations ou d'une certaine crainte, revient à faire preuve de résilience ? C'est du moins ce que croit Jordan (2013), qui estime que la résilience implique de développer et de démontrer du courage. Dans le même ordre d'idées, Martínez-Martí et Ruch (2017) estiment qu'un individu qui ne s'effondre pas devant une menace, un défi, une situation difficile ou douloureuse devrait être en mesure de faire face aux situations adverses avec plus de détermination.

Bien que plusieurs autres recherches arrivent à des conclusions similaires, certaines divergences peuvent être soulevées. D'abord, certaines études concluent que ce sont toutes les valeurs qui sont positivement associées à la résilience (Hutchinson et al., 2011).

5.3.2 La transcendance

La transcendance s'est avérée être la deuxième valeur en importance associée au concept de résilience chez les ÉSH de notre étude. Comme mentionné précédemment, la transcendance, qui correspond à la croyance en quelque chose de plus grand que soi, regroupe cinq forces : l'appréciation de la beauté et de l'excellence, la gratitude, l'espoir, l'humour et la spiritualité (Peterson & Seligman, 2004). Nos résultats convergent avec d'autres études

portant sur des concepts s'apparentant à la résilience. De celles-ci, notons les conclusions de Peterson et al. (2008), qui associent positivement la transcendance et la croissance post-traumatique, celles de Gustems-Carnicer et Calderón (2016) qui identifient les mêmes relations avec les stratégies d'adaptation, ou de Hutchinson et al. (2011), qui font la même association avec la résilience.

Dans la même veine, certaines recherches portant sur les stratégies d'adaptation employées par des victimes pour se rétablir à la suite d'une catastrophe naturelle démontrent que la pratique d'activités religieuses aurait un lien positif avec leur rétablissement (Alawiyah et al., 2011; Rajkumar et al., 2008). Ainsi, ces conclusions sont cohérentes avec plusieurs autres auteurs qui avancent également que les individus qui doivent faire face à des situations difficiles se tournent souvent vers leur sens spirituel pour retrouver leur équilibre (Fernando & Ferrari, 2011; Pargament et al., 1998).

De façon plus large, les forces regroupées sous cette valeur peuvent permettre d'interpréter une même situation d'une façon plus positive (DeNeve & Cooper, 1998). Par exemple, Shoshani et al. (2015) évoquent l'espoir comme facteur facilitant le recadrage d'événements difficiles, permettant d'entrevoir des changements positifs ou un meilleur avenir. La gratitude est, de son côté, reconnue comme étant liée à la réussite et au succès (Peterson &

Seligman, 2004), et la spiritualité, avec une bonne capacité à maîtriser ses émotions (Donahue, 1995).

En revanche, nos résultats divergent légèrement des conclusions de Martínez-Martí et Ruch (2017), qui en regroupant les forces de caractère de la classification selon cinq facteurs (interpersonnelles, émotionnelles, intellectuelles, d'autorégulation et spirituelles) ont pu constater que tous les facteurs étaient significativement associés à la résilience de façon positive, à l'exception des forces qu'ils nomment « *theological strenghts* » et que nous traduisons par *forces spirituelles*. En effet, les résultats de leur étude n'auraient pas démontré de liens significatifs entre la résilience et ce regroupement de forces.

5.3.3 La sagesse

Les mêmes conclusions peuvent être observées à travers les travaux de Gustems-Carnicer et Calderón (2016), qui identifient la sagesse comme ayant un lien de corrélation très fort avec deux catégories de stratégies d'adaptation (cognitives et comportementales). En outre, leurs analyses statistiques ont également permis de constater que la sagesse expliquait 23 % de la variance des stratégies cognitives d'adaptation ($F=26.194$, $p=.0001$).

Bien que les résultats de notre recherche ne permettent pas d'établir des liens de cause à effet, il nous est tout de même possible d'articuler quelques propositions qui pourraient être des avenues de recherches futures intéressantes.

5.4 FORCES ET LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Les résultats de cette étude doivent être interprétés à la lumière de certaines limites qu'il importe ici de mettre en évidence. D'abord, notre étude visait à recueillir des informations chez une population en situation de handicap à travers une démarche quantitative prévoyant l'emploi d'un questionnaire en ligne comportant plusieurs échelles. De ce fait, aucune vérification auprès des étudiants n'a pu être effectuée afin de vérifier la présence d'une ou de plusieurs conditions reconnues. Notre stratégie de recrutement prévoyait l'envoi de l'invitation de participation à l'étude qu'aux seuls responsables des services adaptés des universités afin de limiter l'accès au formulaire pour les étudiants qui ne remplissaient pas les critères d'admissibilité. Toutefois, il demeure possible que le lien donnant accès au questionnaire se soit partagé, induisant ainsi un certain potentiel d'erreur. Des moyens additionnels auraient pu être réfléchis afin d'assurer une meilleure validité des répondants, comme prévoir un endroit dans le questionnaire pour déposer la lettre d'attestation d'accommodement fournie par leur université, ou encore un mot de passe que seul le responsable des services adaptés des universités pourrait fournir après

vérification. Cela dit, pour éviter que des participants se découragent par l'ajout de ces exigences, cette marge d'erreur nous a semblé acceptable.

Ensuite, par contrainte de temps, le questionnaire envoyé n'était pas complètement accessible pour répondre aux besoins de tous les étudiants. Par conséquent, il est possible que des répondants n'aient pu participer, ou se soient découragés en raison du format privilégié. Afin de prévenir cet obstacle, il serait préférable de prévoir des méthodes alternatives, comme de proposer un accompagnement pour remplir le formulaire ou de le rendre complètement accessible aux outils compensatoires habituellement utilisés par les ÉSH.

Puis, l'analyse de comportements humains, de caractéristiques intrinsèques qui plus est, à travers une approche quantitative amène de nombreux défis. Le nombre de variables à introduire dans les analyses de variance exige d'avoir un nombre de participants très élevé pour être en mesure de produire des résultats interprétables (Dancey et al., 2016). Dans le cadre de notre collecte de données, la taille de l'échantillon est devenue un enjeu dans la poursuite des objectifs encourus, réduisant ainsi l'utilisation de 24 forces de caractère à seulement six variables les regroupant. De même, comme plusieurs catégories de condition ne contenaient que très peu de participants, voire un seul dans le cas de la condition liée au langage et à la parole, il est difficile de tirer des conclusions qui peuvent être généralisées

dans la population d'ÉSH universitaires. Conséquemment, la portée de nos conclusions et de notre discussion demeure plus circonscrite.

Par ailleurs, les informations statistiques sur lesquelles l'ensemble des analyses et des conclusions se sont basées ont été recueillies à l'aide de questionnaires auto rapportés qui peuvent sous-entendre une certaine marge d'erreur. Qui plus est, l'évaluation des forces de caractère pourrait entraîner, de par sa nature, un effet associé à la désirabilité sociale pouvant biaiser les résultats. Les auteurs de la classification ont néanmoins tenté de réduire ce risque au minimum en contre validant chaque énoncé du questionnaire à travers l'ensemble des questions (Peterson & Seligman, 2004).

En contrepartie, cette recherche présente également ses forces qui méritent d'être soulignées. Pour commencer, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur les forces de caractère des étudiants en situation de handicap à l'université. Les résultats provenant de cette recherche viennent donc offrir un éclairage nouveau sur cette population spécifique qui est plus souvent qu'autrement étudiée sous l'angle des défis qu'elle rencontre. À ce sujet, le modèle d'analyse de variance permet de découvrir que trois valeurs favorisent la résilience de cette population estudiantine : le courage, la transcendance et la sagesse. De ce fait, ces nouvelles informations peuvent être utiles à tous ceux qui souhaiteraient contribuer à renforcer la capacité des ÉSH à affronter les aléas de leurs vie

quotidienne. En juxtaposant le processus de résilience sur le PPH tel que présenté lors des chapitres précédents, il est possible de croire que le fait de renforcer la résilience des ÉSH, par l'activation des valeurs qui sont reconnues comme étant associées, pourrait contrebalancer certains effets indésirables et améliorer leur participation sociale. Ceci n'est pas sans intérêt et signifie que cette participation sociale pleine et entière est possible et que les personnes concernées ont un réel pouvoir d'agir sur leur situation.

Finalement, dans un tout autre ordre d'idée, la collecte de données s'est effectuée à l'automne 2020, soit au cœur de la pandémie de COVID-19 qui s'est abattue sur le monde entier. Des études récentes démontrent que l'état de santé mentale des populations universitaires¹¹ était altéré à ce moment, ceci étant particulièrement vrai pour les étudiants (Bergeron-Leclerc et al., 2020). En ce sens, mesurer la résilience d'une population étudiante universitaire dans une période où il est documenté que la santé mentale est diminuée altère sans doute les résultats obtenus dans le cadre de notre propre recherche. Il est recommandé de prendre cette réalité en considération dans l'interprétation des résultats issus de cette recherche.

¹¹ La collecte de données de cette étude s'est effectuée au printemps 2020 auprès d'étudiants et d'employés à travers tout le réseau de l'Université du Québec. Elle avait pour objectif de recueillir des informations à propos des conséquences de la pandémie sur la santé globale, pour laquelle 2 754 répondants ont participé.

CONCLUSION

La présente recherche portait sur les forces de caractère susceptibles de favoriser la résilience chez les ÉSH. Il convient, à ce stade, de rappeler que cette recherche avait pour objectifs de décrire les données sociodémographiques, les forces de caractère, les valeurs et le degré de résilience, puis d'explorer les liens entre ces variables. L'échantillon des participants représente assez bien la population déclarée par l'ensemble des universités durant la même année.

De nombreux facteurs ont initié l'intérêt porté à ce sujet. D'abord, l'augmentation marquée de cette population en contexte universitaire de même que la diversité des besoins qu'ils présentent soulèvent de nombreuses préoccupations, tant du côté de l'organisation des services leur étant destinés que sur le plan de leur réussite (Doucet & Phillion, 2016; Fichten et al., 2006). Des enjeux liés à l'information et à la promotion des services pouvant favoriser leur réussite (Hong, 2015; Lyman et al., 2016; Toutain, 2019), à l'accessibilité aux documents attestant de leur condition (Toutain, 2019) ou même à l'évaluation des difficultés et limitations menant vers l'obtention d'un diagnostic valide (Denhart, 2008; Salzer et al., 2008), ou encore à la mise en place des

mesures de soutien leur étant destinées (Marshak et al., 2010), ne sont que quelques exemples des défis et obstacles freinant leur inclusion.

De façon plus importante, l'inconfort ressenti dans les milieux d'enseignement par rapport à ce phénomène et la présence d'attitudes négatives qui contribuent au maintien de la stigmatisation à l'égard des ÉSH (Bonnelli et al., 2010) entraînent des conséquences négatives qui entravent les chances de réussite de ces étudiants (Trammell, 2009). La crainte d'être discriminés et de subir les contrecoups de leur démarche interfère concrètement avec tout ce qui est mis en place pour favoriser leur participation pleine et entière (Aquino & Bittinger, 2019). En conclusion, le climat défavorable et les nombreux défis sous-jacents qui en découlent soulèvent des questionnements et viennent justifier l'intérêt à identifier les forces individuelles sur lesquelles miser pour favoriser la résilience chez cette population.

Pour ce faire, quatre objectifs ont soutenu le processus de recherche, lesquels étaient de décrire les données sociodémographiques des ÉSH, de tracer le portrait des principales forces chez ces étudiants, de mesurer leur degré de résilience, et de vérifier si des liens existaient entre certaines forces et la résilience. Des hypothèses ont également été émises, afin d'encadrer les analyses statistiques. La présente recherche a permis de réfuter deux des trois hypothèses formulées initialement et d'en confirmer une.

À cet effet, il nous est maintenant possible de conclure que les forces qui prédominent chez les ÉSH sont homogènes et qu'elles ne diffèrent pas selon le type de défis engendrés par leur condition. À l'inverse, les différences statistiquement significatives issues de nos analyses ont plutôt pointé vers la présence de difficultés précises chez les étudiants vivant avec certaines conditions particulières, alors que les objectifs visaient à mettre en lumière leurs forces. De même, le degré de résilience de ÉSH ne présente pas de variation en fonction de la condition présente chez eux, du moins pas sur le plan statistique. Finalement, il semble réaliste de croire que plus le courage, la transcendance et la sagesse sont des valeurs présentes chez les ÉSH, plus ils seront en mesure de faire preuve de résilience.

Les données recueillies et les résultats des analyses statistiques ont permis d'atteindre les objectifs de cette recherche, mais des éléments demeurent sans réponse et pourraient faire l'objet de recherches futures. Par exemple, sans que les résultats aient été significatifs sur le plan statistique, soulignons l'écart important entre le degré de résilience moyen des ÉSH et ceux vivant avec une condition touchant leur santé mentale. En effet, ces derniers ont fourni des scores plus faibles que leurs pairs vivant avec n'importe quelle autre condition, et sans que cet aspect fasse l'objet d'approfondissements spécifiques. Il serait intéressant de s'y pencher avec attention. Est-ce que ce groupe d'étudiant est réellement moins résilient et si oui, quelles sont les éléments qui peuvent expliquer ce phénomène ?

Dans le même ordre d'idée, les conclusions tirées de nos analyses peuvent être utiles à d'autres contextes. Sachant quelles valeurs peuvent favoriser la résilience chez les ÉSH de niveau universitaire, il serait sans doute intéressant d'approfondir le sujet afin de découvrir si certains facteurs, mécanismes ou événements ont pu renforcer le développement de ces valeurs chez cette population. Par exemple, est-ce que le fait de rencontrer de l'adversité quotidiennement augmente les probabilités de présenter certaines valeurs plus que d'autres ? Il pourrait également être intéressant de vérifier l'existence de liens entre certaines forces et la réussite scolaire des ÉSH en contexte universitaire, ou de poursuivre le même exercice en ajoutant la résilience comme variable. En résumé, en connaître davantage sur les caractéristiques intrinsèques sur lesquelles les étudiants peuvent miser lorsqu'ils se retrouvent dans un contexte peu favorable peut certainement enrichir la compréhension que nous en avons.

En ce sens, certaines recommandations peuvent être formulées pour la communauté universitaire, particulièrement les intervenants qui œuvrent directement auprès de cette population. Il est certain que pour soutenir l'inclusion des ÉSH, ou de tout autre étudiant qui présente des besoins particuliers, qu'ils soient persistants ou temporaires, il faut être en mesure d'identifier les obstacles qui peuvent entraver leur cheminement et d'en comprendre la nature. Or, des cadres conceptuels qui constituent les fondements des stratégies inclusives en contexte éducatif existent déjà. Parmi

celles-ci, notons la conception universelle de l'apprentissage (CUA), qui a été développée initialement pour soutenir les ÉSH, mais dont les principes de base s'appuient sur les besoins individuels et peuvent répondre à ceux de toute la diversité (Johnston & Doyle, 2011). L'approche permet de mettre en valeur l'unicité de chaque personne en offrant un environnement flexible, propice à l'apprentissage (Fritzgerald, 2020). En adoptant les orientations de ces principes pédagogiques, les facteurs environnementaux se transforment, offrant un climat plus accueillant par la diminution des obstacles systémiques.

Cela dit, il est possible d'imaginer que le fait d'être en mesure d'identifier quelles sont les forces personnelles sur lesquelles ils peuvent miser, leur permettrait de reprendre du pouvoir sur leur situation. Dans cette perspective, l'approche centrée sur les forces pourrait devenir un levier intéressant pour les intervenants qui accompagnent au quotidien ces étudiants (Bergeron-Leclerc et al., 2021). En orientant les interventions de façon à leur faire remarquer toutes les facettes de ce qu'ils sont, en considérant leurs défis, mais également leurs forces et les bons côtés que leur condition leur a permis de développer, non seulement les actions pourraient remplir leur fonction première, mais pourraient aussi contribuer à améliorer l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. Comme le souligne Bergeron-Leclerc et al. (2021) dans un article portant sur la pratique du travail social centré sur les forces, bien que plusieurs approches sont orientées vers les forces, peu de modèles d'intervention sont disponibles pour les intervenants dans leur accompagnement auprès des

individus. À travers les approches présentées dans l'article, le modèle des forces de Rapp et Goscha (2012) semble particulièrement intéressant comme perspective d'accompagnement éventuelle des ÉSH en milieu universitaire. Ce modèle permet, d'une part, l'évaluation des forces individuelles, mais considère également l'ensemble des forces interactionnelles, de même que celles liées à l'environnement dans le processus d'inclusion (Rapp & Goscha, 2012). En d'autres mots, ce modèle en particulier possède peut-être déjà la structure pour s'imbriquer dans le MDH-PPH, de façon à ce que les conseillers aux ÉSH puissent intervenir de façon spécifique sur les principales dimensions qui entrent en ligne de compte lors de l'analyse des situations de handicap.

Enfin, en élargissant la perspective, il importe de souligner la portée des actions collectives dans l'exercice des droits humains, peu importe leur différence. Ce droit à l'égalité ne peut être une responsabilité qui incombe aux seules personnes touchées par cette réalité. Pour apporter un changement sociétal réel et significatif, il importe d'agir concrètement sur les attitudes et les représentations sociales, sur l'organisation des services ou les infrastructures afin que la nouvelle norme soit celle qui considère toute la diversité dans la réalisation des habitudes de vie.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2021-531.

ANNEXE 1

DEMANDE D'APPUI

Destinataires : Membres du CA de l'AQICESH

Madame, Monsieur,

Je communique avec vous dans le cadre de mon projet de maîtrise en éducation. Le sujet de la recherche porte sur les forces de caractère et la résilience des étudiants en situation de handicap à l'université et nous en sommes maintenant au moment de la collecte de données. Cette étude est actuellement en évaluation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (numéro à venir) et sera réalisée sous toute réserve de son approbation.

La collecte de données se fera auprès des étudiants en situation de handicap à l'aide d'un questionnaire en ligne à remplir de façon anonyme. Une des questions portera sur l'établissement d'enseignement dans lequel ils sont inscrits. Par conséquent, le nom de chacun des établissements représentés sera nommé dans le mémoire, lors de la description sociodémographique des participants.

Je sollicite aujourd'hui votre appui en tant que collaborateur afin de diffuser les informations de la recherche et l'invitation auprès de vos membres concernés.

Merci beaucoup.

Eve Simard, étudiante à la maîtrise en éducation
Chargée de gestion et conseillère
aux étudiants en situation de handicap
UQAC
Eve2_simard@ugac.ca

ANNEXE 2

LETTRE D'APPUI DE L'AQICESH

Destinataires : Membres du comité d'éthique de la recherche de l'UQAC

Madame, Monsieur,

Les membres du conseil d'administration de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap ont évalué la possibilité de collaborer au recrutement de participants dans le cadre du projet de maîtrise de l'une de nos membres, et nous appuyons volontiers la démarche entreprise.

Ainsi, sous toute réserve de l'obtention du certificat éthique, nous acceptons de diffuser l'information relative à la collecte de donnée à nos membres concernés par ce projet, afin d'en soutenir le recrutement de participants.

En espérant le tout à votre convenance,

Marie-Claude Breton
Vice-présidente de l'AQICESH

ANNEXE 3

AUTORISATION D'UTILISER LE CD-RISC-10

Dear Eve:

Thank you for your interest in the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). We are pleased to grant permission for up to 1200 uses of the Canadian French CD-RISC-10 in the project you have described under the following terms of agreement:

1. You agree (i) not to use the CD-RISC for any commercial purpose unless permission has been granted, or (ii) in research or other work performed for a third party, or (iii) provide the scale to a third party without permission. If other colleagues or off-site collaborators are involved with your project, their use of the scale is restricted to the project described, and the signatory of this agreement is responsible for ensuring that all other parties adhere to the terms of this agreement.
2. You may use the CD-RISC in written form, by telephone, or in secure electronic format whereby the scale is protected from unauthorized distribution or the possibility of modification. In all presentations of the CD-RISC, including electronic versions, the full copyright and terms of use statement must appear with the scale. The scale should be accessed by password at a secure link, should not appear in any form where it is accessible to the public and should be removed from electronic and other sites once the project has been completed. The RISC is not to be sent as an email attachment, and can only be made accessible after subjects have logged in with a password and given consent.
3. Further information on the CD-RISC can be found at the www.cd-risc.com website. The scale's content may not be modified, although in some circumstances the formatting may be adapted with permission of either Dr. Connor or Dr. Davidson. If you wish to create a non-English language translation or culturally modified version of the CD-RISC, please let us know and we will provide details of the standard procedures.
4. Three forms of the scale exist: the original 25 item version and two shorter versions of 10 and 2 items respectively. When using the CD-RISC 25, CD-RISC 10 or CD-RISC 2, whether in English or other language, please include the full copyright statement and use restrictions as it appears on the scale.
5. A **student-rate** fee of \$ 50 US is payable to Jonathan Davidson at 2434 Racquet Club Drive, Seabrook Island, SC 29455, USA either by PayPal (www.paypal.com), account mail@cd-risc.com, cheque or bank wire transfer (in US \$\$). Money orders are not accepted.
6. Complete and return this form via email to mail@cd-risc.com.
7. In any publication or report resulting from use of the CD-RISC, you do not publish or partially reproduce items from the CD-RISC without first securing permission from the authors.

If you agree to the terms of this agreement, please email a signed copy to the above email address. Upon receipt of the signed agreement and of payment, we will email a copy of the scale.

For questions regarding use of the CD-RISC, please contact Jonathan Davidson at mail@cd-risc.com. We wish you well in pursuing your goals.

Sincerely yours,

Jonathan R. T. Davidson, M.D.

Agreed to by:

15-09-20

Signature (printed)

Date

Eve Simard

Title

Candidate à la maîtrise en éducation

BIBLIOGRAPHIE

- Abels, A. (2005). The internship match process and suggestions for applicants with disabilities. *Resource Guide for Psychology Graduate Students with Disabilities*, 2e édition. <http://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/resource-guide.aspx>
- Adams, K. S., & Proctor, B. (2010). Adaptation to College for Students with and without Disabilities: Group Differences and Predictors. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 166-184.
- Adams, T., Anderson, L., Turner, M., & Armstrong, J. (2011). Coping through a disaster: Lessons from Hurricane Katrina. *Journal of Homeland Security and Emergency Management*, 8(1).
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: a review of the literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 6(3), 195-216. <https://doi.org/10.1177/1524838005277438>
- Alawiyah, T., Bell, H., Pyles, L., & Runnels, R. C. (2011). Spirituality and faith-based interventions: Pathways to disaster resilience for African American Hurricane Katrina survivors. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 30(3), 294-319. <https://doi.org/10.1080/15426432.2011.587388>
- Anaut, M. (2005a). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 4-11. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0004>
- Anaut, M. (2005b). Résilience et personnes en situation de handicap. *Reliance*, 15(1), 16. <https://doi.org/10.3917/reli.015.0016>
- Anaut, M. (2008). *La résilience: Surmonter les traumatismes*. Armand Colin. <https://books.google.ca/books?id=Irl0BwAAQBAJ>
- Anaut, M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 121(2), 28-39. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>
- Anctil, T. M., Ishikawa, M. E., & Tao Scott, A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 164-174.

- Aquino, K. C., & Bittinger, J. D. (2019). The Self-(un)Identification of Disability in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), 5-19. <https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1217454&lang=fr&site=ehost-live>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Aselton, P. (2012). Sources of Stress and Coping in American College Students Who Have Been Diagnosed With Depression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(3), 119-123. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2012.00341.x>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2013). *Cadre de référence et pratique d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_du_conseiller.pdf
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2021). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf>
- B. Tremblay, M.-P. (2021). *Habilité et propension à l'empathie : conceptualisation et étude de facteurs d'influence par des mesures comportementales et cérébrales* [Thèse de doctorat]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/69056>
- Balnaves, M., & Caputi, P. (2001). *Introduction to quantitative research methods : an investigative approach*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209380>
- Barrett, C. B., & Constan, M. A. (2014). Toward a theory of resilience for international development applications. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(40), 14625-14630. <https://doi.org/10.1073/pnas.1320880111>
- Batson, C. D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45(3), 336-346. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.3.336>

- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 163-176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.163>
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e édition, pp. 251-283). Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4795878>
- Beilke, J. R., & Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364-371.
- Bergeron-Leclerc, C., Maltais, D., Cherblanc, J., Dion, J., Pouliot, E., Blackburn, A., ... Vaillancourt-Morel, M.-P. (2020). *Les conséquences de la pandémie sur la santé globale des populations universitaires. Quelles sont les répercussions économiques et professionnelles de la pandémie sur les répondants? Faits Saillants - Phase 1- Feuillet No 6*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Bergeron-Leclerc, C., Pouliot, E., & Gargano, V. (2021). Le travail social centré sur les forces: diversité et possibilités dans la pratique contemporaine. *Revue Intervention*, 153, 5-17.
- Bergeron-Leclerc, C., & Simard, E. (2019). Repenser l'accompagnement des stagiaires en travail social en situation de handicap. *Phronesis*, 8(1-2), 96-110.
- Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317-328. <https://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Contributions of child's physiology and maternal behavior to children's trajectories of temperamental reactivity. *Developmental Psychology*, 46(5), 1089-1102. <https://doi.org/10.1037/a0020678>
- Bonanno, G. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive

Events? *The American Psychologist*, 59, 20-28.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E., & Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Borst, G., & Cachia, A. (2016). *La méthode corrélationnelle et les mesures en psychologie*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3917/puf.borst.2016.01>
- Bouchard, F., & Veillette, D. (2005). Situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps: Rapport des travaux du comité. *Drummondville, QC, Canada: Office des personnes handicapées du Québec*.
- Boudreault, A., & Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bourque, J., & El-Adlouni, S. (2016). *Manuel d'introduction à la statistique appliquée aux sciences sociales*. Presses de l'Université Laval.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (2e édition). De Boeck.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3917/dbu.bress.2010.01>
- Burt, K., & Paysnick, A. (2012). Resilience in the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24(2), 493-505.
<https://doi.org/10.1017/S0954579412000119>
- Caffo, E., & Belaise, C. (2003). Psychological aspects of traumatic injury in children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(3), 493-535. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(03\)00004-X](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(03)00004-X)
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019-1028. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jts.20271>
- Chaves, A. P., Diemer, M. A., Blustein, D. L., Gallagher, L. A., DeVoy, J. E., Casares, M. T., & Perry, J. C. (2004). Conceptions of Work: The View

- From Urban Youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275-286. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.3.275>
- Colby, A., & Damon, W. (1994). *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire-1.pdf>
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 6, 25-29. <https://doi.org/10.2174/1745017901006010025>
- Corbière, M., & Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e édition.). Presses de l'Université du Québec.
- Cosco, T. D., Kaushal, A., Hardy, R., Richards, M., Kuh, D., & Stafford, M. (2017). Operationalising resilience in longitudinal studies: a systematic review of methodological approaches. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 71(1), 98-104. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-206980>
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-Advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213-227.
- Damon, W. (2008). *Moral child: Nurturing children's natural moral growth*. The Free Press.
- Damon, W., Colby, A., & King, P. E. (2018). They do care: An interview with William Damon and Anne Colby on moral development. *Journal of Moral Education*, 47(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1494972>
- Dancey, C. P., Reidy, J., Gauvrit, N., & Baggio, S. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows : QCM et exercices corrigés* (2e édition française.). De Boeck.

- de Brey, C., Snyder, T. D., Zhang, A., & Dillow, S. A. (2021). *Digest of Education Statistics 2019*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2021/2021009.pdf>
- de Waal, F., & Preston, S. (2017). Mammalian empathy: behavioural manifestations and neural basis. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 498-509. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.72>
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-4>
- Demirci, I., Ekşi, H., Ekşi, F., & Kaya, Ç. (2019). Character strengths and psychological vulnerability: The mediating role of resilience. *Current Psychology*, 40, 5626-5636. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00533-1>
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Derryberry, W. P., & Thoma, S. J. (2005). Moral judgment, self-understanding, and moral actions: The role of multiple constructs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(1), 67-92. <https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0005>
- Donahue, M. J. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01328.x>
- Doucet, M., & Pillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: besoins, défis et enjeux. *Education et Francophonie*, 44(1), 1-8. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=114919887&lang=fr&site=ehost-live>
- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C., & Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, 8(1-2), 81-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1066586ar>

- Duval, L., Lessard, C., & Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/057126ar>
- Ebersold, S., & Cabral, L. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, 44(1), 134-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036176ar>
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993-1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.993>
- Farmer, J., Allsopp, D., & Ferron, J. (2015). Impact of the personal strengths program on self-determination levels of college students with LD and/or ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0731948714526998>
- Fédération étudiante collégiale du Québec. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances: recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*, Montréal.
- Fenouillet, F. (2014). La motivation est-elle positive ? Dans J. Lecompte (Éd.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 47-59). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lecom.2014.01.0047>
- Fernando, C., & Ferrari, M. (2011). Spirituality and resilience in children of war in Sri Lanka. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 13(1), 52-77. <https://doi.org/10.1080/19349637.2011.547138>
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/002221940103400103>
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A., & Barile, M. (2006). *College students with disabilities: their future and success*. Online Submission Dawson College.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of me division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.

- Finn, L. L. (1999). Learning disabilities programs at community colleges and four-year colleges and universities. *Community College Journal of Research and Practice*, 23(7), 629-639. <https://doi.org/10.1080/106689299264503>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Freidson, E. (1965). *Disability as social deviance, sociology and rehabilitation: A structural approach*. Doss, Mead and Co.
- Fritzgerald, A. (2020). *Antiracism and Universal Design for Learning: Building Expressways to Success*. CAST, Incorporated.
- Gale, C. R., Booth, T., Möttus, R., Kuh, D., & Deary, I. J. (2013). Neuroticism and extraversion in youth predict mental wellbeing and life satisfaction 40 Years Later. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 687-697. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.06.005>
- Ganguly, R., & Perera, H. N. (2019). Profiles of psychological resilience in college students with disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 635-651. <https://doi.org/10.1177/0734282918783604>

- Garcia, S. M. Y., & Alban-Metcalfe, J. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2), 170-179. <https://doi.org/10.1080/0885625980130203>
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Garmezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. Johns Hopkins University Press.
- Gaucher, R. (2010). *La Psychologie positive ou L'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*. L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gnambs, T., & Kaspar, K. (2017). Socially desirable responding in web-based questionnaires: A meta-analytic review of the candor hypothesis. *Assessment*, 24(6), 746-762. <https://doi.org/10.1177/1073191115624547>
- Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.
- Gordon, K. C., Burton, S., & Porter, L. (2004). Predicting the intentions of women in domestic violence shelters to return to partners: does forgiveness play a role? *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 18(2), 331-338. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.331>
- Goupil, G., & Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Nouvelle optique.
- Gustems-Carnicer, J., & Calderón, C. (2016). Virtues and character strengths related to approach coping strategies of college students. *Social Psychology of Education*, 19, 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9305-y>
- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2010). *Statistiques: Concepts et applications* (2e édition). Presses de l'Université de Montréal. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ugac-ebooks/detail.action?docID=3272722>.

- Hadley, W. M. (2006). L.D. students' access to higher education: self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 10-16. <https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/l-d-students-access-higher-education-self/docview/228534867/se-2>
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48(4), 232-256. <https://doi.org/10.1159/000086859>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-100. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>
- Hebert, M., Parent, N., Simard, C., & Laverdiere, A. (2018). Validation of the french canadian version of the brief Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC 10). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 50(1), 9-16. <https://doi.org/10.1037/cbs0000092>
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students With Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56, 209 - 226.
- Humphrey, N. (1976). The social function of intellect. Dans P. P. G. Bateson, & R. A. Ninde (Éds.), *Growing points in ethology* (pp. 303-317). Cambridge University Press.
- Hutchinson, A.-M., Stuart, A., & Pretorius, G. (2011). The relationships between temperament, character strengths, and resilience. Dans I. Brdar (Éd.), *The human pursuit of well-being* (pp. 133-144). Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8_12
- Israel-Cohen, Y., Uzefovsky, F., Kashy-Rosenbaum, G., & Kaplan, O. (2015). Gratitude and PTSD symptoms among Israeli youth exposed to missile attacks: examining the mediation of positive and negative affect and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 10(2), 99-106. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.927910>
- Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>

- James, W. (2008). *The varieties of religious experience : a study in human nature*. Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=180795>
- Johnston, N., & Doyle, T. (2011). Inclusive teaching: Perspectives of students with disabilities. *Open Words: Access and english Studies*, 5(11), 53-60. <https://doi.org/10.37514/OPW-J.2011.5.1.06>
- Jones, R. A., Burnay, N., Servais, O., & Vanderdorpe, F. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Université.
- Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. Dans S. Goldstein, & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (2e édition, pp. 73-86). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4>
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. Basic Books.
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the concept of resilience. Dans S. Goldstein, & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children*. Springer. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4975410>
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A., & Lauterbach, A. A. (2016). Students with disabilities in higher education: a review of the literature and an agenda for future research. Dans M. B. Paulsen (Éd.), *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 91-156). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_3
- Kingsford, J., Hawes, D., & De Rosnay, M. (2018). The moral self and moral identity: Developmental questions and conceptual challenges. *British Journal of Developmental Psychology*, 36. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12260>
- Kirchner, J., Ruch, W., & Dziobek, I. (2016). Brief report: character strengths in adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 46(10), 3330-3337. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2865-7>
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.1.168>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development the nature and validity of moral stages* (1st edition). Harper Row.

- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- La Grenade, C. B., & Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2).
- Lachance, L., Cournoyer, L., & Richer, L. (2020). Enquêtes en ligne. Exemple d'une étude longitudinale en ligne sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication auprès de travailleurs autonomes. Dans M. Corbière, & N. Larivière (Éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e édition, pp. 791-812). Presses de l'Université du Québec.
- Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire: Les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 669-691. <https://doi.org/10.4000/osp.2642>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., & Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036179ar>
- Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Dunod. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-psychologie-positive--9782100705337.htm>
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: a meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269-279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. r., & Goyette, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Agence d'ARC.

- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251. <https://doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174.
- Lukomski, J. (2007). Deaf college students' perceptions of their social-emotional adjustment. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(4), 486-494. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm008>
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Dans D. Cicchetti, & D. Cohen, J. (Éds.), *Developmental psychopathology. Volume Three: Risk, disorder, and adaptation* (2e édition, pp. 739-795). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Lyman, M., Beecher, M. E., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What keeps students with disabilities from using accommodations in postsecondary education? A qualitative review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 123-140.
- Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54. <https://doi.org/10.3233/JVR-201084>
- Manciaux, M. (2001). La résilience. Un regard qui fait vivre. *Études*, 395(10), 321-330. <https://doi.org/10.3917/etu.954.0321>
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. Dans J. S. Hall, J. W. Reich, & A. Zautra (Éds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 258-280). Guilford Press.

- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D., Swiss, L., & Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 151-165.
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*. Fayard.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: continuity and change. *Development And Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=15704828&lang=fr&site=ehost-live>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development Psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/s095457941200003x>
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. Dans J. S. Hall, J. W. Reich, & A. Zautra (Éds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 231-237). Guilford Press.

- Matsuguma, S., Kawashima, M., Negishi, K., Sano, F., Mimura, M., & Tsubota, K. (2018). Strengths use as a secret of happiness: Another dimension of visually impaired individuals' psychological state. *PloS one*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192323>
- Mazé, C., & Verliac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie française*, 58(2), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>
- McCullough, M. E., & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.1>
- McGrath, R. E. (2019). *Technical report: The VIA assessment suite for adults: Development and initial evaluation revisited edition*. VIA Institute on Character.
- Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur. (2022). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Universites/Services-administratifs-universites/Regles-budgetaires-universites-Quebec-mai-2022.pdf?1652888469>
- Niemiec, R. (2019). Six functions of character strengths for thriving at times of adversity and opportunity: a theoretical perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 551-572. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9692-2>
- Niemiec, R., Shogren, K., & Wehmeyer, M. (2016). Character Strengths and Intellectual and Developmental Disability: A Strengths-Based Approach

from Positive Psychology. *Education and Training in Intellectual and Developmental Disabilities.*, 52(1), 13-25.

- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- Nucci, L. (2004). The Promise and limitations of the moral self construct. Dans C. Lightfoot, C. Lalonde, & M. Chandler (Éds.), *Changing Conceptions of Psychological Life*. (pp. 49-70). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part ... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Les publications du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Les publications du Québec. www.ophq.gouv.qc.ca/apartentier
- Papalia, A., Hughes, C., & Papalia, A. (2002). Teacher education students with disabilities: participation and achievement factors. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25, 23-31. <https://doi.org/10.1177/088840640202500104>
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 710-724.
- Park, N., & Peterson, C. (2007). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. Dans A. D. Ong, & M. H. M. van Dulmen (Éds.), *Oxford handbook of methods in positive psychology* (pp. 292-305). Oxford University Press.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>

- Parker, D. R. (2004). *Voices of self-determined college students with ADHD: Undergraduates' perceptions of factors that influence their academic success* (Publication no. 305211126) [Thesis]. University of Connecticut.
<https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/voices-self-determined-college-students-with-adhd/docview/305211126/se-2?accountid=14722>. ProQuest
 Dissertations & Theses Global.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec: un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(77), 11-35.
<https://doi.org/10.3917/nras.077.0011>
- Penner, L., & Finkelstein, M. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 525-537. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.525>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21(2), 214-217. <https://doi.org/10.1002/jts.20332>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, 14(4), 381-384.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.24482>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues : A handbook and classification*. Oxford University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=279797>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C., & Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036174ar>

- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Punamäki, R.-L., Peltonen, K., Diab, M., & Qouta, S. R. (2014). Psychosocial interventions and emotion regulation among war-affected children: Randomized control trial effects. *Traumatology*, 20(4), 241-252. <https://doi.org/10.1037/h0099856>
- Rajkumar, A. P., Premkumar, T. S., & Tharyan, P. (2008). Coping with the Asian tsunami: perspectives from Tamil Nadu, India on the determinants of resilience in the face of adversity. *Social Science and Medicine*, 67(5), 844-853. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.05.014>
- Rapp, C. A., & Goscha, R. J. (2012). *The strengths model: A recovery-oriented approach to mental health services* (3e éd.). New York : Oxford University Press.
- Raymond, O. (2013). Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion. *Bulletin de la documentation collégiale*, 11, 1-11.
- Rich, G. J. (2001). Positive psychology: An introduction. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 8-12.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 309-402. <https://doi.org/10.1080/1360311032000110945>
- Robert, J. (2017). *Contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire avec un trouble d'apprentissage ou d'attention* [Thèse]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/10474>
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e édition). Edisem.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R., & Pagès, M. (1976). *Le développement de la personne* (2e édition). InterEditions.

- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sabourin, S., Valois, P., & Lussier, Y. (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard, & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (2e édition). Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ugac-ebooks/detail.action?docID=3257528>
- Salzer, M. S., Wick, L. C., & Rogers, J. A. (2008). Familiarity with and use of accommodations and supports among postsecondary students with mental illnesses. *Psychiatric Services*, 59(4), 370-375. <https://doi.org/10.1176/ps.2008.59.4.370>
- Schueller, S. M., Jayawickreme, E., Blackie, L. E. R., Forgeard, M. J. C., & Roepke, A. M. (2015). Finding character strengths through loss: An extension of Peterson and Seligman (2003). *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 53-63. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920405>
- Sedgwick, J., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: a qualitative investigation of successful adults with ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, 11(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2018). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: a qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11, 241-253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness : using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Dans C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Éds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>.
- Shankland, R., & André, C. (2014). Pleine conscience et psychologie positive: Incompatibilité ou complémentarité? *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(2), 157-178.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Shoshani, A., Mifano, K., & Czamanski-Cohen, J. (2015). The effects of the Make a Wish intervention on psychiatric symptoms and health-related quality of life of children with cancer: a randomised controlled trial. *Quality of Life Research*, 25, 1209-1218. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1148-7>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2016). The resilience function of character strengths in the face of war and protracted conflict. *Frontiers in Psychology*, 6(2006). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02006>
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Southwick, S., Bonanno, G., Masten, A., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- St-Onge, M., Tremblay, J., & Garneau, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. Rapport final de recherche*. Université Laval.
- Statistique Canada. (2016). *Accès à un médecin de famille régulier* (Tableau 13-10-0484-01). <https://doi.org/https://doi.org/10.25318/1310048401-fra>
- Stevens, C. K., & Kristof, A. L. (1995). Making the right impression: A field study of applicant impression management during job interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 587-606. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.5.587>

- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26*(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010601>
- Tisseron, S. (2009). *La résilience*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-resilience--9782130577959-page-7.htm>
- Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with disabilities in higher education: A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 32*(3), 297-310.
- Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(4), 261-272.
- Trammell, J. (2009). Postsecondary students and disability stigma: Development of the postsecondary student survey of disability-related stigma (PSSDS). *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(2), 106-116.
- Trépanier, N. S., & Paré, M. I. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Vaccaro, A., Moore, A., Kimball, E., Troiano, P. F., & Newman, B. M. (2019). "Not gonna hold me back": Coping and resilience in students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 56*(2), 181-193.
- Vehovar, V., & Manfreda, K. (2008). Overview: Online surveys. Dans N. Fielding, R. Lee, M., & G. Blanck (Éds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 177-194). SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9780857020055>
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290-297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- Watt, N., F., Anthony, J., E., Wynne, L. C., & Rolf, J. E. (1984). *Children at risk for schizophrenia: A longitudinal perspective*. Cambridge University Press.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.

- Werner, E., E. . (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Wilson, J. P., & Agaibi, C. E. (2006). The resilient trauma survivor. Dans J. P. Wilson (Éd.), *The posttraumatic self: Restoring meaning and wholeness to personality* (1st ed., pp. 369-398). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203955932>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Zeidner, M., & Endler, N. S. (1995). *Handbook of coping: Theory, research, applications* (Vol. 195). John Wiley & Sons.