

# Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents

Daniel FAVRE (\*)

Le langage verbalisé et extériorisé sert avant tout à la communication interpersonnelle. Dans sa genèse intervient la mobilisation du “langage intérieur” qui permet d’associer des images mentales ou des représentations ainsi que des sensations avec des mots. Des auteurs appartenant au courant de la psychologie russe comme Vygotski (1934) ou Luria (1961), ont mis l’accent sur le rôle du langage intérieur dans sa fonction de préparation à la communication sociale mais également dans sa fonction régulatrice des comportements. Plus tard, Wertsch (1979) et Larrivée & coll.(1995) ont montré que le “détour” par le langage permettait non seulement de structurer la pensée mais également de prendre conscience de comportements effectués de manière plus ou moins automatique et ainsi d’exercer sur eux un meilleur “contrôle”. D’où l’importance de pouvoir mettre des mots précis sur des représentations ou sur des ressentis pour avoir davantage de pouvoir sur ses actes. Cela ne signifie pas, bien sûr, un pouvoir total mais une possibilité de réguler un peu mieux nos rapports avec notre affectivité (Favre & Favre, 1998).

## L’adolescent désigné comme violent

Cette perspective d’action a été appliquée dans le cadre de nos travaux sur la violence à l’école (Favre & Fortin, 1997)<sup>(1)</sup>. De ces travaux est ressorti que l’adolescent, “désigné comme violent par ses enseignants” en France et

---

<sup>(1)</sup> Cf. le projet de recherche : “ étude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d’attitudes langagières alternatives utilisant le langage ” et le rapport de recherche sur la violence à l’école de 147 pages portant le même intitulé (Convention n°94 226 entre le Ministère de l’Éducation Nationale -Direction de l’évaluation et de la prospective - et le Laboratoire de Modélisation de la Relation Pédagogique de l’Université de Montpellier II, suite à un appel d’offres conjoint de le DEP et de l’I.H.E.S.I. (Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure). Les résultats de cette recherche ont permis de recevoir, le 8 Octobre 1997 à la Maison du Barreau de Paris, le **Prix Vasile Stanciu – Françoise Reiss** destiné à encourager les recherches visant à prévenir l’inadaptation sociale et la violence.

au Québec, présentait une forte agressivité : les valeurs moyennes aux tests sont sept à huit fois supérieures à celles des élèves témoins, étroitement et significativement corrélées ( $r = 0,56$ ) avec des syndromes d’anxiété et de dépression qui sont deux fois plus élevés que ceux des témoins en France et trois fois et demi plus élevés que ceux des témoins au Canada. L’étude du mode de traitement de l’information de l’élève “désigné comme violent” nous a montré qu’ils “fonctionnent” de manière très dogmatique. Dans ce mode de fonctionnement, significativement corrélé ( $r = 0,51$  au Canada et  $r = 0,41$  en France) lui aussi avec l’agressivité, ils vivent dans une logique d’immédiateté. Ils situent, le plus souvent, à l’extérieur d’eux-mêmes l’origine des événements désagréables de leur vie et sont incapables de nommer et d’identifier leurs émotions et leurs sentiments en situation de frustration (Favre & Fortin, 1998).

## La violence : un besoin d’affaiblir autrui

Donc, anxieux, dépressifs et allergiques aux changements, et aux deuils que ces derniers impliquent, ces adolescents sont impuissants à modifier leur existence puisque de leur point de vue, eux : “ils n’y sont pour rien” ! Dans cette situation, ils pourraient rencontrer l’alcool, les drogues ou tout comportement dont l’intensité pourrait leur servir d’“anxiolytique” en mettant en place ainsi une toxicomanie endogène (Favre, 1997). Dans leur cas, nous avons fait l’hypothèse que, fortuitement, ils ont réalisé que, seuls ou en groupe, ils pouvaient faire peur à autrui, le mettre dans l’inconfort et dans l’impuissance. Le “bullying”, traduit de l’anglais par Pain & Barrier (1997) comme de l’intimidation et de la “malmenance” remplit bien ce rôle. Selon cette hypothèse, la peur éprouvée par autrui va donner à ces jeunes l’impression qu’ils ont du

---

(\*) Enseignant-chercheur à de l’Université de Montpellier II- Laboratoire de Modélisation de la Relation Pédagogique- équipe d’accueil n° 730 : E.R.E.S. Case Courrier 089, l’Université de Montpellier II, 34095 Montpellier Cedex 05

pouvoir et leur permettre de combattre ainsi leur ressentis anxieux et dépressifs. Nous avons alors défini a posteriori la violence comme “l’ensemble des comportements résultant du besoin acquis de rendre l’autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable et puissant”.

Avec cette définition, nous retrouvons des données d’éthologie animale ayant montré chez d’autres primates que les signes comportementaux et neurobiologiques de la dominance étaient étroitement dépendants des manifestations de soumission des dominés (relatés par Favre & Favre, 1991). Cette allusion à nos cousins primates et aux comportements de domination-soumission permet de se rappeler que ces comportements peuvent se manifester sans le langage mais aussi que le langage peut les favoriser. La définition que nous avons donné de la violence suggère que l’usage des mots, lorsqu’ils sont destinés à affaiblir autrui, relève également d’un besoin de se sentir fort par ce biais et donc de dominer. Mais l’individu qui cherche à dominer en affaiblissant autrui, a-t-il une prise sur ses actes et dans quelles conditions ?

### **Le développement du langage intérieur comme alternative à la violence**

Le déficit de langage intérieur en situation de frustration que nous avons mis en évidence chez les adolescents “désignés comme violents” a été pour nous une piste que nous devons explorer. Nous pensons que les situations de frustration, qui vont se multiplier lorsque ces adolescents vont peu à peu s’exclure du fonctionnement social admis, leur donnaient des occasions de régresser vers des formes comportementales archaïques de domination-soumission mais susceptibles de fournir des “satisfactions anxiolytiques”, à ceux qui s’y livrent, grâce à la libération d’endorphines cérébrales (Favre, 1997).

Le lien entre sentiment de puissance/impuissance et langage méritait, selon nous, d’être exploré avec en arrière plan l’hypothèse que le besoin d’établir sa puissance au détriment d’autrui pouvait faire place à la satisfaction de développer un sentiment de puissance personnelle correspondant à la conjugaison à la première personne du singulier du verbe pouvoir. Ce changement de motivation passerait par la réduction du déficit de langage intérieur. Le développement de conduites, mobilisant le langage intérieur, alternatives à la violence, a ainsi constitué la deuxième partie de notre recherche.

Des ateliers de communication ont été ensuite proposés à ces adolescents dans le but de développer leur langage intérieur, en particulier dans sa fonction régulatrice des comportements en situation de frustration. Nous espérons leur permettre d’éviter de se couper de leurs émotions comme nous avons pu l’observer lorsque par exemple, suite un jugement invalidant d’un

enseignant, plutôt que de répondre : “je me suis senti humilié !” quand nous lui avons demandé ce qu’il avait

ressenti, il a déclaré qu’il avait juste envie de crever les pneus de sa voiture ! Cet exemple permet de voir que lorsque la personne est coupée de ses émotions, un circuit court s’établit entre d’une part les éléments frustrants du monde extérieur et la réponse violente d’autre part.

Une telle coupure pourrait être évitée, selon nous, si ces adolescents pouvaient se sensibiliser aux déplacements de la pensée entre attitudes cognitives dogmatiques et attitudes cognitives non-dogmatiques.

Ces dernières impliquent un optimum d’explicitation pour communiquer efficacement avec quelqu’un qui est différent de soi, l’emploi d’énoncés à caractère approximatif et provisoire (conféré par l’emploi du conditionnel, du questionnement, des formules pour suspendre le jugement : il me semble, peut-être...), un repérage et une exposition du contexte dans lequel l’énoncé trouve sa validité ou son domaine d’application et enfin la prise en compte de la subjectivité qui devient possible quand la personne peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) pour leur donner le droit d’exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel).

Cependant, ces attitudes cognitives vont à l’encontre du mode de fonctionnement très dogmatique des adolescents “violents”. Celui-ci comprend le recours à l’implicite pour s’exprimer, les énoncés ont, dans ce cas, un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (conféré par l’emploi massif du verbe être au présent de l’indicatif, l’absence des autres modes et temps). Ce caractère est renforcé par une argumentation qui ne vise qu’à rapporter les “faits” qui confirment l’a priori et à négliger tous les autres. Enfin, lors d’un traitement dogmatique, la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments mais elle les projette sur son environnement extérieur.

### **Une nouvelle forme de sécurité affective et cognitive**

L’adoption d’un mode de fonctionnement moins dogmatique en situation de frustration demande donc que ces adolescents puissent abandonner certaines de leur représentations et modifier des valeurs. D’où les objectifs pédagogiques de l’atelier de communication :

1er objectif : faire l’hypothèse qu’autrui est différent de soi et qu’il a d’aussi bonnes raisons que soi de penser ce qu’il pense, d’agir comme il le fait, de dire ce qu’il dit et de ressentir ce qu’il ressent ;

2ème objectif : admettre qu’éprouver des émotions, avoir des sentiments n’est pas une faiblesse mais une richesse, une source de sensations et d’informations importantes sur soi et sur le monde ;

3ème objectif : expérimenter qu’exprimer ses émotions c’est se rendre fort, c’est oser exister tout entier tandis que les masquer c’est faire preuve de faiblesse ;

4ème objectif : devenir tolérant et “entrouvert” à d’autres points de vue que le sien, admettre que toute “vérité” ne l’est que dans un contexte donné et que la connaissance de

ce contexte est tout aussi importante que la vérité elle-même.

À travers des exemples, des analyses de cas, des mises en situation, du travail avec la vidéo, nous avons, avec un psychologue clinicien, peu à peu amené ces adolescents à rester en contact avec leurs émotions en les acceptant et en les reconnaissant comme valables. Ainsi, ils ont commencé à s'autoriser à exister avec cette dimension d'eux-mêmes. L'adoption des attitudes cognitives du mode de traitement non-dogmatique leur a permis également d'abaisser leur seuil de tolérance aux changements. Ils découvrent ainsi une autre forme de puissance : celle de pouvoir exister tout entier et de pouvoir s'affirmer en confrontant verbalement les autres avec les effets qu'ont sur eux leurs comportements. Ce sentiment de puissance est renforcé parce qu'ils se sentent moins vulnérables en développant parallèlement une *sécurité cognitive et affective* moins dépendante de la stabilité et de l'immuabilité de leurs représentations. Ils peuvent prendre alors le risque de l'apprentissage et de la rencontre avec des autres qui ne sont plus nécessairement des clones psychiques d'eux-mêmes.

Les tests effectués un mois après la fin de cet atelier d'une heure hebdomadaire, renouvelée une trentaine de fois durant l'année scolaire de troisième, confirme ces changements observés chez certains adolescents. Le traitement quantitatif, portant sur tout le groupe d'adolescents "désignés comme violents", montre une baisse significative de 60% de l'agressivité et de 50% de l'anxiété-dépression et une augmentation significative de 84% des réponses non-dogmatiques en situation de frustration. La modification allant dans le même sens que celui des variables corrélées à l'agressivité tend à montrer qu'il est possible de réduire de manière "curative" la violence en substituant un "circuit long" impliquant le langage intérieur et l'autocontrôle au "circuit court" relevant d'un automatisme où la frustration déclenche la violence telle que nous l'avons définie.

### La prévention de la violence à l'école ?

Nous avons pu vérifier au cours de la seconde phase de notre recherche que l'abandon progressif des satisfactions associées à la pratique de la violence (émotions plaisantes et sentiments de puissance quand on amène l'autre à avoir peur ou se sentir faible ou impuissant) ne se fait pas facilement. Comme pour une toxicomanie exogène (liée à un produit), un sevrage est nécessaire et les élèves-cas ont souvent essayé de décourager l'intervenant en lui communiquant le sentiment qu'avec eux, il ne pouvait qu'échouer. Un travail d'analyse des pratiques avec le formateur, comparable à celui qui pourrait exister dans un groupe "Balint" s'est révélé nécessaire. Ayant pu identifier les

émotions parasitantes et leur origine, et appliquant avec ces élèves et pour son propre compte le registre non-dogmatique, celui-ci a pu exprimer ce qu'il ressentait ainsi que sa détermination à ne pas réaliser ce que l'émotion l'incitait à faire : "vous n'arriverez pas à me décourager dans mon objectif de vous permettre de vous aider à mieux communiquer !". Les difficultés que nous avons

ainsi dû surmonter nous incitent à ne pas recommander le renouvellement de cette expérience. C'était important du point de vue de la recherche de montrer qu'il était possible de modifier des comportements violents, sachant que ceux-ci ont la réputation d'être très difficilement modifiables une fois qu'ils sont installés, mais réunir dans un même groupe les éléments les plus "terribles" d'un établissement ne me paraît pas pertinente au regard des missions qui sont dévolues aux enseignants et à leur formation. Aussi cherchons nous, actuellement, à évaluer auprès des élèves les effets d'une action de formation des enseignants dans une visée "préventive" de la violence.

Il s'agit en effet d'évaluer l'impact d'une sensibilisation aux déplacement de l'activité de penser entre les deux modes de traitement de l'information que nous avons évoqué : le traitement dogmatique et non-dogmatique des enseignants sur leurs élèves. Plusieurs arguments, justifiant la nécessité d'une telle sensibilisation, sont à l'origine de ce projet de recherche :

1 - la violence n'existe qu'au sein d'une interaction, que les partenaires soient en présence ou non ;

2 - les enseignants, dans une proportion de 19/20, ne font pas référence à des émotions ou des sentiments personnels quand ils définissent ce que la violence représente pour eux et environ 4/5 situent à l'extérieur d'eux-mêmes les causes de la violence ;

3 - les enseignants sont, qu'ils le veuillent ou non, des modèles d'adultes pour leurs élèves auxquels ceux-ci vont tenter de s'identifier positivement en mimant les attitudes ou négativement sous forme de rejet.

Rappeler que la violence se manifeste au sein d'une interaction, c'est mettre l'accent sur le fait qu'entre deux extrêmes : "la violence, je n'y suis 100% pour rien ou 100% pour tout", il est vraisemblable que l'enseignant y est pour quelque chose. Depuis 1983, nous avons ainsi recueilli de nombreuses situations vécues par les adolescents où ceux-ci avaient été victimes de comportements ou de paroles affaiblissants donc violents dans le sens de notre définition. Ces comportements affaiblissants ont en commun le fait de ne pas accueillir la dimension émotionnelle et affective de l'élève et rajoutent un impact affectif négatif (culpabilisation, jugement, doutes sur sa valeur...) plus ou moins toxique pour le développement de l'estime de soi. Une classification et une description de treize comportements affaiblissants et manipulants ont été publiées récemment (Favre & Favre, 1998).

### Réduire le déficit de langage intérieur dans l'interaction enseignant-élève

Pour illustrer, je vais utiliser l'exemple d'un professeur d'anglais donnant les résultats d'un contrôle dans lequel trois élèves seulement ont eu une note juste au dessus de la moyenne et commentant d'une voix presque neutre ajoute : "et pourtant, je ne vous ai posé que des questions très faciles !". Cela aurait pu être, comme je l'ai entendu dans d'autres circonstances : "dans les autres classes tout le monde a bien réussi !" ou bien "cette

notion a déjà été vu trois fois depuis le début de l'année !". Un enseignant qui lirait ces lignes ne verrait peut-être pas de violence dans de tels propos et pourtant ! Dans cette classe d'anglais tous les élèves ne vont pas, bien sûr, mettre le feu au véhicule de l'enseignante en question mais certains vont avoir envie de se venger comme ils nous l'ont dit. Les plus aptes à rester en contact avec leurs émotions arriveront à exprimer : "mais qu'est-ce qui lui prend, c'est à elle de nous apprendre l'anglais et quand elle n'y arrive pas, elle nous met tout sur le dos, elle a quand même une part de responsabilité !" ou encore : "elle voudrait nous dégoûter de l'anglais qu'elle ne s'y prendrait pas autrement !". Ceux-là se défouleront en s'exprimant ainsi et vraisemblablement n'agresseront pas à leur tour. En revanche, nous pensons que parmi ceux qui ne disent rien, tous ne vont pas rester complètement soumis et résignés et lorsque se présentera la possibilité d'atteindre affectivement et sans trop de risques pour eux, l'enseignante, ils la saisiront, perpétuant ainsi le cycle de la violence. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le lien entre la frustration et la réaction violente leur échappe, signant leur déficit de langage intérieur, d'où l'intérêt qu'ils puissent au cours de leur scolarité rencontrer des adultes les invitant par l'exemple à identifier les émotions ressenties lorsque cette enseignante a dit que l'exercice du contrôle d'anglais ne présentait pas de difficultés. Dans un cas similaire, des adolescents qui auraient suivi notre atelier seraient en mesure d'exprimer au professeur : "madame, je me sens découragé et humilié car non seulement, c'est très désagréable d'échouer à un contrôle mais en plus vous mettez l'accent sur l'absence de difficultés que présentait l'exercice et je ressens cela comme très démotivant !".

Maintenant, pour comprendre le processus interactif qui s'est produit dans cette relation entre les élèves et le professeur dans le cadre de cet exemple, il faut se placer du point de vue de l'enseignante.

Celle-ci n'a pas exprimé ce qu'elle a ressenti à la vue des copies qu'elle a corrigé. On peut imaginer qu'elle a de l'intérêt pour sa matière et aime l'enseigner. Les résultats des élèves ont dû la décevoir, l'image d'un mauvais enseignant lui est renvoyée et cela peut la vexer. Elle peut également être décontenancée, ne sachant plus

que faire avec ses élèves. Si ces différentes émotions ne sont pas reconnues comme des émotions personnelles avec leur caractère propre désagréable, elle risque de projeter à l'extérieur le "mauvais" qu'elle a ressenti en elle et ainsi penser que les élèves n'ont pas assez travaillé, qu'ils n'aiment pas l'anglais, qu'ils cherchent à la provoquer, etc. D'où l'envie, pas forcément consciente de les punir avec cette phrase vengeresse : "pourtant ce n'étaient que des questions très faciles" car faire douter quelqu'un de sa propre valeur est bien la pire des punitions. En faisant cela, elle ne fait que reproduire l'effet que les élèves, en échouant au test, ont produit chez elle en la faisant douter d'elle-même sur le plan professionnel et personnel.

On peut voir dans cet exemple comment l'affaiblissement engendre l'affaiblissement et ainsi comment la violence se propage.

Intervenir en formation avec les enseignants visera à leur permettre de prendre conscience des interactions qui engendrent la violence et de substituer des messages réflexifs conscients aux messages projectifs plus ou moins automatiques et affaiblissants. Toujours dans le cadre de cet exemple, l'enseignante aurait pu dire : "Après avoir corrigé vos copies, je tiens à vous dire que je suis déçue par vos résultats. En mettant des notes basses sur vos copies, je note aussi mon travail, cela veut peut-être dire que je n'enseigne pas bien et cela me vexé. Je suis également décontenancée car je ne perçois pas les difficultés que vous avez eu pour faire ce travail en anglais". On peut remarquer que ce message ne porte pas de jugement sur les élèves mais les informe de l'effet qu'ont eu leurs écrits sur l'enseignante. Ce message comporte également une ouverture et une invitation implicite : "parlez moi de vos difficultés en anglais et vous m'aidez à devenir une meilleure enseignante".

Comme pour les adolescents "désignés comme violents", le travail en formation avec les enseignants va porter sur la réduction du déficit de langage intérieur en situation de frustration. Il paraît fortement indiqué dans la mesure où les traditions scolaires n'accordent que peu de place aux émotions et le rôle souvent négatif qui leur est attribué amène les membres de cette institution à les refouler et ainsi à se couper d'eux-mêmes et des ressources qu'elles représentent (Favre, 1993).

Parmi les résultats d'une telle formation, on peut s'attendre à :

1 - Une rupture dans le cycle de l'affaiblissement mutuel. Or, celui-ci pourrait bien être à l'origine de la réduction de l'estime de soi, telle qu'elle a pu être observée par Oubrayrie et coll. (1994), chez les enfants entre 9 et 16 ans. L'explication, donnée par les auteurs, impliquant les transformations de la puberté pour expliquer cette baisse ne nous paraît pas suffisante. La rupture du cycle de l'affaiblissement mutuel pourrait donc se traduire par une augmentation de l'estime de soi que nous allons tenté d'évaluer<sup>(2)</sup>.

2 - Un recours au langage pour exprimer des émotions et ainsi s'affirmer de manière non violente devrait être tout aussi contagieux que le processus visant l'affaiblissement d'autrui et c'est chez les élèves que nous comptons mesurer cet effet<sup>(2)</sup>. En effet, ceux-ci devraient voir leur agressivité diminuer de manière sensible si, d'une part le dispositif scolaire représenté par le comportement des enseignants est moins affaiblissant et si, d'autre part, l'exemple des enseignants fournit des moyens d'exister et de s'affirmer sans recourir aux comportements de domination-soumission.

En conclusion, par notre travail de recherche, nous tendons à montrer progressivement au fil de nos travaux que le développement des propriétés régulatrices du langage constituent un recours contre la violence dans la mesure où des procédures d'autocontrôle engageant la conscience vont pouvoir se substituer à des automatismes.

<sup>(2)</sup> Projet de recherche de 09/98 à 09/2000 accepté et financé par La Fondation de France.

Les perspectives d'action et de formation que nous avons construites en intervenant sur le langage intérieur visent le développement de l'intelligence émotionnelle (Gardner, 1983; Salvey & Mayer, 1990 et Goleman, 1995). Le premier attribut de cette forme d'intelligence est, en effet, de devenir apte à identifier et à nommer ses propres émotions et ses sentiments et le second d'agir de même avec autrui. Cependant, la sortie de l'"analphabétisme émotionnel" entretenu et provoqué par la violence demande un sevrage à des émotions plaisantes engendrées par l'illusion d'avoir du pouvoir, illusion entretenue par les manifestations de peur et de soumission des autres et de la société en général. Ce sevrage ne sera possible, me semble-t-il que si le développement du langage intérieur et de l'intelligence émotionnelle, en réunissant le pôle affectif et rationnel de chacun, permet de substituer les très agréables sensations, associées à un sentiment de puissance réelle et au gain de liberté qui l'accompagne issus de cette plus grande réunification intérieure.

Lutter contre l'"analphabétisme émotionnel" deviendra-t-il une nouvelle mission pour l'École ?

comme prédicteur de la délinquance autorévélee ", **Psychologica Belgica**, 1994, pp. 1-31.

PAIN J. & BARRIER É. "Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements du deuxième degré en Allemagne, Angleterre et France, in CHARLOT B., ÉMIN J.C (coord.) : "**La violence à l'école : état des savoirs**", Paris, Armand Colin, 1997.

LURIA A.R. **The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior**, Liveright, New-York, 1961.

OUBRAYRIE N., de LÉONARDIS M. & SAFONT C. (1994) Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi : l'E.T.E.S, **Revue Européenne de Psychologie Appliquée**, 1994, pp. 309-317.

SALOVEY P. and J. D. MAYER (1990) **Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality** 9, 1990, pp. 185-209.

VYGOTSKY L.S., **Pensée et langage**, (1934), Éd. française Messidor, 1985.

WERTSCH J.V. The regulation of human action and the given new organization of private speech, pp. 79-98, in G. ZIVIN sous la dir. de **The development of self regulation through private speech**, Wiley, New-York, 1979.

## Bibliographie

FAVRE D. "Changer de représentation...interaction entre Émotion et Cognition", **Cahiers Pédagogiques**, "Les représentations mentales" n°312, 1993, pp. 11-14.

FAVRE D. "Le concept d'addiction sans drogue", pp. 403-410 in : **Des Neurosciences aux Sciences de l'Éducation : contribution à une épistémologie de la variance**. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 2. Lille Presses Universitaires du Septentrion (1998), 1997, 433 p.

FAVRE C. et FAVRE D. (1991) : "Le changement de forme d'autorité", pp.19-201, in : **Naissance du quatrième type : une approche transdisciplinaire de l'évolution humaine**, Le Souffle d'Or, Barret le Bas (05300), 275 p.

FAVRE D. & FAVRE C. "Écoute, empathie, affectivité : du concept à la réalité", in actes du Colloque : "L'accompagnement", Université d'Aix-Marseille I, 8-9 juillet 1998, Éd. G. CHAPPAZ, Univ. de Provence - C.R.D.P. Marseille, 1999.

FAVRE D. & FORTIN L. "Étude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage", pp. 225-253 in B. CHARLOT & J.C ÉMIN "**La violence à l'école : état des savoirs**", Paris, Armand Colin, 1997.

GARDNER H. "**Frames of mind : the theory of multiple intelligences**", New York, Basic Books Inc., 1983.

GOLEMAN D. (1995) **Emotional Intelligence**, Bantam Books, New-York.

LARRIVÉE S., PARENT S., CHARLEBOIS P., GAGNON C., LeBLANC M. & TREMBLAY R.E. (1994) "L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire