



Revue Internationale de  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# PARTICIPATION CITOYENNE ET PRATIQUES INNOVANTES

Volume 3, numéro 2

2016

©RICS - ISSN 2292-3667

# QUAND LA RÉSILIENCE EST EN PANNE, LE PARADOXE DEVIENT UNE SOLUTION\*\*

SERGE LARIVÉE, ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CAROLE SENECHAL, FACULTE D'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ D'OTTAWA<sup>1</sup>

## Résumé

Parmi les facteurs personnels de protection associés à la résilience, les habiletés cognitives occupent une place importante. Leur bénéfice se traduit par la capacité à résoudre un grand nombre de problèmes courants. Partant du principe que certains individus qui peinent à résoudre quelques-uns de leurs problèmes ont davantage de difficulté à s'inscrire dans un processus de résilience, nous proposons de coordonner des éléments de trois approches susceptibles de modifier les comportements responsables de la persistance de leurs problèmes. Ce texte comprend cinq parties respectivement consacrées à une mise en contexte de la notion de résilience en introduction, aux métacomposantes du modèle componentiel de la théorie triarchique de Sternberg (incluant les fonctions exécutives), à la présentation des éléments du processus d'équilibration décrit par Piaget, à l'approche de l'école de Palo Alto centrée sur l'utilisation thérapeutique du paradoxe et aux interactions génome X environnement en tant que modérateur de la résilience.

**Mots clés :** résilience, habiletés cognitives, résolution de problèmes, approche paradoxale

## INTRODUCTION

Les sciences humaines et sociales (SHS) ont ceci de particulier qu'elles sont sujettes aux modes et aux variations du vocabulaire pour nommer une réalité. Ainsi, dans les années 1970, on ne parlait guère de résilience. Pour évoquer la capacité de certains individus à mieux réagir aux épreuves les plus difficiles, on utilisait alors la notion de « force de caractère », d'ailleurs encore d'actualité (Peterson et Seligman, 2004). De plus, il arrive souvent en SHS qu'on puise dans le vocabulaire des sciences naturelles pour donner du poids aux concepts cliniques

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [serge.larivee@umontreal.ca](mailto:serge.larivee@umontreal.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Larivée, S. et Senechal, C. (2016). Quand la résilience est en panne, le paradoxe devient une solution. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 239-259.

Nous remercions Michel Beley, Michel Born, Geneviève Chénard, Éric Coulombe, Jean Désy, François Filiatrault, Francine Julien-Gauthier, Bernard Michallet et Andrée Quiviger pour leurs commentaires qui ont permis de bonifier le texte

(Larivée, 2014; Sokal et Bricmont, 1997). Rappelons à cet égard qu'en physique, la notion de résilience renvoie à la résistance des matériaux à des chocs importants (Anaut, 2005; Blétry, 2016).

Quoi qu'il en soit, la notion de résilience apparaît tout de même discrètement dans la littérature en sciences humaines au début des années 1950 sous la plume de Werner et Smith (1982,1992), deux psychologues scolaires américaines qui travaillent à Kawai (Hawaï) auprès d'élèves à risque d'inadaptation psychosociale (n=698). À la suite d'observations échelonnées sur trente années, elles ont noté que le tiers de ces derniers « s'en sortaient » mieux que d'autres en dépit de conditions de vie pourtant difficiles. D'abord reprise par Garmezy (1971) ainsi que Murphy et Moriaty (1976), puis par Bowlby (1978) dans ses travaux sur l'attachement, la notion de résilience refait surface en France dans les écrits de Cyrulnik (1999, 2001, 2004). En fait, à partir des années 1980, le mot « résilience » se répand comme une trainée de poudre dans l'univers de la psychologie. Aujourd'hui, la tendance très nette est de définir la résilience comme un processus et non comme un ensemble de caractéristiques personnelles ou comme un résultat.

En fait, selon Michallet (2016) :

*La résilience est un processus qui s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, d'empowerment et d'autodétermination à travers laquelle la personne réinterprète la signification d'une situation d'adversité et réoriente positivement le sens de sa vie afin de poursuivre son développement, tout en renforçant ses facteurs de protection personnels ou environnementaux avec, toutefois, la situation d'adversité comme nouvel organisateur de ce développement (p. 127-128).*

Les facteurs favorables à la résilience habituellement évoqués sont de trois ordres. Le premier est d'ordre à la fois familial et environnemental et les deux autres d'ordre plus individuel.

Le premier facteur concerne certaines données du milieu de vie dont le fait d'être entouré d'adultes rassurants, chaleureux et disponibles dès le plus jeune âge. Le deuxième facteur est relié à la présence d'un tempérament souple qui se traduit, entre autres éléments, par un lieu de contrôle interne (Rotter, 1975). Ce trait de personnalité relativement stable et généralisable à diverses situations permet d'attribuer ses propres réussites ou ses propres échecs personnels à des facteurs internes (ses propres capacités, son propre travail) plutôt qu'à des facteurs externes (les autres, les circonstances, la chance). Autrement dit, dès leur plus jeune âge, ils se considèrent généralement maîtres de leur destin sauf peut-être dans des circonstances extrêmes.

Le troisième facteur essentiel à la résilience réside dans de bonnes habiletés intellectuelles (Garmezy et Masten, 1991; Tilling, 2013) qui se traduisent évidemment par la capacité à résoudre des problèmes, caractéristique centrale de la définition de l'intelligence (Gottfredson, 1997; Neisser et al., 1996). Les individus résilients ont habituellement une histoire de vie peu commune. Autrement dit, pour avancer dans la vie ils ont dû surmonter un certain nombre d'obstacles de taille. Certains d'entre eux, ont alors emprunté des chemins mal balisés, des sentiers de montagne plutôt que des autoroutes, dirait Cyrulnik (Taubes et Cyrulnik, 2016). Auraient-ils résolu aussi bien leurs problèmes s'ils avaient vécu dans un environnement super protecteur et traversé une histoire dénuée de défis?

Dans un autre contexte, les enfants et les adolescents à haut risque de délinquance dotés d'un QI élevé se révèlent davantage protégés de l'inadaptation psychosociale que leurs pairs moins favorisés sur le plan cognitif (Kandel et al., 1988; Larivée et al., 1994; Parent, Larivée, Giguère et Séguin, 2011; White, Moffitt et Silva, 1989). De bonnes habiletés cognitives sont également associées à un faible taux de troubles psychiatriques majeurs

tels que la psychose, la schizophrénie et la dépression (Batty et Deary, 2004; Batty, Mortensen et Osler, 2005; Brown, 1997; Walker, McConville, Hunter, Deary et Whalley, 2002; Zammit *et al.*, 2004). Cela s'explique par le fait que les individus dotés de bonnes habiletés cognitives décodent mieux les situations dangereuses et les événements stressants, ce qui leur permet de sélectionner des stratégies adaptatives appropriées. Selon Gottfredson et Deary (2004), ce constat n'a rien de surprenant puisque les individus plus intelligents développent de meilleures stratégies pour contrer les risques de maladie et d'accidents, s'assurant ainsi d'une plus longue durée de vie. Au total, il est clair qu'un fonctionnement cognitif efficace à court et à long terme soutient la mise en place et l'utilisation de stratégies variées et adaptées aux situations les plus diversifiées, dont les traumatismes.

Si les individus dits « résilients » réussissent à rebondir correctement face à l'adversité en utilisant des solutions originales et appropriées, grâce entre autres à leur souplesse intellectuelle agissant comme facteur de protection personnel, d'autres individus, dits « moins résilients », s'en tiennent probablement toujours aux mêmes stratégies au risque qu'elles ne répondent pas à l'une ou l'autre situation imprévisible ou particulièrement difficile à surmonter. Comment dès lors apprendre à ces derniers des moyens pour rebondir face à l'adversité ou même renforcer les capacités de résilience chez les plus « résilients »? Dit autrement, comment permettre aux individus de s'engager dans un processus de résilience lorsque leur comportement les enferme dans un cercle vicieux (Anaut, 2005) ?

Notre réponse regroupe certains ingrédients de trois approches dont deux associées au développement cognitif. Premièrement, nous tenterons de comprendre la manière dont se comportent les bons « solutionneurs » de problèmes en mettant en relief les fonctions exécutives (FE), opérationnalisée par le modèle componentiel de la théorie triarchique de Sternberg (1985, 1994), laquelle permet de comprendre les processus impliqués dans la planification, la supervision et l'évaluation d'une façon de résoudre des problèmes (Larivée, 2007b). Deuxièmement, nous aurons recours aux éléments du processus d'équilibration découlant de la théorie de Piaget (1975), lesquels actualisent naturellement le développement cognitif de la naissance à l'âge adulte (Larivée 2007a). Troisièmement, nous montrerons que ces deux modèles cognitifs joints au modèle d'intervention de l'école de Palo Alto (voir Encadré 2), centrés sur l'approche paradoxale, proposent une méthode de résolution de problèmes qui, à l'instar des solutions adoptées par les esprits résilients, sortent souvent des sentiers battus. Autrement dit, nous mettrons en relief les ingrédients cognitifs et comportementaux susceptibles d'aider les individus moins résilients à modifier les stratégies de résolution de problèmes. Enfin, nous présenterons certains travaux en génétique qui, même s'ils permettent de comprendre au moins partiellement certaines réactions à l'adversité, tendent également à montrer que la résilience n'est pas toujours un atout.

## 1. MÉTACOMPOSANTES ET FONCTIONS EXÉCUTIVES

Les premiers travaux sur les fonctions exécutives (FE) remontent à Luria (1973), qui les décrit comme un ensemble de processus psychologiques impliqués dans les comportements d'autorégulation et la résolution de problèmes. Ces fonctions font appel à des procédés cognitifs nécessaires à la résolution des problèmes dont la planification, l'élaboration des stratégies, l'organisation, la flexibilité cognitive, l'abstraction et la prise de décision (Ishikawa & Raine, 2003). Comme elles jouent également un rôle non négligeable dans la régulation des situations sociales, ces fonctions régissent la planification d'une prise de décision et de son exécution.

Les chercheurs et les intervenants qui s'intéressent à la résilience attribuent une grande importance aux FE. Casey *et al.* (2014) ont mis au point un programme dont l'objectif est le développement des FE chez les enfants

d'âge préscolaire à haut risque de difficultés d'apprentissage. Martel *et al.* (2007) ont fait de même pour aider cette fois des enfants et des adolescents (n=498) aux prises avec des problèmes intériorisés. Leurs résultats montrent que le développement des FE va de pair avec une augmentation de la résilience. Pour leur part, Beaudreau, Rideaux, O'Hara et Arean (2015) ont montré que les psychothérapies axées sur l'actualisation des FE ont un impact important sur des personnes âgées menacées par la dépression. Conscients de l'importance des FE, Pinsonneault, Parent, Castellanos-Ryan et Séguin (2014) ont clairement montré dans le cadre d'une importante recension des écrits, les liens entre une faible intelligence, un déficit des FE et certains problèmes extériorisés concernant par exemple, la délinquance, la personnalité antisociale, l'abus de substances psychotropes et le TDAH.

En identifiant un ensemble de processus exécutifs d'ordre supérieur grâce auxquels un individu planifie, supervise et évalue sa démarche de résolution de problèmes, les métacomposantes de la théorie componentielle de Sternberg (1980, 1983, 1988) montrent comment les FE entrent en opération. Le nombre des métacomposantes a varié au fil des publications. L'encadré 1 présente celles finalement retenues; sous chacune d'elles figurent également des recommandations susceptibles d'aider les intervenants psychosociaux dans leur travail auprès d'individus moins résilients (voir Larivée, 2007b, p.298-304 pour plus d'informations).

#### Encadré 1 -

#### Les métacomposantes de la sous-théorie componentielle de Sternberg (Extrait de Larivée, 2007b, p.299)

- |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MC-1</b> | <b>Reconnaître l'existence du problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être réceptif plutôt que résistant à la rétroaction négative.</li> <li>- Rechercher la critique autant que les éloges.</li> <li>- Reconnaître les stratégies qui se révèlent inadéquates.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |
| <b>MC-2</b> | <b>Définir la nature du problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier que le problème en question est vraiment celui qu'on cherche à résoudre.</li> <li>- Redéfinir un problème insoluble de manière à le rendre soluble.</li> <li>- S'assurer que le but visé est toujours celui qu'on veut atteindre.</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| <b>MC-3</b> | <b>Sélectionner les étapes nécessaires à la résolution du problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre le temps nécessaire pour décider de la séquence des étapes à suivre.</li> <li>- S'assurer que la première étape sera facile à franchir.</li> <li>- Viser à ce que chaque étape représente un défi optimal (ni trop grand, ni trop restreint).</li> <li>- Examiner toutes les solutions de rechange dans le choix des étapes de résolution du problème pour s'assurer de retenir la meilleure.</li> </ul> |
| <b>MC-4</b> | <b>Sélectionner une stratégie d'ensemble qui ordonne les étapes de la résolution du problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas tenir pour acquis ce qui semble évident.</li> <li>- S'assurer que la séquence d'étapes retenue évolue effectivement vers la solution du problème, plutôt que d'ajouter un problème.</li> <li>- Ne pas conclure trop rapidement que le problème a bel et bien été résolu.</li> </ul>                                                                                                                       |
| <b>MC-5</b> | <b>Sélectionner un ou plusieurs modes de représentation de l'information</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître son propre mode de représentation mentale.</li> <li>- Autant que faire se peut, utiliser le plus de représentations possible.</li> <li>- Utiliser des modes de représentation externes.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                     |
| <b>MC-6</b> | <b>Attribuer des ressources mentales et physiques en vue de résoudre le problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

- Accepter de consacrer plus de temps à la planification globale.
- Tirer profit des connaissances acquises en matière de planification et d'allocation des ressources.
- Manifester de la souplesse à l'égard des planifications et de l'allocation des ressources établies.
- Demeurer ouvert à l'ajout de nouvelles ressources.

**MC-7 Superviser les étapes de la résolution du problème**

- Considérer la valeur de la supervision et s'en servir, le cas échéant.
- Prendre garde à la « justification de l'effort ».
- Éviter d'agir impulsivement devant la critique négative.
- Rechercher activement la rétroaction externe.
- Être réceptif à la rétroaction externe ne signifie pas l'accepter d'emblée.

## 2. LE MODÈLE D'ÉQUILIBRATION DE PIAGET

La psychologie génétique genevoise centrée sur l'étude du développement cognitif serait impliquée dans la compréhension du changement spontané qui ressemble au phénomène de la rémission spontanée dont sont parfois témoins les thérapeutes. Notons au passage que les tenants de l'approche de Palo Alto (Watzlawick, 1980; Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson, 1972; Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975) ont aussi étudié le phénomène du changement spontané en cherchant, pour leur part, à comprendre les structures de la communication humaine.

Quant à la position de Piaget (1975), elle est essentiellement interactionniste : les échanges entre le sujet et son environnement apparaissent comme des rencontres efficaces entre deux organisations. En cherchant à s'adapter à son environnement, le sujet modifie les schèmes dont il dispose si nécessaire. Or, c'est précisément ce que réussissent les personnes résilientes. Dans le domaine cognitif, faire appel au processus d'équilibration revient à considérer les déséquilibres. En effet, sans déséquilibre, pas de travail cognitif orienté vers une rééquilibration, laquelle sera forcément « majorante » puisqu'elle établit de nouveaux schèmes adaptés au problème qui le déclenche.

En fait, le jeu déséquilibre-rééquilibration comporte deux temps. Lorsqu'un individu affronte un nouveau défi cognitif, une perturbation puis un déséquilibre s'en suivent. L'intensité du déséquilibre dépend des moyens dont il dispose pour résoudre la difficulté. Ainsi, lorsqu'un individu résilient est confronté à un problème dont la solution lui échappe, il se produit une perturbation qui crée un déséquilibre et qu'il cherchera à neutraliser ou à compenser. Autrement dit, il doit s'ouvrir à de nouvelles solutions possibles qui une fois élaborées lui permettront de déboucher sur une équilibration « majorante » en ce qu'elle enrichit ses moyens de faire face (voir figure 1). Par contre, lorsqu'un individu moins résilient est confronté à un problème, le déséquilibre se traduit souvent par un retour aux moyens utilisés antérieurement (voir figure 2). Et, comme on le verra, les techniques thérapeutiques développées par l'école de Palo Alto constituent une opérationnalisation de la notion piagétienne de déséquilibre en favorisant non seulement les perturbations nécessaires au changement, mais également l'établissement de nouvelles solutions.

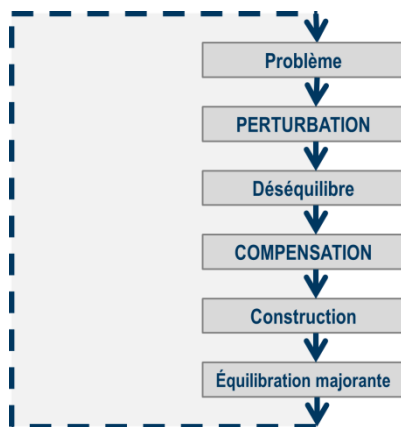


Figure 1. Processus d'équilibration majorante réussi

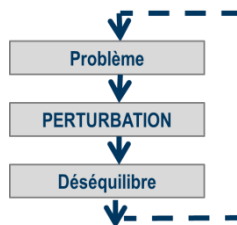


Figure 2. Processus d'équilibration majorante en panne

Si on voulait résumer d'un seul trait la composante essentielle du bon fonctionnement du processus d'équilibration, on peut affirmer sans peine, même si cela peut paraître banal : l'activité du sujet. Et le défi qui correspond le mieux à l'activité du sujet au sens piagétien, consiste à se donner un but et s'organiser pour l'atteindre, ce qui permet d'acquérir des connaissances et d'entamer un processus de changement. Cela revient à l'utilisation des métacomposantes du modèle de Sternberg. En résumé, lorsqu'un individu rencontre un nouveau défi, un déséquilibre plus ou moins grand s'en suit qui l'incite à dépasser l'état actuel de ses apprentissages pour trouver des solutions nouvelles propices à l'atteinte d'un équilibre supérieur. Mais ce n'est pas ce qui se produit quand des individus recourent constamment aux mêmes stratégies quel que soit le problème.

Plus précisément, deux mécanismes permettent l'équilibration « majorante » : l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante (Piaget *et al.*, 1977a, b). Le processus d'abstraction simple consiste à tirer des informations pertinentes à partir des objets ou des situations pour mieux cerner le problème et, en conséquence, à mieux s'équiper pour le résoudre. Quant au processus d'abstraction réfléchissante, il relève également d'actions sur le réel, mais cette fois, le sujet tire des informations de ses propres actions sur le réel. Comme on le verra dans la prochaine section, les techniques d'intervention de l'approche paradoxale consistent à mettre en lumière le patron de comportement et, partant, la réalité offerte à l'assimilation. Ce type d'intervention crée une brèche dans le schème lui-même, ce qui déclenche un déséquilibre. Le sujet est alors conduit, presque malgré lui, à faire une lecture toute nouvelle de la réalité et, la plupart du temps, une lecture davantage favorable au processus d'adaptation.

### 3. L'APPROCHE PARADOXALE DE L'ÉCOLE DE PALO ALTO

Chez les gens aux prises avec des difficultés récurrentes d'adaptation quelquefois considérés moins résilients, il se produit des courts-circuits dans les processus d'abstraction simple et réfléchissante. Par exemple, la centration sur un seul aspect d'une situation, comme si ce seul aspect correspondait à la totalité, débouche sur une assimilation déformante du réel. Pour les fins de la démonstration, deux caractéristiques sont mises en évidence par les tenants de l'approche paradoxale : la circularité et la dialectique homéostasie-changement.

*Ici, on tourne en rond.* Des gens aux prises avec certains problèmes apparemment insolubles diront souvent qu'ils tournent en rond. Or un cercle n'a ni commencement ni fin. L'exemple suivant, tiré de *Une logique de la communication* (Watzlawick et al., 1972, p. 54) illustre bien ce propos. Le mari reproche à sa femme d'être hargneuse et la femme reproche à son mari de se replier sur lui-même. En fait, leur affrontement se réduit à « je me replie parce que tu te montres hargneuse » et « je suis hargneuse parce que tu te replies ». Le mari et la femme prétendent tous deux ne réagir qu'au comportement de l'autre sans s'apercevoir que leur propre attitude influence à leur tour la réaction de leur partenaire. En agissant ainsi, les deux partenaires deviennent, en quelque sorte, prisonniers de leur propre système circulaire de réactions. Dans la perspective piagétienne, on dirait que les deux protagonistes lisent le réel à travers le prisme déformant de leurs schèmes respectifs sans le moindre recul : ils tournent en rond.

*La dialectique homéostasie-changement.* L'approche systémique utilise deux fonctions apparemment contradictoires : la tendance homéostatique (c'est-à-dire la tendance à maintenir l'équilibre actuel) et la capacité de transformation. Le jeu de ces deux fonctions assure un équilibre nécessairement provisoire, mais qui, en contrepartie, garantit son dépassement. Par contre, dans les systèmes pathologiques, la recherche prédominante de l'homéostasie cristallise la tendance à reproduire le même patron de comportement. En fait, la persistance du problème découle de la répétition généralisée d'une seule et même conduite, malgré les changements qui surviennent dans l'environnement et dans les situations. Bref, ces individus se placent eux-mêmes dans une situation paradoxale sans issue dont l'exemple suivant constitue le prototype.

L'injonction « sois heureux », formulée sous forme impérative, interdit implicitement d'être triste. Adressée aux gens tristes, elle les enjoint d'adopter un « état d'âme » contraire à celui qu'une situation quelconque a provoqué chez eux. Aussi, l'expérience clinique montre que la plupart des gens tristes soumis à un tel message, finissent par intérioriser l'injonction paradoxale et en viennent à se dire « sois heureux », ce qui augmente leur impuissance à se sortir de la tristesse. Ils sont ainsi acculés à un douloureux désespoir fondé sur leur incapacité viscérale actuelle d'obtempérer à l'injonction et sont en quelque sorte soumis à une perpétuelle désapprobation par ceux-là même qui souhaitent leur bonheur. Advenant que le destinataire ne parvienne pas à critiquer l'injonction, il risque d'être conduit à une dépression encore plus profonde. Un cercle vicieux s'installe alors : plus on lui dira « sois heureux », plus il sera habité par un sentiment d'échec, et plus il s'attristera. Au final, plus l'injonction paradoxale augmente en force, plus l'individu risquera de sombrer dans la dépression. Si, au contraire, la personne triste découvre la vacuité du message, elle pourra tout au moins ne pas amplifier sa souffrance intérieure (Watzlawick, 1980).

### **3.1 État des lieux quant à la nature du changement**

Quelle que soit la profondeur des racines d'un problème, l'approche paradoxale de l'école de Palo Alto met l'accent sur les mécanismes qui le créent ou le perpétuent afin d'agir sur eux. Cette approche rompt avec le schéma psychodynamique en ce que le changement ne concerne pas le passé mais s'attache à la compréhension de ce qui se passe ici et maintenant. Ce virage épistémologique est important : on passe d'une approche centrée sur le pourquoi des choses à une approche centrée sur le « comment ça fonctionne ». Le fait d'examiner ainsi la façon dont certains individus s'enferment dans leur « jeu sans fin » permet de mettre au jour leur fonctionnement inadapté pour ce qui concerne la résolution des problèmes et la prise de décisions.

Comme la façon de résoudre les problèmes (cognitifs, affectifs, sociaux) résulte d'un processus d'apprentissage, y changer quelque chose suppose qu'on sache comment le sujet apprend et comment il a appris à apprendre. Bateson (1977) a développé à cet égard une théorie de l'apprentissage qui distingue, entre autres éléments,



quatre niveaux: le niveau 0 correspond aux automatismes, le niveau 1 consiste à apprendre, le niveau II, « à apprendre à apprendre », et le niveau III pourrait se définir comme « apprendre comment on a appris à apprendre ». Au-delà de la base génétique de la notion de tempérament, il est clair que dans une perspective épigénétique, les traits de caractères qui en découlent peuvent être considérés en partie comme le résultat d'apprentissages de niveau II. Une fois intégrés, ces apprentissages peuvent certes être adaptés à des contextes différents, mais comme ils tendent à se cristalliser de façon immuable, ils sont souvent utilisés de manière automatique, indépendamment de la situation.

Rendre les humains autonomes pour ce qui est de résoudre des problèmes et de prendre des décisions, implique qu'ils sachent comment ils apprennent maintenant et, par conséquent, comment ils ont appris à apprendre. L'atteinte de cet objectif devrait entraîner au moins deux conséquences. D'une part, cela permet de mettre au jour les assises affectives (plutôt que logiques) qui soutiennent le fait d'adopter tel comportement ou de penser de telle façon. D'autre part, cela permet de dégager l'univers restreint des possibles imposés par cette « nécessité affective » et, du coup, élargir l'éventail des possibles. Ce nouvel acquis devrait se traduire par une plus grande souplesse et une mobilité plus efficace et enlever du poids aux contraintes découlant de contextes d'apprentissages dorénavant caducs.

Ainsi, la prise de conscience des bases affectives sur lesquelles se sont érigés les systèmes de pensée et de comportements d'un individu, conjuguée à une réflexion sur d'autres fondements possibles et leurs conséquences sur le plan comportemental favorise non seulement le désapprentissage, mais aussi la connaissance de la façon dont on a appris à apprendre. D'où la technique du recadrage comme on le verra plus loin.

Si, quelles qu'en soient les raisons, certains individus semblent se comporter comme si la situation est sans issue, d'autres veulent que ça change. Watzlawick *et al.* (1975) identifient quatre étapes qui permettent de sortir du cercle vicieux. La première étape consiste à définir clairement le problème (en termes concrets) en vue de bien séparer les vrais problèmes des pseudo-problèmes, car un « problème ne peut être résolu que s'il s'agit réellement d'un problème » (p. 132). Cette première étape correspond aux deux premières métacomposantes du modèle de Sternberg (1986, 1987 et 1988) : reconnaître l'existence du problème (MC-1) et en définir la nature (MC-2).

Une fois cette première étape franchie, les autres devraient s'enchaîner facilement. La deuxième étape consiste à passer en revue les solutions déjà envisagées. Elle est importante dans la mesure où ce sont précisément tous les efforts déployés jusqu'à maintenant pour arriver à une solution qui contribue au maintien du problème. Comme on le verra lors de la présentation des stratégies paradoxales, la troisième étape consistera pour le thérapeute à proposer un comportement à l'opposé du cadre privilégié par le sujet. Cette démarche rétrospective devrait permettre d'actualiser la démarche prospective suggérée par la troisième composante du modèle componentiel « sélectionner les étapes nécessaires à la solution du problème » (MC-3). Cette troisième étape implique un objectif bien défini, minimal et concret, que la quatrième métacomposante aidera à établir : « sélectionner une stratégie d'ensemble qui ordonne les étapes de la résolution du problème » (MC-4). On aura compris que, concernant la problématique mentionnée précédemment, des objectifs tels que « être plus heureux, profiter davantage de la vie, mieux communiquer » ne feraient qu'entretenir le problème. À cet égard, Rottenberg (2014) considère que la fixation d'objectifs non réalisables est responsable de la dépression. Avec la quatrième étape, on passe à l'action et on instaure de nouvelles règles de résolution de problème que la mise en pratique des trois dernières métacomposantes (voir encadré 1) permettra d'actualiser.

### 3.3 Les techniques de changement utilisées

Si demeurer enfermé dans un paradoxe aboutit non seulement à perpétuer le problème, mais risque également de l'aggraver, l'approche paradoxale pourrait provoquer un changement. Les techniques d'intervention mises au point pour ce faire consistent à donner un sens inédit aux patrons de comportement et, partant, à la portion du réel qui fait problème. Ce type d'intervention crée une brèche dans le schème en place, ce qui déclenche un déséquilibre. Le sujet est alors conduit presque malgré lui à faire une toute nouvelle lecture de la réalité et, la plupart du temps, une lecture mieux adaptée (Larivée, 1982).

Chacun de nous se meut dans une double réalité : la réalité dite objective, indépendante de soi, et la réalité telle qu'on la perçoit, telle qu'on l'interprète, marquée au coin de nos opinions, de nos convictions, de notre culture et de nos croyances (Masten et Narayan, 2012; Ungar, 2011 et 2012). Par exemple, quelles qu'en soient les raisons, un sujet en proie à la dépression privilégie certains aspects misérables de la vie pour bâtir sa réalité ou son image du monde. Il est en quelque sorte « victime » d'une assimilation déformante de la réalité. En fait, ce ne sont pas tant les choses en elles-mêmes qui sont troublantes mais dans la plupart des cas l'opinion que nous nous en faisons. Par exemple, les individus plus résilients en viennent après coup à considérer les événements traumatiques subis comme une occasion de développement accru plutôt que comme un coup fatal dont les effets perdureront (Bonanno, 2004; Bonanno et Diminich, 2013). D'autres individus aux prises avec un problème récurrent non seulement ne parviennent pas à modifier le filtre à travers lequel ils perçoivent la réalité, mais, qui plus est, ils s'y enferment avec l'impression que la réalité leur donne raison.

Pour aider les individus à ne plus être victime d'une compréhension déformée de la réalité ou à cesser de faire toujours « plus de la même chose », c'est-à-dire modifier le filtre à travers lequel ils perçoivent la réalité, les thérapeutes de l'école de Palo Alto utilisent un certain nombre de techniques. Par exemple, Wittezaele (1997) en présente huit. Le lecteur intéressé en découvrira d'autres dans les nombreux ouvrages consacrés à l'école de Palo Alto (voir encadré 2). Pour des fins d'illustration, nous en présentons trois : le recadrage, les prescriptions comportementales et le choix illusoire.

### Encadré 2 - Les ouvrages relatifs à l'école de Palo Alto

- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E.I., Jackson, D., Sheflen, S... Watzlawick, P. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, France : Seuil.
- Fisch, R., Weakland, J.H. et Segal, L. (1986). *Tactiques du changement. Thérapie et temps court*. Paris, France : Seuil.
- Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris, France : Éditions Retz.
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1984). *Faites vous-même votre malheur*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1988a). *Comment réussir à échouer. Trouver l'ultrasolution*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1988b) (Ed.). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction. Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris, France: Seuil.

Certains de ces ouvrages datent des années 1970 et 1980, mais à l'occasion de la réimpression en 2001 de celui de Watzlawick *et al.* (1975), Ronis (2012) a conclu que les principes théoriques et les modalités d'intervention prônées sont toujours d'actualité. Six ans plus tôt, Street (2006) en était arrivé aux mêmes conclusions.

### 3.3 Le recadrage

Recadrer signifie modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien, ou même mieux quelquefois, aux « faits » de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement.

Les difficultés d'adaptation découlent souvent d'une centration « rigidifiée » sur un aspect singulier du réel, difficultés toujours plus ou moins teintées par nos expériences affectives, et ce, au détriment d'une représentation plus objective de la réalité. Traduit en termes piagétiens, quand un thérapeute utilise le recadrage, il stimule le processus d'abstraction simple en reportant l'attention du sujet sur un autre aspect du réel jusque-là négligé en raison d'un biais affectif, ce qui lui permet alors de penser la situation différemment et d'agir en fonction de la nouvelle perception. En d'autres termes, l'efficacité du recadrage repose précisément sur cette variabilité des réalités subjectives puisque nous avons affaire aux images de la réalité et à l'interprétation que nous en faisons, plutôt qu'à la réalité en soi. En brisant le cadre illusoire qui entoure les perceptions du sujet, celui-ci peut alors entrevoir d'autres alternatives comportementales et opérer de réels changements.

Dans le cadre du modèle d'équilibration (Piaget, 1975), ce débouché sur des nouveaux possibles favorise l'élargissement des normes d'accommodation propre au sujet et l'établissement de nouveaux schèmes d'assimilation. Il ne s'agit pas en effet de placer le sujet dans n'importe quel autre cadre, mais bien dans un

cadre qui convient à son mode de pensée et à sa manière de décoder le réel. Pour réussir, le recadrage doit tenir compte des opinions, des attentes, des motifs, des hypothèses, en d'autres mots, du cadre conceptuel de la personne concernée. En termes piagétien, cela signifie : induire un déséquilibre dans les schèmes du sujet ou encore sortir le problème de son cadre « symptomatique » et le mettre dans un cadre qui n'a pas de caractère immuable. Le sujet peut alors développer de nouvelles façons d'aborder des problèmes sans tomber dans une impasse (voir Encadré 3).

### Encadré 3 - Passer de vilains à gentils

Des jeunes enfants jouent au ballon dans une barboteuse vide. À un certain moment, deux préadolescents entrent dans la barboteuse avec leurs vélos. Devant le risque de blessures pour les uns et pour les autres, un enfant demande aux préadolescents de quitter la barboteuse. Ceux-ci refusent. L'escalade s'installe et un enfant, craignant une bataille, va chercher un adulte pour les aider à résoudre leur problème. Voyant cela, les deux adolescents quittent en vitesse la barboteuse. L'adulte poursuit les deux préadolescents tout en leur faisant signe de revenir. Il s'arrête de courir, ils arrêtent de fuir et lorsqu'ils sont à portée de voix, il leur crie : « Merci beaucoup d'être sortis de la barboteuse, vous êtes gentils ».

Dans cet exemple, on fournit aux deux préadolescents une toute autre vision de leur attitude. Ils pensaient probablement avoir été vilains, on leur envoie un autre reflet. Comme on peut le constater, le recadrage ne vise pas une prise de conscience. Il enseigne un nouveau jeu avec de nouvelles règles, avec en plus l'espoir de rendre caduc l'ancien jeu. En bref, la solution d'un problème dépend de la façon dont on l'envisage. Tout le monde connaît la blague classique de la différence entre l'optimiste et le pessimiste : l'optimiste voit une bouteille de vin à moitié pleine là où le pessimiste la voit à moitié vide. Il s'agit pourtant de la même bouteille et de la même quantité de vin, autrement dit, de la même réalité, mais on est en présence de deux manières différentes d'envisager les choses.

Si le maniement judicieux du recadrage reste difficile pour les intervenants psychosociaux, il est parfois tout aussi difficile à assimiler par le sujet. Mais à partir du moment où le sujet voit le problème sous un autre angle, il n'est plus possible de revenir à son ancienne définition. Le problème des neuf points (voir Figure 3) conçu par Maier (1930; Oléron, 1961) et repris par Watzlawick *et al.* (1975), permet de comprendre pourquoi il devient souvent nécessaire de sortir du cadre pour parvenir à résoudre un problème du type « jeu sans fin ».



Figure 3- Le jeu des neuf points

La consigne donnée au sujet est la suivante : relier les neuf points par quatre lignes droites sans lever le crayon et sans repasser sur une même ligne. Ce problème pourtant simple – quand on connaît la solution – demeure pratiquement insoluble. La raison de cet échec : les individus s'imposent une prémisse étrangère à l'énoncé. La disposition équidistante des neuf points leur fait conclure qu'il s'agit d'un carré et que la solution doit par conséquent s'inscrire dans le cadre de ce carré, qui rend la solution impossible. Ils ne tracent alors que des lignes

horizontales ou verticales. Leur échec, par conséquent, n'est pas dû à l'ambiguïté de la consigne ou à l'impossibilité d'exécuter la tâche, mais plutôt découlant de la manière de définir le problème. Une fois qu'ils ont en quelque sorte créé le problème, ils ont beau essayer toutes les manières possibles à l'intérieur de la définition du problème qu'ils se sont imposés (appelé changement IN), ils ne pourront pas le résoudre; il restera toujours un point isolé. Ils mettront plutôt en place un jeu sans fin, puisque toutes les solutions envisagées créent elles-mêmes le problème.

La solution est pourtant toute simple (voir Fig. 4) : il suffit que la personne renonce à sa perception spontanée et, du coup, sorte du cadre de référence qu'elle s'était imposée (appelé changement EX). Ce n'est qu'à cette condition qu'elle pourra envisager une solution différente de la solution intuitivement apparente : tracer des lignes obliques qui débordent des limites de la figure suggérée.

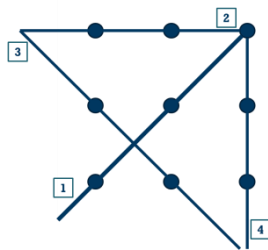


Figure 4- La solution au problème des neuf points

On aura compris avec l'exemple des neuf points que nos perceptions et nos croyances colorent notre façon de voir les choses et guident nos comportements. Si certaines d'entre elles apparaissent avoir quelque fondement dans la réalité, c'est que le mode de résolution des problèmes centré sur le changement IN a toutes les apparences du bon sens. Malheureusement, le bon sens équivaut souvent à faire « plus de la même chose » et, conséquemment, à perpétuer le problème. Ainsi, lorsque des parents ou des intervenants se plaignent d'avoir tout essayé et que le comportement de l'enfant demeure inchangé, il y a fort à parier que toutes les solutions envisagées appartiennent au système inhérent au problème et le maintiennent. Par exemple, pour résoudre le jeu sans fin du mari qui se referme sur lui-même parce que sa femme est hargneuse et de la femme qui est hargneuse parce que son mari se replie, les thérapeutes de l'école de Palo Alto demanderaient au mari, lorsqu'il est à la maison, de se mettre des bouchons dans les oreilles. Lorsque sa femme veut lui parler, elle devrait donc lui toucher l'épaule ce qui le forcera à regarder sa femme et enlever ses bouchons pour entendre ce qu'elle a à dire. Autrement dit, aussi longtemps que les deux protagonistes s'entêteront à lire le réel à travers le prisme déformant de leurs schèmes respectifs malgré leur inadéquation, ils s'enfermeront dans un jeu sans fin.

Sortir du système en place et opter pour un changement EX se fait rarement sans aide, car les solutions proposées sont habituellement inattendues et peuvent paraître contraires au bon sens ou bizarres, ou inattendues ou illogiques et éminemment paradoxales.

### 3.4 Les prescriptions comportementales paradoxales

Bateson (1980) a eu le mérite non seulement d'avoir montré l'importance de la double contrainte (*double bind*) dans l'étiologie de la « folie », mais aussi d'avoir mis « sur le marché » thérapeutique son antidote : le paradoxe. Dans la double contrainte pathogène, le sujet (et sa famille, ou son milieu de travail, etc.) est enfermé dans un système paradoxal sans fin dont il ne peut s'extraire. La double contrainte thérapeutique imposée par des

prescriptions comportementales vise précisément à favoriser chez le sujet le choix qui l'oblige à s'extirper de son cadre de référence habituel. En fait, imposer à un individu une action qui perturbe son équilibre cognitif, c'est lui offrir l'opportunité d'expérimenter certains aspects de la réalité éclipsés jusque-là. Le paradoxe utilisé à des fins thérapeutiques agit en quelque sorte à la manière d'un vaccin. En inoculant dans son esprit une stratégie apparemment «folle», on engendre le déséquilibre et force le sujet à entrer en activité.

L'idée de prescrire un comportement précis choque plus d'un intervenant, particulièrement ceux qui prônent les valeurs humanistes. Or, qu'on le veuille ou pas, s'objecter à la prescription des comportements, c'est s'objecter à ce qui se fait tous les jours en éducation et dans certaines modalités thérapeutiques. Évidemment, il ne s'agit pas de prescrire n'importe quel comportement : les codes d'éthiques sont là pour baliser l'admissible (voir Encadré 4).

#### Encadré 4 - Un virage comportemental à 360°

Joseph est en deuxième année du primaire. Sur le plan physique, c'est l'élève le plus costaud de sa classe et il terrorise aussi bien ses maîtres que ses camarades, particulièrement en frappant ces derniers quand ils le contrarient. Sébastien demande à son père de faire quelque chose parce qu'il commence à « avoir beaucoup peur ». Le père se rend dans la cour de l'école et dit à Joseph : « Je veux que tu sois gentil avec mon fils » (prescription comportementale). Il dit : « C'est qui ton fils? » Le père répond sur un ton assez autoritaire : « Je te le dirai demain...mais je tiens beaucoup à ce que tu sois gentil avec mon fils ». Le lendemain, lorsque le père arrive dans la cour de l'école, l'enseignant, qui l'avait vu parler avec Joseph, lui demande : « Mais qu'est-ce que vous avez dit à Joseph hier? Il a été gentil avec tout le monde. Surprise, je l'ai même félicité ». Le père répond : « Mais **c'est** un petit garçon gentil » (recadrage) puis rejoint Joseph et lui dit : « Mon fils, c'est Sébastien! Continue d'être gentil, ton enseignante aime bien ça ».

Cette intervention ponctuelle et très brève a eu deux répercussions à court terme. Joseph a modifié son comportement au moins pendant une journée et son professeur a pu, probablement pour la première fois de l'année, avoir une autre image de celui-ci. Il est bien évident qu'à moyen et à long terme, un suivi s'impose pour que Joseph endosse des patrons de comportement plus acceptables socialement.

### 3.4 Le choix illusoire

Si le déséquilibre occupe une place centrale dans la théorie de l'équilibration, le paradoxe joue sensiblement le même rôle dans la mesure où il peut contribuer à perturber un réseau de schèmes voués à l'échec. Le paradoxe qui ici prend le trait d'un choix illusoire dans l'exemple suivant engendre le déséquilibre et force en quelque sorte le sujet à entrer en activité. En fait, c'est le dialogue présenté dans l'encadré 5 entre un père et son fils (10 ans) à propos d'une situation récurrente à l'école.

#### Encadré 5 - « J'en ai marre de Josette » (Extrait de Larivée, 1982, p.17).

Le fils : « Papa, j'en ai marre de Josette. Si elle n'arrête pas de m'agacer, je vais lui casser la gueule. Je te le dis, j'en peux plus. Je vais lui casser la gueule ».

Le père : « Eh bien, si c'est **vraiment le seul moyen** qui te reste, je veux bien ».

Le fils : « ... » (Le fils sait fort bien que son père n'est pas en accord avec ce moyen).

Le père : « Mais avant de lui casser la gueule, j'ai quelque chose à te suggérer...Je propose qu'on fasse une rencontre à trois : toi, Josette et moi. Au cours de cette rencontre, Josette devrait s'engager à ne te provoquer qu'une seule fois par jour entre 10h15 et 10h30, et une fois qu'elle l'a fait, elle vient te dire tout bas : « ça y est Vincent, je t'ai provoqué », et elle devra s'éloigner aussitôt. Il est bien entendu que cet engagement doit rester secret. Seul nous trois serions au courant ».

Le fils : « Papa, tu es complètement fou! ».

Le père : « En tout cas, penses-y...et quand tu seras prêt pour la rencontre, tu me préviendras ».

Le fils : (d'un air découragé)... « Papa, ça ne marchera jamais, c'est fou... ».

Le fils a raison, c'est fou... Dans cet exemple, le premier déséquilibre réside dans l'attitude réceptive du père à l'égard du projet de « casser la gueule ». La proposition des termes du contenu d'une rencontre à trois crée un second déséquilibre : elle est d'ailleurs considérée comme « folle » par le fils qui ne s'y attendait pas. Le fils peut toujours retourner alors à la solution de « casser la gueule », mais il ne peut y recourir que *si c'est vraiment le seul moyen qui reste*. Or, le père lui en a suggéré un autre, mais selon toute vraisemblance beaucoup trop éloigné de ses schèmes. Il se trouve en quelque sorte coincé avec son problème et il doit puiser au fond de sa banque des schèmes pour s'en sortir. Or, s'il en arrive à la solution extrême « casser la gueule », c'est que ses schèmes actuels sont inadéquats. Il devient en quelque sorte condamné à l'équilibration « majorante ».

Une semaine plus tard, le fils : « On n'aura pas besoin d'employer ta solution, on dirait que Josette est moins pire, on s'est même parlé deux fois cette semaine ». Il n'est nullement question ici de conclure à une relation de cause à effet à la suite de l'intervention du père. Il est toutefois pertinent de penser ici que le changement d'attitude de Vincent a provoqué un changement d'attitude chez Josette et qu'un nouveau processus circulaire, un peu moins vicieux, s'est installé dans leur relation. Au total, il ne s'agit donc pas de savoir comment utiliser une stratégie, mais aussi et surtout de savoir quand, où et pourquoi il est approprié de le faire.

### 3.5 Gènes X environnement

Pour mieux cerner le processus de la résilience, on ne peut passer sous silence l'interaction *Gènes X environnement* qui permet en effet d'expliquer, au moins partiellement, les réponses des individus face à l'adversité (Feder, Nestler et Charney, 2009; Masten, 2014, 2015; Meaney, 2010; Rutter, 2006; Rutter, Moffit et Caspi, 2006). Par exemple, on commence à peine à faire la lumière sur les facteurs génétiques susceptibles de modérer l'impact des expériences adverses précoces sur la santé mentale et le comportement des enfants (LeeRaby, Glenn et Roisman, 2013, p.3). On sait maintenant que l'interaction *Gènes X environnement* est particulièrement prégnante chez les enfants maltraités (Cutuli, Raby, Cicchetti, Englund et Egeland, 2013). À cet égard, Caspi *et al.* (2002) ont mis en évidence que les enfants victimes de maltraitance étaient plus à risque d'adopter des comportements antisociaux si leur génotype codait un bas niveau de l'enzyme monoamine oxydase A (MAOA). Par ailleurs, ils n'observaient pas d'association entre les variations génétiques de la MAOA et les comportements antisociaux en l'absence de maltraitance antérieure.

Traditionnellement, les intervenants psychosociaux ont tendance à penser que tous les enfants peuvent être aidés si les interventions adéquates leurs sont prodiguées. Le discours dominant est alors de penser que la

résilience est obligatoirement avantageuse pour l'individu qui en est doté. Un bémol s'impose! La recherche en génétique tend en effet à démontrer la présence d'un aspect négatif à la résilience. Ainsi, Brett *et al.* (2015) ont montré que si les enfants plus résilients sont moins affectés par les expériences négatives de la vie, en contrepartie, cette « protection génétique » les rendrait également moins sensibles aux expériences positives. À l'inverse, les enfants moins résilients, plus affectés par les environnements difficiles, bénéficieraient davantage des expériences positives. Par exemple, les enfants porteurs des allèles courts du gène 5-HTTLPR, un transporteur de la sérotonine, seraient plus sujets à la dépression. Tandis que les porteurs des allèles longs du gène DRD4, le récepteur de la dopamine, seraient plus sujets au TDAH. Mais curieusement, ces gènes à risque sont associés à un accroissement de la sensibilité aux conditions environnementales : les enfants porteurs des deux allèles seraient plus affectés par les expériences négatives, mais également bénéficieraient davantage des expériences positives. Les enfants dépourvus des deux allèles seraient immunisés autant contre les effets négatifs que positifs de leur environnement.

Beach, Brody, Lei et Philibert (2010) ont également testé l'impact d'un traitement pour abus de substance chez un échantillon (n=337; âge moyen : 11.65 ans) du programme *Strong African American Families (SAAF)* en fonction du gène DRD4. L'intervention s'est soldée par une augmentation de l'usage de substances chez les porteurs de l'allèle long (7), ce qui n'est pas le cas des porteurs de l'allèle court (4). Les auteurs insistent alors sur l'importance d'adapter les programmes d'intervention en fonction des profils génétiques, bref, d'opter pour des traitements différentiels basés sur les particularités génétiques des personnes concernées.

Voilà qui donne un tout autre aspect à la question de la résilience et du bénéfice potentiel à renforcer certains facteurs de protection, favorisant habituellement le processus de résilience chez les enfants qui semblent plus vulnérables. Car sont-ils réellement défavorisés par la vie ou faudrait-il plutôt tenter de les soustraire à l'environnement négatif qui les affecte en leur procurant surtout un environnement approprié à la nature plus sensible de leur génotype? Une meilleure connaissance des contributions de la génétique pourrait déboucher sur des programmes de prévention et d'intervention individualisés en fonction du génotype de chaque individu.

## CONCLUSION

L'objectif de ce texte était de proposer une approche généralisable à tous les individus, mais particulièrement profitable à ceux enfermés dans leurs problèmes. Pour ce faire, nous avons relevé des éléments de deux modèles cognitifs, à savoir le processus d'équilibration de la théorie de Piaget et les métacomposantes de la théorie componentielle de Sternberg, puis nous les avons mis en relation avec des effets de l'approche paradoxale.

Cette démarche a permis de comprendre pourquoi certains individus ont de la difficulté à se départir de conduites inadéquates pour résoudre un problème récurrent : ils doivent pour cela réinterpréter le problème en le recadrant dans son contexte pour finalement entrevoir d'autres solutions possibles. Modifier une manière habituelle de résoudre un problème ne va pas de soi, il s'agit d'un changement de perspective pour appréhender des aspects du problème ou de la situation jamais envisagés auparavant, ce qui suscite des résistances. Tout intervenant psychosocial expérimenté sait que les individus sont rarement prêts à modifier leur manière habituelle de décoder certaines réalités quand une telle modification conduit à des changements comportementaux. C'est sur ce point que l'approche paradoxale, toujours inédite et surprenante, entre en jeu. En proposant une solution qui semble n'avoir rien de commun avec la situation, l'esprit du sujet enfermé dans



sa manière de voir, rebondit dans une toute autre perspective et se trouve en présence d'une nouvelle manière de voir les choses. En somme, l'approche paradoxale déclenche un changement radical dans le processus cognitif en provoquant un déséquilibre qui a bien des chances d'aboutir à une nouvelle façon de voir et, partant, cesser de « faire de la même chose » et faire autre chose.

## RÉFÉRENCES

- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 4-11.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit. Tome 1*. Paris, France: Seuil.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit. Tome 2*. Paris, France: Seuil.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E.I., Jackson, D., Sheflen, S. Watzlawick, P. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, France : Seuil.
- Batty, G. D. et Deary, I. (2004). Early life intelligence and adult health. *British Medical Journal*, 329, 585-586.
- Batty, G. D, Mortensen, E. H. et Osler, M. (2005). Childhood IQ in relation to later psychiatric disorder: Evidence from a Danish birth cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 187, 180-181.
- Beach, S.R.H., Brody, G.H., Lei, M.-K. et Philibert, R.A. (2010). Differential susceptibility to parenting among African American youths: Testing the DRD4 hypothesis. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 513-521.
- Beaudreau, S.A., Rideaux, T., O'Hara, R. et Arean, P. (2015). Does cognition predict treatment response and remission in psychotherapy for late-life depression? *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 23(2): 215-219.
- Blétry, M. (2016). Résilience en science des matériaux. Dans S. Ionescu (dir.), *Résilience: ressemblances dans la diversité* (p.193-214). Paris, France : Odile Jacob.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bonnanno, G. A., & Diminich, E.D. (2013). Annual research review: Positive adjustment to adversity – Trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 378-401. Doi : 10 .1111/jcpp.12021.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Brett, Z.H., Humphreys, K.L., Smyke, A.T., Gleason, M.M., Nelson, C.A., Zeanah, C.H. ... Drury, S.S. (2015). Special transporter linked polymorphic region (5-HTTLPR) genotype moderates the longitudinal impact of early caregiving on externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 27, 7-18.
- Brown, S, (1997). Excess mortality of schizophrenia. *British Journal of Psychiatry*, 171, 502-508.
- Casey, E.C., Finsaas, M., Carlson, S.M., Zelazo, P.D., Murphy, B., Durkin, F... Masten, A.S. (2014). Promoting resilience through executive function training for homeless and highly mobile preschoolers. Dans S. Prince-Embury et D.H. Saklofske (dir.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (p.133-158). New York, NY: Springer Science.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T.E., Mill, J., Martin, J., Craig, I.W. ... Poulton, R (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- Cutuli, J. J., Raby, K. L., Cicchetti, D., Englund, M. M. et Egeland, B. (2013). Contributions of maltreatment and serotonin transporter genotype to depression in childhood, adolescence, and early adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 149. 30-37.

- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les Vilains petits canards*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris, France : Odile Jacob.
- Feder, A., Nestler, E.J. et Charney, D.S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446-457.
- Fisch, R., Weakland, J.H. et Segal, L. (1986). *Tactiques du changement. Thérapie et temps court*. Paris, France : Seuil.
- Garmezzy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116. Doi : 10.1111/j.1939-0025.
- Garmezzy, N. et Masten, S.S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. Dans E. Cummings, A. Greene et K. Karraker (dir.), *Life-span developmental psychology: Perspective on stress and coping* (p. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24 (1), 13-23.
- Gottfredson, L. S. et Deary, I. J. (2004). Intelligence predicts health and longevity, but why? *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 1-4.
- Ishikawa, S. S. et Raine, A. (2003). Prefrontal deficits and antisocial behavior: A causal model. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (dir.) (2003). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 277-304). New York, NY: Guilford.
- Kandel, E. Mednick, S.A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B. Knop, J., Rosenberg, R... Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 224-226.
- Larivée, S. (1982). D'une théorie de la connaissance à la modification du comportement ou quelques liens Piaget-Watzlawick. *Handicaps et Inadaptations*, 18, 7-21.
- Larivée, S. (2007a). Les étapes du développement cognitif. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence. Tome 1. Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p. 129-218). Montréal, QC : ERPI.
- Larivée, S. (2007b). La théorie triarchique de Sternberg. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence. Tome 1. Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 297-313). Montréal, QC : ERPI.
- Larivée, S. (2014). *Quand le paranormal manipule la science. Comment retrouver l'esprit critique!* Québec, QC. : MultiMondes / Presse Universitaire de Grenoble.
- Larivée, S., Parent, S., Charlebois, P., Gagnon, C., Le Blanc, M. et Tremblay, R.E. (1994). L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee, *Psychologica Belgica*, 34(1), 1-31.
- LeeRaby, L., Glenn, M.A. et Roisman, G.I. (2013). Gene-environment interplay and risk and resilience during childhood. *Encyclopedia or Early Childhood Development*. Repéré au <http://www.child->

encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/834/gene-environment-interplay-and-risk-and-resilience-during-childhood.pdf

- Luria, A.R. (1973). *The working brain*. New York, NY : Basic Books.
- Maier, N.R.F. (1930). Reasoning in humans: I. On direction. *Journal of Comparative Psychology*, 10, 115-143.
- Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris, France : Éditions Retz.
- Martel, M.M., Nigg, J.T., Wong, M.M., Fitzgerald, H.E., Jester, J.M., Puttler, L.I ... Zucker, R.A.(2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. *Development and Psychopathology*, 19(2), 541-563.
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A.S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, 26(2), 187-196.
- Masten, A.S. et Narayan, A.J. (2012). Child development in the context of disaster, war and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257. Doi : 10.1146/annurev-psych-120710-100356.
- Meaney, M.J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41-79.
- Michallet, B. (2016). Résilience et réadaptation en déficience physique. Dans S. Ionescu (dir.), *Résilience : ressemblances dans la diversité* (p.119-136). Paris, France : Odile Jacob.
- Murphy, .B. et Moriarty, A.E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth : From infancy to adolescence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J... Urbina, S. (1996). *Intelligence : Knowns and Unknowns. Report of a task force established by the Board of scientific affairs of the American psychological association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Oléron, P. (1961). Les attitudes dans les activités intellectuelles. Dans H.C.J. Duijker, P. Fraise, R.Meili, P. Oléron et J. Paillard (dir.), *Les attitudes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Parent, S., Larivée, S., Giguère, L. et Séguin, J. (2011).Agressivité et fonctionnement cognitif : une perspective développementale de la contribution des habiletés verbales et de la fonction exécutive. Dans F. Bowen & N. Desbiens (dir.), *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurologique et sociale* (p. 91-142). Marseille, France : Solal.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY : Oxford University Press.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., et al. (1977a). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante : 1) L'abstraction des relations logico-mathématiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Piaget, J., et al. (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante : 2) L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pinsonneault, M., Parent, S., Castellanos-Ryan, N., et Séguin, J. R. (2014). Low intelligence and poor executive function as vulnerabilities for externalizing spectrum disorders. Dans T. Beauchaine et S. Hinshaw (dir.), *The Oxford Handbook of Externalizing Spectrum Disorders* (p. 375-400). Oxford, UK: *Oxford Handbooks Online*.
- Ronis, S.T. (2012). Review of change: Principles of problem formulation and problem resolution. *The Family Journal*, 20(1), 110.
- Rottenberg, J. (2014). *The depths: The evolutionary origins of the depression epidemic*. New York, NY: Perseus Books.
- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Dans B.M. Lester, A.S. Masten et B. McEwen (dir.), *Resilience in children* (p.1-13). Boston, MA: Blackwell.
- Rutter, M., Moffitt, T.E. et Caspi, A. (2006). Gene-environment interplay and psychopathology : Multiple varieties but real effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(3-4), 226-261.
- Sokal, A. et Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris, France: Odile Jacob.
- Sternberg, R.J. (1980). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3(4), 573-584.
- Sternberg, R.J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1-48.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intelligence skills*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, R.J. (1987). Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 68, 456-459.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of intelligence*. New York, NY: Viking.
- Sternberg, R.J. (1994). La théorie triarchique de l'intelligence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(1), 119-136.
- Street, E. (2006). Test of time: A review of change: Principles of problem formation and problem resolution. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 301-306.
- Taubes, I. et Cyrulnik, B. (2016). Résilience : comment ils s'en sortent. Repéré au <http://www.psychologies.com/Therapies/Psychanalyse/travail-psychanalytique/interviews/resilience-comment-ils-s-en-sortent>

- Tilling, J. (2013). *Resilience and gender development for at-risk adolescent males. Psychosocial intervention program development*. New York, NY: Nova.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience : Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of orthopsychiatry*, 81, 1-17. Doi :10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Ungar, M. (dir.). (2012). *The social ecology of resilience : A handbook of theory and practice*. New York, NY : Springer.
- Walker N.P., McConville P.M., Hunter D., Deary I.J., et Whalley L.J. (2002). Childhood mental ability and lifetime psychiatric contact: A 66-year follow-up study of the 1932 Scottish Mental Ability Survey. *Intelligence*, 30(3), 233–245.
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1984). *Faites vous-même votre malheur*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1988a). *Comment réussir à échouer. Trouver l'ultrasolution*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1988b) (Ed.). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction. Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris, France: Seuil.
- Werner, E.E. et Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. et Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, J.L., Moffitt, T.E., et Silva, P. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects at high risk for juvenile delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 719-724.
- Wittezaele, J.J. (1997). Communication et résolution de problèmes à l'école. L'approche de Palo Alto. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 2, 53-90.
- Zammit S., Allebeck P., David A.S., Dalman C., Hemmingsson T. et Lundberg I. (2004). A longitudinal study of premorbid IQ score and risk of developing schizophrenia, bipolar disorder, severe depression, and other nonaffective psychoses. *Archives of General Psychiatry*, 61(4), 354–360.