

# La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation

*Cléopâtre Montandon*

## INTRODUCTION

Si le domaine des émotions est de plus en plus investi par les sociologues, notamment dans les pays anglosaxons, les retombées de leurs travaux n'ont pas encore atteint les spécialités sociologiques. En sociologie de l'éducation, en Europe comme en Amérique, la réflexion théorique dans ce domaine aussi bien que les enquêtes sur le terrain, font défaut. Ce texte n'a pas la prétention de combler cette lacune. Il présente, dans les grandes lignes, quelques récents développements de la sociologie des émotions, afin de montrer l'intérêt qu'ils pourraient avoir pour les sociologues de l'éducation qui ces derniers temps se préoccupent de la redéfinition de leur discipline, notamment de ses frontières avec la sociologie du travail, la sociologie des organisations, la sociologie de la famille, ainsi que la sociologie, encore embryonnaire, de l'enfance. Cette note de synthèse suggère par ailleurs quelques pistes de recherche. En effet, la socialisation des émotions mériterait un examen plus approfondi, non seulement dans le cadre de la famille, mais aussi dans celui de l'école.

L'étude des émotions est caractérisée par une grande diversité d'approches et par des querelles d'école. Parmi les philosophes et autres penseurs, plusieurs prétendent que la place des émotions est insignifiante dans *notre vie*, que *l'homme est un être rationnel*, qui consacre la meilleure partie de son temps à apprendre, à s'informer, à réfléchir. D'autres, au contraire, considèrent que notre raison d'être est essentiellement d'ordre affectif et émotionnel, que notre premier souci dans l'existence est d'être entourés de personnes qui comptent du point de vue affectif et que nous apprenons principalement à travers notre vécu.

Parmi les psychologues et autres spécialistes de notre fonctionnement individuel, certains pensent que les émotions sont subordonnées à la raison, à la cognition, tandis que d'autres répondent que les émotions viennent en premier, que c'est elles qui suscitent et orientent les raisonnements et autres processus cognitifs, ainsi que les comportements, et que la pensée vient par la suite expliquer, rationaliser le vécu émotionnel (Zajonc, 1984). Pour les uns, les émotions perturbent et désorganisent les comportements, sont une source de problèmes pour les individus, tandis que pour les autres elles jouent un rôle important dans l'organisation, la motivation et la poursuite de l'action

(Lazarus, 1968 ; Izard, 1971). Dans le même ordre d'idées, plusieurs cliniciens décrivent les troubles psychologiques comme des problèmes émotionnels. Selon cette optique, le principal souci d'une thérapie serait d'agir sur les émotions, soit en les contrôlant, soit, au contraire, en encourageant leur expression. D'autres, en revanche, insistent sur la relation entre les états psychopathologiques et les pensées et attitudes des individus (Mowrer, 1961). D'aucuns essaient de montrer que les émotions sont des phénomènes présents de manière continue, qui sous-tendent toutes nos actions, tandis que d'autres soutiennent que les états émotionnels sont transitoires, passagers, discontinus (Schachtel, 1959 ; Izard, 1977).

Au sujet de l'origine des émotions, les avis sont également contrastés. Leur origine est-elle interne ou externe, une réaction automatique à un événement extérieur, ou une réaction construite ? Sont-elles totalement indépendantes de notre volonté ou lui sont-elles en partie soumises, sont-elles localisées dans notre cerveau ou sont-elles dispersées ? Il s'agit là de grandes controverses qui ne sont pas encore résolues. Certains chercheurs déclarent que les émotions sont essentiellement des phénomènes organiques, viscéraux (Gasanov, 1974) ; d'autres soulignent les aspects volontaires, conscients, dans l'expression des émotions (Tomkins, 1962, 1963 ; Ekman et al., 1972). D'aucuns pensent que l'émotion est une réaction immédiate de l'organisme à un stimulus de l'environnement, d'autres soutiennent qu'au contraire elle n'apparaît qu'une fois qu'elle a été traitée mentalement, une fois que l'individu l'a interprétée cognitivement et/ou socialement. Ce dernier point de vue se retrouve sous des formes différentes chez les auteurs sensibles à la construction sociale de la réalité (Mead, 1934 ; Elias, 1973 ; Vygotsky, 1962 ; Harré, 1989).

## **I. - LES POINTS DE VUE SOCIOLOGIQUES**

Les pères de la sociologie reconnaissent la place des émotions dans l'étude des conduites sociales (Durkheim 1912 ; Simmel 1950 ; Weber 1967), et quelques sociologues plus récents ont apporté des observations subtiles et intéressantes sur certains processus émotionnels particuliers comme la colère (Homans, 1961) ou l'embarras (Goffman, 1956). Mais pendant de longues années l'étude des émotions a été négligée en sociologie, leurs manifestations étant considérées comme des phénomènes sans intérêt ou périphériques. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que plusieurs sociologues se sont mis à explorer ce domaine (Gordon, 1981 ; Hochschild, 1979 ; Kemper, 1978, 1987 ; Smith-Lovin, 1989).

Comme les chercheurs dans les autres sciences humaines, les sociologues également sont partagés dans leur approche des émotions. Reprenons de manière synthétique quelques clivages présentés par Kemper (1990c).

### **a) Désaccords sur l'origine et la nature des émotions**

Les émotions sont-elles universelles, existent-elles dans tous les groupes sociaux, ou sont-elles spécifiques aux différents systèmes socioculturels ? La thèse de l'universalité des émotions consiste à dire que des émotions dites de base, comme par exemple la colère ou la peur, se trouvent dans toutes les sociétés humaines, comme d'ailleurs chez l'animal. Qu'elles soient déter-

minées biologiquement, comme le pensait Darwin (1872), ou qu'elles soient générées dans les groupes primaires lors des interactions entre leurs membres, comme le soutenait Cooley (1909), l'idée est la même : les émotions de base se retrouvent dans toutes les cultures.

Durkheim, on s'en doute, considérait les émotions comme un fait social, comme un phénomène qui a son origine dans la société. Pleurer lors d'un deuil était pour lui une obligation déterminée par le groupe et non pas la manifestation naturelle d'une émotion. Ce point de vue était conforté par une lecture particulière des travaux ethnographiques. Pendant de nombreuses années les anthropologues soulignaient les différences dans les expressions émotionnelles des diverses cultures, montrant par exemple que des émotions comme la colère, la peur ou la honte, s'observent très fréquemment dans certains groupes sociaux et sont quasiment absentes dans d'autres. En mettant l'accent sur les variations, ils déduisaient que c'est le groupe social qui détermine les émotions.

Aujourd'hui les sociologues ont des positions moins absolues et reconnaissent le plus souvent une base physiologique à la présence des émotions (Scheff, 1983 ; Kemper, 1990, 1990c). La question posée actuellement consiste plutôt de savoir jusqu'à quel point la dimension organique est pertinente pour l'approche sociologique de ce champ. Ainsi, pour certains la composante physiologique est tout à fait secondaire : elle serait une excitation à l'état brut, une simple activation à partir de laquelle se construisent **socialement**, dans des contextes sociaux particuliers, les émotions et les sentiments. Gordon (1981), qui adopte cette position minimaliste, établit une distinction entre le terme **émotion**, qu'il réserve pour les réponses à des excitations corporelles indifférenciées et innées, et le terme **sentiment**, qu'il définit comme un ensemble de sensations corporelles, gestes et significations culturelles, appris dans le cadre de relations sociales durables. Pour d'autres cependant, les composantes organiques sont essentielles, seraient à l'origine des émotions de base, appelées aussi émotions primaires, qu'ils considèrent universelles à travers les cultures — la peur, la colère, la tristesse, la joie — mais ont une importance moindre dans les émotions secondaires — la honte, la fierté, la gratitude, la culpabilité, etc. — qui sont construites durant la socialisation de l'enfant (Kemper, 1987). Pour d'autres encore, toutes les émotions sont liées à des réactions physiologiques particulières, mais leur expression et leur gestion sont construites socialement (Hochschild, 1979).

En l'état actuel des connaissances (1), il est difficile de trancher entre ces différents points de vue. Toutefois, on peut soutenir qu'une approche sociologique ne peut nier les composantes organiques des émotions, qui sont très souvent visibles et qui apparaissent également lorsque les individus rendent compte de leurs expériences. Cela dit, ce qui intéresse le sociologue, ce n'est pas la manière, différenciée ou indifférenciée, à travers laquelle les processus physiologiques interviennent dans les phénomènes affectifs, mais les facteurs sociaux qui influent sur la définition des émotions, la manière dont ces facteurs agissent sur les représentations, les manifestations et la gestion différentielle des émotions, y compris sur la part physiologique qu'elles contiennent. Dans ce cas, tout en reconnaissant l'universalité des émotions, ainsi que la présence de certaines constantes sociales qui les suscitent, les sociologues s'intéressent principalement aux phénomènes sociaux spécifiques qui orientent leur construction et leur gestion.

Les sociologues qui mettent l'accent sur la spécificité des émotions et sur leur construction sociale, ont un point de vue qui les rapproche des psychologues qui se réclament du constructivisme cognitif. Il est intéressant de noter toutefois que l'étude de la **construction cognitive** des émotions conduite par les psychologues s'est développée quasiment sans rapport avec l'étude de la **construction sociale** des émotions menée essentiellement par des sociologues (Gordon, 1989). Pourtant, les deux approches partent du principe que les individus construisent le sens des émotions, qui à son tour modèle leur vécu et leur expression. Les psychologues cognitivistes de leur côté ont creusé deux aspects des liens entre cognition et émotion chez les enfants : d'une part ils ont essayé de voir comment les émotions apparaissent et sont vécues par l'enfant au fur et à mesure que ses fonctions cognitives se développent ; d'autre part ils ont mis en relation les stades du développement cognitif avec la capacité de l'enfant de réfléchir sur ses émotions, de les analyser et de les comprendre (Kagan, 1984 ; Harris, 1989 ; Michalson & Lewis, 1985).

Les psychologues cognitivistes qui étudient la construction des émotions mettent donc l'accent sur les processus de conceptualisation et de réflexion sur les émotions et sur leur rapport avec le développement cognitif, tel qu'il se produit dans l'**environnement immédiat** de l'enfant. Quant aux sociologues qui explorent la construction sociale des émotions, ils s'intéressent principalement aux **interactions sociales** qui conduisent à la socialisation émotionnelle, ainsi qu'aux *structures sociales* qui les sous-tendent.

#### **b) Diversité des approches méthodologiques**

Une autre question qui partage les sociologues consiste à se demander si les émotions peuvent être étudiées comme des phénomènes objectifs liés à des situations et conditions sociales observables et mesurables de l'extérieur, ou au contraire comme des expériences subjectives qui ne peuvent être réduites à des faits objectifs. Plusieurs recherches adoptent une approche objective. Les psychologues se sont attelés depuis longtemps à l'étude et à la mesure des signes visibles des émotions. De même certains sociologues estiment qu'il est utile et nécessaire de procéder à des mesures des émotions, notamment si on veut les mettre en relation avec des situations sociales particulières (Kemper, 1991). D'autres sociologues cependant, orientés vers une approche davantage phénoménologique que positiviste de la réalité sociale, pensent que les émotions sont des phénomènes qui ne sont pas quantifiables et que l'on ne peut les appréhender que par une analyse subjective ou intersubjective (Denzin, 1984). Ceux qui considèrent qu'il est possible d'analyser objectivement les émotions, préconisent des méthodes quantitatives pour mesurer leur expression, leur intensité ou leur prévalence (Smith-Lovin, 1989). Ceux qui s'intéressent davantage aux processus subjectifs et à la gestion des émotions, utilisent plus souvent les méthodes qualitatives (Hochschild, 1983 ; Thoits, 1985).

Différents autres clivages qui caractérisent les spécialités sociologiques se retrouvent dans la jeune sociologie des émotions. Ainsi certains se consacrent à des analyses **microsociologiques**, tandis que d'autres préfèrent les approches **macrosociologiques**. Certains s'intéressent principalement à la description des émotions, à l'établissement d'inventaires aussi complets que possible des manifestations émotionnelles, car ils pensent que les données sont encore insuffisantes dans ce champ pour s'engager à formuler des

propositions théoriques (Gordon, 1990). D'autres essayent de concevoir des modèles *prédictifs* et *construisent des hypothèses sur les comportements* et les stratégies des acteurs dans le domaine des émotions (Kemper, 1990 ; Collins, 1990).

### c) Vers une approche intégrée des émotions

En fait, ces différentes orientations, à première vue contradictoires, ne sont pas inéluctablement exclusives. Souvent, ce qui les distingue dépend plus d'un choix idéologique que d'une nécessité épistémologique. Il n'est toutefois pas impossible d'avoir une approche plus intégrée de ce domaine (Scheff, 1983). Pourquoi les émotions ne seraient-elles pas construites socialement tout en étant basées sur un substrat physiologique ? (Kemper 1978, 1987). Leur compréhension et leur étude ne peuvent être qu'améliorées si on tient compte en même temps de leurs caractéristiques objectives et du sens subjectif que leur donnent les individus, si on utilise conjointement des méthodes qualitatives et quantitatives, et si on ne considère pas comme absolument incompatibles le désir d'établir une bonne description de la réalité et celui d'avoir quelques hypothèses de travail. On a l'impression que les prises de position radicales ont dû avoir une fonction de légitimation pour les sociologues qui ont été des pionniers dans l'étude des émotions. Comme s'il était nécessaire pour eux, travaillant dans un domaine nouveau et quelque peu méprisé, de se situer dans les débats sociologiques courants et montrer leur appartenance à la communauté des chercheurs.

Mais ces clivages tendent aujourd'hui à disparaître. Cela est particulièrement flagrant en ce qui concerne la distinction classique entre approches macro et micro-sociologiques. Collins (1990), par exemple, a tenté de mettre en relation certains processus macrosociologiques centraux — l'ordre social, le conflit, la stratification — avec les fondements microsociologiques peu étudiés des émotions. Pour cet auteur, l'ordre social, qui repose sur la solidarité et l'engagement moral, prend naissance dans des rituels d'interaction qui suscitent des émotions sur un plan microsociologique. Le conflit également a une base émotionnelle microsociologique. Quant à l'analyse des processus de stratification, Collins met l'accent sur deux dimensions : le pouvoir et le statut. Ceux-ci sont constitutifs des rituels d'interactions qui impliquent et alimentent des émotions, et qui se produisent entre ceux qui donnent les ordres et ceux qui les reçoivent, entre ceux qui sont exclus et ceux qui sont inclus dans les différents groupes sociaux.

Pour Scheff, les émotions procurent la base microsociologique à un élément fondamental de l'ordre social : la conformité. Selon cet auteur deux émotions sont essentielles à cette articulation micro-macro : la honte et la fierté. Quoique souvent masqués, ces deux sentiments qui sont liés à l'approbation ou à la désapprobation d'autrui, orientent l'individu dans les chemins socialement prescrits, exercent une sorte de contrôle social sur lui (Scheff, 1988 ; Montandon, 1982).

D'autres chercheurs encore qui étudient les émotions visent à intégrer les analyses des niveaux macro et micro. Gordon (1990) le fait à travers une *approche renouvelée des théories culture and personality* en tenant davantage compte de la relation entre les structures sociales et la personnalité. Cet auteur suggère que la **culture** a un effet sur les situations qui déclenchent les émotions, sur leur qualité, leur intensité, leur objet, tandis que la **structure sociale** exerce une influence sur les aspects motivationnels ou comportement-

taux des émotions. Les effets de la structure sociale se produisent selon Gordon selon trois processus interactionnels qui relient la macrostructure aux *microstructures*. Le processus de **différenciation** des émotions tout d'abord, qui conduit à la distinction de divers types d'émotions, chacune étant liée à des schèmes d'interaction différents. La **socialisation** ensuite, à travers laquelle les individus apprennent à ressentir, exprimer, reconnaître les différentes émotions identifiées dans leur environnement. Enfin, la **gestion des émotions**, c'est-à-dire la régulation de leur expression et des sensations qu'elles procurent selon des normes de convenance. Gordon, par ailleurs, souligne non seulement les effets de la structure sociale sur les émotions, mais aussi l'influence des émotions sur la structure sociale.

Quelles que soient les grandes options méthodologiques et épistémologiques des sociologues qui étudient actuellement les émotions, il est important de repérer leurs tentatives d'opérationnaliser leurs conceptualisations de ce champ, ainsi que leurs travaux sur le terrain. En consultant la littérature sociologique dans ce domaine, on constate toutefois que les textes théoriques sont beaucoup plus fréquents que ceux qui rendent compte de recherches menées sur le terrain. Cela dit, nous allons essayer de présenter quelques travaux plus spécifiques, et plus particulièrement ceux qui ont un rapport avec la socialisation et la sociologie de l'éducation.

## II. - LA SOCIALISATION DES ÉMOTIONS

D'un point de vue sociologique, la socialisation peut être approchée comme un double processus. Celui-ci comprend d'une part l'action des socialisateurs, qui consiste à inculquer aux jeunes individus les exigences de la société, et d'autre part l'action des socialisés, qui prennent une part active à la socialisation de soi. Une approche sociologique doit considérer l'aspect dialectique de ce processus (Gekas, 1981). En effet, le sociologue peut s'intéresser à l'ensemble des dispositifs (acteurs, institutions) mis en œuvre dans un système social donné pour socialiser les jeunes individus. Il peut, plus concrètement, étudier à qui incombent les tâches de socialiser, s'il y a division du travail, étudier les buts recherchés, les techniques mises au point, l'éventuelle coordination entre les différents acteurs, les dérapages, les conflits. Il peut mettre tout cela en relation avec les structures particulières des systèmes sociaux. Mais le sociologue peut également s'intéresser à l'autre face de la médaille : à l'action et la trajectoire du socialisé, à sa propre représentation de l'action entreprise par les socialisateurs, à son vécu et aux stratégies qu'il met en œuvre.

La socialisation dans le domaine des émotions implique elle aussi ce double processus. Reprenons cette distinction entre les deux processus pour présenter les travaux dans ce domaine, en commençant du côté des socialisateurs.

### 1. L'action des socialisateurs

Le groupe social agit sur l'enfant pour qu'il acquière non seulement les savoirs cognitifs, mais aussi les savoirs émotionnels valorisés et préconisés dans le groupe social dont il fait partie.

Elias (< 1932 > 1973) a étudié d'un point de vue socio-historique ce qu'il appelle le **processus de civilisation**, qui peut être considéré dans une assez large mesure comme une analyse de l'évolution de la socialisation émotionnelle. Ce processus a commencé en Europe vers la fin du Moyen Age, à l'époque où la **courtoisie**, code émotionnel relativement simple, exerçant un contrôle faible sur les comportements, était le signe distinctif de la société féodale. Il s'est poursuivi pendant la Renaissance, période marquée par la formation d'États, où commence à émerger la **civilité**, une régulation plus importante de l'affectivité, une sensibilité plus prononcée envers autrui, et un code de savoir-vivre plus subtil. Puis, vers le 18<sup>e</sup> siècle selon Elias, s'établit la **civilisation**. La régulation des émotions prend consistance et se généralise, et pendant que les structures étatiques se rigidifient, les tendances vers l'autocontrôle des individus deviennent encore plus fortes, la gestion des émotions obéissant moins à des conventions sociales extérieures, qu'à une autocontrainte intériorisée. Elias montre donc que les agents de la socialisation transmettent un code émotionnel qui varie selon les périodes historiques, selon la répartition du pouvoir dans les structures sociales et la position des différents groupes dans la société.

Riesman (1950) a apporté un éclairage intéressant à cette question, en mettant en rapport l'évolution des structures économiques avec la socialisation émotionnelle. Il a tenté de montrer comment aux États-Unis celle-ci s'est modifiée au cours du siècle pour s'adapter à l'évolution des prérequis fonctionnels de la société américaine. Au début du siècle, lorsque la production était le moteur économique premier et jouait un rôle fondamental dans la société, lorsque le type de personnalité valorisé était celui d'un individu indéterminé, capable de se fixer des buts lui-même et d'en être responsable, les enfants étaient rendus sensibles aux sentiments déclenchés en soi, entre autres à la culpabilité. Plus tard, lorsque le processus de consommation et les besoins des consommateurs ont pris de l'importance et qu'on s'est davantage préoccupé des désirs des individus, y compris des enfants, l'accent fut mis sur l'évaluation d'autrui et les enfants étaient davantage sensibilisés aux sentiments de honte.

Pour la sociologie de l'éducation il importe, à l'instar des travaux précédents, d'une part de comprendre comment dans les processus de socialisation quotidiens les parents et autres éducateurs transmettent aux jeunes générations, consciemment ou inconsciemment, les codes émotionnels de leur groupe d'appartenance, et d'autre part, d'analyser la relation de ces processus de transmission avec les structures socioculturelles. Mais les travaux sociologiques actuels offrant des pistes supplémentaires concernant ce processus ne sont pas légion. Celui qui s'intéresse à ces questions est amené ou bien à regarder les travaux sociologiques qui les traitent par la tangente, ou bien à repérer les études de chercheurs dans d'autres disciplines qui sont ouvertes au questionnement sociologique.

Trois dimensions de l'action des socialisateurs vont servir de fil conducteur à la présentation de ces quelques travaux : les valeurs qui guident les éducateurs (les principes, les normes, les objectifs éducatifs qui sous-tendent l'action socialisatrice) ; les moyens qu'ils utilisent (les techniques, les pratiques éducatives des parents, enseignants, etc.) ; enfin la division du travail éducatif (le partage des tâches entre éducateurs).

### **a) Les valeurs**

Les parents et autres éducateurs orientent la socialisation émotionnelle des enfants suivant l'idée qu'ils se font des savoirs et savoir-faire qui sont nécessaires pour devenir un adulte compétent dans ce domaine (Lutz & White, 1986).

Gordon a introduit le terme de culture émotionnelle pour désigner le système de croyances, de normes, de notions, qui ont un rapport avec les émotions (Gordon, 1990). Cette culture émotionnelle oriente les objectifs des éducateurs. Il existe bien sûr dans chaque société des croyances sur les émotions en général et sur le développement des capacités émotionnelles de l'enfant (Lutz, 1983). Les éducateurs s'inspirent des principes de leur culture pour expliquer le développement émotionnel de l'enfant et pour diriger la socialisation de ses sentiments (Lévy, 1984 ; Lutz & White, 1986). Des normes indiquent jusqu'où il est permis d'exprimer ses émotions dans diverses situations et relations (Gordon, 1981 ; Hochschild, 1983). Le vocabulaire des éducateurs montre également, notamment à travers l'apparition de nouvelles expressions, la plus ou moins grande appréciation des différentes émotions.

Plusieurs facteurs influencent les éducateurs dans leur conception du bagage émotionnel qu'il est souhaitable que les enfants développent. Les changements économiques par exemple qui ont propulsé après la deuxième guerre aux États-Unis le secteur tertiaire et qui ont accordé une place importante aux gestionnaires, ont en même temps mis en valeur un type de personnalité particulier : son profil est celui d'une personne qui est amicale, agréable à autrui, qui tout en ayant un tempérament combatif et compétitif, est capable de se contrôler (Stearns & Stearns, 1986). Une littérature abondante a fleuri à cette époque, comprenant des conseils aux parents concernant la prévention ou le contrôle de la colère chez leurs enfants.

Dans le même ordre d'idées d'autres chercheurs ont montré que l'appartenance sociale exerce une influence sur la place accordée à la reconnaissance et à l'expression des émotions. Les parents des classes moyennes tendent davantage que ceux des milieux populaires, à encourager l'expressivité, la sensibilité et un tempérament contrôlé chez leurs enfants. Dans une recherche réalisée à Genève il est apparu que c'est parmi les familles de statut social élevé que l'on voit se développer le plus souvent de nouveaux styles d'interaction dans la famille et un style éducatif qui valorise la sensibilité (Kellerhals, Montandon et al., 1991).

D'autres sources d'influence sur les valeurs prônées dans la socialisation par les éducateurs ont pris de plus en plus d'ascendant dans les sociétés modernes : les experts et les mass media. Une recherche intéressante a examiné les croyances concernant l'expression des émotions dans les interactions parents-enfants telles qu'elles apparaissent dans des manuels de pédagogie du 20<sup>e</sup> siècle (Schields & Coster, 1989). D'importants changements dans l'économie des émotions sont encouragés par les différents experts, *médecins, psychiatres, psychologues, conseillers et thérapeutes de familles*, etc. (Cancian & Gordon, 1988). Il existe même aujourd'hui des experts de la douleur et du deuil. Ces savoirs sont vulgarisés à travers les journaux, les magazines, la télévision. On peut faire l'hypothèse que l'influence des media peut contrebalancer l'action du milieu socioculturel, notamment des parents, dans la mesure où les media diffusent à tous les enfants une même culture émotionnelle, qui peut conduire vers un partage plus large des normes émotionnelles.



## b) Les moyens

L'action socialisatrice implique des aspects intentionnels et non-intentionnels, conscients et inconscients. Ainsi, dans le domaine des émotions, les éducateurs recourent au contrôle, à la motivation, à la moralisation, à la relation privilégiée qu'ils ont avec les enfants, aux sanctions, et essayent de transmettre aux enfants les normes en cours. Lorsque les parents et autres éducateurs essayent de contrôler l'exposition des enfants à des situations, ou à des personnes, ou à des événements (dangers, étrangers, mort, etc.) pour les protéger de certaines émotions, leurs tentatives sont le plus souvent conscientes et voulues. Mais l'exposition aux émotions dans les différents contextes de socialisation n'est pas toujours calculée. Les parents éduquent aussi indirectement, à travers les conséquences inattendues de leurs interactions quotidiennes (Lewis & Saarni, 1985). Ainsi les enfants peuvent être exposés à la tristesse ou à la colère à travers les situations de divorce ou de séparation des parents, de violence dans la famille, etc. (Cummings, Zahn, 1981, 1984).

On peut se demander si la part non-intentionnelle de l'éducation émotionnelle des enfants s'est modifiée dans la société moderne. A l'époque où les enfants passaient davantage de temps auprès des adultes, notamment dans les familles paysannes qui constituaient la plus grande partie de la population, ils étaient exposés à tout le répertoire des manifestations émotionnelles des adultes. Se trouvant souvent dans les mêmes locaux que les adultes, les enfants étaient aux premiers rangs pour assister aux interactions chargées d'émotions des familiers (Shorter 1975, Demos 1986) et n'ignoraient rien des scènes de violence ou d'affection qui se déroulaient devant leurs yeux. Petit à petit, les éducateurs ont déployé des efforts pour soustraire les enfants aux situations susceptibles de provoquer des émotions fortes, et pour les éloigner des tentations considérées du domaine des adultes. Au 19<sup>e</sup> siècle, les tentatives de protéger les enfants se sont généralisées, que ce soit en Europe ou aux États-Unis. De plus, les éducateurs ont de plus en plus commencé à agir intentionnellement sur les émotions, à contrôler les émotions fortes des enfants. Les ménages se rétrécissant, les enfants ont été de plus en plus préservés des dangers ambiants et ont eu de moins en moins l'occasion d'observer les émotions d'autres adultes (Aries, 1960 ; Finkelstein, 1985). Pour certains pédagogues l'idéal était que les enfants soient élevés par leurs mères, puis par des maîtresses, les femmes étant censées être moins violentes, plus sensibles, plus protectrices.

Ces stratégies éducatives ont-elles contribué à modifier la part non-intentionnelle de la socialisation émotionnelle des enfants, à réduire la palette de leurs émotions ? Le processus de civilisation, qui comme le suggère Elias, mène vers un contrôle accru des émotions, se poursuit-il encore aujourd'hui ? La réponse n'est pas évidente. De nouvelles situations et occasions existent aujourd'hui qui montrent à l'enfant le répertoire émotionnel des adultes. Le cinéma, les bandes dessinées, et surtout la télévision et la vidéo offrent tout un éventail émotionnel et peuvent être considérés comme de nouveaux agents de la socialisation émotionnelle.

Mais, revenons aux pratiques éducatives davantage planifiées des éducateurs. Les parents **contrôlent** la socialisation émotionnelle des enfants en favorisant ou en interdisant l'accès à des situations jugées indésirables. Plusieurs anthropologues ont observé ces pratiques. Les mères japonaises, par exemple, évitent à tout prix d'exprimer de la colère devant leur progéni-

ture, espérant ainsi que les enfants vont intérioriser l'idée que cette émotion doit être supprimée ou cachée (Lebra, 1983). Chez les Chewong de Malaisie, les parents s'efforcent de susciter des sentiments de crainte et de timidité le plus souvent possible chez l'enfant, afin de mieux pouvoir expliciter les règles qu'ils doivent respecter pour exprimer leurs sentiments de manière adéquate (Howell, 1981).

La **moralisation**, en d'autres termes l'appel à des valeurs suprêmes, est un autre moyen pour influencer le développement émotionnel des enfants. Depuis toujours, à travers leur discours, à travers des lectures de livres, ou encore en encourageant des lectures adéquates, les éducateurs tentent de susciter des sentiments nobles (par exemple, le respect, la piété, des élans patriotiques, etc.), chez les enfants. Dieu, la patrie, la famille, ont toujours été utilisés, même si c'est moins le cas aujourd'hui, comme des vecteurs pour guider les émotions et les sentiments des enfants, que ce soit dans les familles, dans les écoles, ou ailleurs.

Les éducateurs recourent également à la **motivation**. Les parents expliquent, utilisent des arguments de type rationnel pour éduquer dans le domaine des émotions. Ils peuvent expliquer aux enfants, par exemple, les avantages et les inconvénients de certaines émotions ou sentiments, dans la vie de tous les jours, dans les interactions avec autrui, dans le travail. Ils peuvent essayer de faire comprendre à l'enfant le coût de son éventuelle timidité ou, au contraire, les avantages d'activités partagées avec des camarades (Kellerhals, Montandon et al., 1991). Dans un livre sur l'époque coloniale aux États-Unis, on voit comment les parents essayaient de susciter chez leurs enfants des sentiments de piété et la crainte de Dieu, en leur décrivant les avantages d'une mort paisible qui attend les enfants croyants, versus les souffrances d'une mort épouvantable réservée à ceux qui n'ont pas de religion (Newson & Newson, 1983).

Les socialisateurs peuvent aussi utiliser leur propre **relation** à l'enfant, notamment le potentiel affectif de cette relation, pour orienter son éducation émotionnelle. A première vue on aurait pu penser que la relation serait le moyen privilégié pour guider l'enfant dans le champ des émotions. En effet, la manière dont les parents modèlent et modulent leur relation à l'enfant (en l'entourant, en le chouchoutant, en le repoussant, etc.) peut non seulement l'encourager ou le décourager mais également lui servir d'exemple. La manipulation de la relation à l'enfant peut aussi signifier à ce dernier les manifestations émotionnelles que les parents apprécient, admirent, ou au contraire, celles qu'ils détestent ou réprouvent.

On pourrait se demander ici quelle est la place des **sanctions** dans cet ensemble de moyens. Il faudrait creuser davantage cette tentative de conceptualiser les moyens éducatifs afin de déterminer si les sanctions ont un statut particulier ou si on peut penser que tous ces moyens peuvent se muer en sanctions selon les circonstances, selon les intentions de leurs initiateurs ou encore selon le sens que leur donnent ceux qui en sont les destinataires.

On voit donc que pour éduquer l'enfant dans le domaine des émotions, les parents et autres éducateurs peuvent choisir entre plusieurs vecteurs : contrôler son environnement, faire appel à des valeurs morales, fournir des arguments, jouer avec la relation qu'ils ont établie avec lui. On peut faire l'hypothèse que suivant les circonstances, mais aussi selon leur origine socioculturelle ou selon leur type de fonctionnement familial, ce choix sans

doute varie. Pour le sociologue la question du choix des moyens, comme d'ailleurs celle du répertoire émotionnel particulier qui est transmis à l'enfant, ou encore de l'importance qui est accordée à ce répertoire parmi les autres savoirs qui sont transmis, est sans doute en rapport avec les structures sociales. Plusieurs indices le confirment lorsqu'on consulte des travaux ethnographiques ou historiques. Dans la sociologie contemporaine, cependant, les travaux systématiques manquent, des études sur la violence faisant peut-être exception. De manière générale, ce sont davantage les sociologues rattachés à l'interactionnisme symbolique qui se sont les premiers intéressés aux émotions et il est vrai que ce courant n'a pas comme priorité la mise en relation des phénomènes sociaux avec les structures sociales.

### **c) La division du travail**

La plupart des exemples qui précèdent font référence à l'action éducative des parents. Pourtant, on sait bien que les enfants sont socialisés également au contact des enseignants, des camarades, des voisins, des media, etc. Il va sans dire que tous ne partagent pas le même point de vue sur les émotions. La culture émotionnelle n'est pas le monopole des parents. Dans les sociétés relativement homogènes étudiées par les anthropologues, comme dans les sociétés traditionnelles, les conceptions sur les émotions et leur expression sont assez bien partagées. Dans les sociétés modernes cette homogénéité est réduite. Souvent les parents et les enseignants désirent protéger les enfants de certaines émotions, trop éloignées de leurs principes, sans qu'il y ait forcément accord entre eux sur celles qu'il faut contrôler.

Chaque instance de socialisation exerce une influence sur la transmission de la culture émotionnelle, en continuité ou en discontinuité avec la précédente. *L'origine sociale et culturelle des parents joue un rôle important.* En sociologie de l'éducation ces continuités et discontinuités ont été principalement étudiées sur un plan cognitif (Bernstein, 1971 ; Forquin, 1982). Il serait important de les approfondir sur le plan émotionnel également. Les enseignants à l'école modèlent et parfois tentent de modifier les expressions émotionnelles que les enfants ont apprises chez eux. Dans le temps, l'Église jouait un rôle fondamental dans ce domaine, de même que les groupes de pairs. Aujourd'hui ces derniers sont toujours très importants, mais ce n'est plus tellement le cas pour la première. Il y a là un vaste champ qui attend les sociologues intéressés (Gordon, 1989).

## **2. L'action des socialisés**

Celui qui adopte un point de vue psychosociologique sur la socialisation de l'enfant est intéressé tant par l'action des agents de socialisation que par le rôle joué par l'enfant lui-même. La part active que prend l'enfant dans sa socialisation est de plus en plus étudiée par les psychologues (Schaffer, 1984 ; Cramer, 1989 ; Malewska-Peyre et Tap, 1991). Jusqu'à présent toutefois c'est davantage les aspects cognitifs de cette socialisation de soi qui ont été explorés, que les aspects affectifs et émotionnels. D'autre part, lorsque les psychologues étudient la socialisation émotionnelle, ils s'intéressent avant tout aux stades de ce développement (Lewis & Michalson, 1983 ; Harris, 1989), et se placent d'un point de vue ontogénétique. Rares sont les travaux qui incluent des facteurs sociaux, comme c'est le cas dans une recherche récente qui compare le répertoire des émotions dans différents pays (Scherer, Walbott & Summerfield, 1986).

Quant à la sociologie, l'enfant y est pratiquement absent. Pour les sociologues plaçant pour une sociologie de l'enfance (Qvortrup, 1991), l'enfant est encore une « terre inconnue » (Van Haecht, 1990), ou un « fantôme omniprésent » (Sirota, 1989). Leurs remarques s'appliquent également à l'étude de la part que prend l'enfant dans sa propre socialisation émotionnelle. Les recherches y sont rares à quelques exceptions près (Pollard, 1987 ; Woods, 1990 ; Cullingford, 1991). Pourtant, il n'est pas sans intérêt pour le sociologue d'examiner comment les enfants eux-mêmes construisent dans des contextes sociaux particuliers (la famille, l'école, les loisirs, la rue, etc.), leur culture émotionnelle, comment ils se représentent, comment ils vivent et comment ils gèrent leurs sentiments. Tout d'abord les enfants observent les normes d'expression de chaque émotion, ils acquièrent une représentation des différentes émotions, de leur signification, de leurs caractéristiques (Shaver et al. 1987). Lors des interactions avec autrui ils enregistrent les traits typiques des émotions reconnus par leur culture. C'est l'exposition à des situations où se produisent des émotions qui permettent à l'enfant d'observer, d'apprendre à reconnaître et à interpréter les émotions (Gordon 1981 ; Lewis & Saarni, 1985). Sans doute, dans le cas des émotions que les adultes ont tendance à cacher, par exemple la culpabilité, les enfants mettent plus de temps pour développer le vocabulaire adéquat, voire même une représentation (Hoffman, 1979).

Cette exposition aux émotions et les représentations que les enfants construisent, sont liées à l'époque dans laquelle ils vivent, à leur environnement socio-culturel, ainsi qu'à leur position sociale. A travers des documents historiques (journaux personnels, correspondance), on peut voir comment les enfants réagissaient émotionnellement aux événements tragiques (mort des parents, séparations, etc.), aux sermons (des parents, des prêtres). De nos jours, dans les sociétés occidentales favorisées, certains travaux tendent à montrer que les enfants prennent plus vite connaissance des émotions positives que des émotions négatives et conceptualisent plus vite la joie que la colère ou la peur (Field & Walden 1982). Dans les milieux sociaux peu favorisés les enfants conceptualisent les émotions négatives plus rapidement (Camras, 1985).

Les enfants non seulement construisent une représentation des émotions, et en font l'expérience, mais apprennent également à les gérer et à les utiliser pour leur intérêt. Sachant reconnaître et interpréter les émotions d'autrui, ils utilisent leur savoir pour obtenir des avantages. Lorsqu'ils ont saisi les significations des émotions, ils peuvent agir, élaborer des stratégies pour amplifier, par exemple, simuler, réduire ou supprimer une expression émotionnelle, pour provoquer ou empêcher leur apparition chez autrui. Les enfants développent une compétence émotionnelle qu'ils adaptent aux contextes sociaux dans lesquels ils se trouvent.

Les structures dans lesquelles grandissent les enfants exercent une influence sur le développement de leurs compétences émotionnelles. Des facteurs comme la distinction entre rôles féminins et masculins, la plus ou moins forte présence d'individus du même ou de l'autre sexe dans leur environnement immédiat, peuvent jouer un rôle important. De même l'exposition à des répertoires émotionnels différents selon le type de fonctionnement familial, selon le niveau d'éducation des parents, ou selon leur origine sociale et culturelle. Pollak & Thoits (1989) ont analysé comment des enfants dans une école spéciale apprennent à identifier leurs émotions, à interpréter leurs

sentiments, et à modifier l'expression de ces affects selon des règles qui leur sont transmises par leurs éducateurs. Leavitt & Power (1989) ont observé comment des enfants dans une garderie apprennent à réprimer leurs sentiments, les jardinières d'enfant ignorant le plus souvent les émotions des enfants, mettant plutôt l'accent sur leurs performances. Les similitudes et les différences entre les divers acteurs qui socialisent l'enfant (ses parents, enseignants, camarades, etc.), font que celui-ci se trouve face à un répertoire d'émotions plus ou moins important, plus ou moins homogène et cohérent. Son apprentissage des émotions et de leur gestion est donc influencé par une série de facteurs qui intéressent le sociologue de l'éducation.

### III. - QUELQUES PISTES DE RECHERCHE

Ce survol de quelques travaux dans le domaine des émotions montre l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour celles et ceux qui travaillent dans le champ de la sociologie de l'éducation. Chacun pourrait sans doute trouver des questions de recherche qui méritent d'être approfondies. Je retiendrai, pour ma part, trois orientations.

#### a) Une sociographie de l'éducation émotionnelle

Sans doute, serait-il tout d'abord important de conduire des travaux de type sociographique, pour explorer et mieux comprendre le double processus de la socialisation émotionnelle. Cela impliquerait, d'une part, l'étude du comment s'y prennent les éducateurs (parents, enseignants, etc.) pour socialiser l'enfant dans le domaine des émotions, des buts qu'ils poursuivent, des moyens qu'ils emploient, des contenus émotionnels qu'ils transmettent, de la manière dont ils coordonnent leur action entre eux. On peut faire l'hypothèse d'ores et déjà que la mise en œuvre de cette socialisation émotionnelle varie selon les groupes sociaux, selon les cultures, selon les périodes historiques, tout comme elle varie selon le type de fonctionnement des instances éducatives. On ne retrouve pas la même socialisation émotionnelle dans les familles « Bastion », fusionnelles et méfiantes de leur environnement et dans les familles « Association », soucieuses de l'autonomie de leurs membres et ouvertes vers l'extérieur (Kellerhals, Montandon et al., 1991). On ne retrouve pas la même attitude face aux émotions dans un établissement scolaire à la logique « civique » ou « industrielle », où l'éducation se fait « par un rapport analytique et dépersonnalisé », et dans un établissement à la logique « domestique », où l'éducation se fait « par une imprégnation globale, qui passe autant par l'affectivité et les rapports personnels que par l'intelligence » (Derouet, 1989).

D'autre part, cela impliquerait l'étude de ce processus côté enfant. Comment développe-t-il, comment construit-il une représentation des diverses manifestations émotionnelles à travers les interactions avec autrui, comment construit-il le répertoire de son vécu émotionnel, comment développe-t-il une compétence dans la gestion des émotions, en lui et chez les autres ? A nouveau, on peut faire l'hypothèse de variations selon les milieux socioculturels, tout comme selon l'organisation et le fonctionnement des contextes sociaux particuliers dans lesquels l'enfant est inséré (famille, école, etc.).

### **b) Effets de la socialisation émotionnelle : continuités et discontinuités**

Une deuxième orientation, plus appliquée, pourrait également être développée. Les sociologues de l'éducation se sont beaucoup intéressés aux effets sur les performances scolaires des enfants de la discontinuité entre les différentes institutions éducatives qui ont la charge de les éduquer. Aussi, les chercheurs qui ont travaillé dans le domaine de l'échec scolaire ont tenté de multiples manières et selon des approches théoriques bien différentes, de montrer que les enfants qui vivent une continuité et une concordance entre les exigences de leur milieu familial et celles de leur milieu scolaire, dont le capital culturel acquis chez eux ressemble à celui qui prévaut à l'école, réussissent mieux leur scolarité. Inversement, la discrédence entre le milieu familial et le milieu scolaire contribuerait aux problèmes que connaissent un certain nombre d'enfants, notamment des milieux populaires. Or, dans les travaux sur le terrain, à part quelques rares exceptions, notamment chez les anthropologues de l'éducation (Heath, 1983), on a davantage mis l'accent sur les aspects cognitifs (Bernstein, 1971), que sur les aspects émotionnels. Il serait intéressant de combler cette lacune.

### **c) Sensibilité culturelle aux émotions et processus de socialisation**

Il y aurait également un troisième champ qui serait passionnant à explorer par les sociologues de l'éducation. Il s'agit de s'attaquer à une problématique complexe qui se trouve à la croisée de la macro et microsociologie. En partant du postulat de l'interdépendance entre soi et société, il s'agirait d'examiner le lien entre la socialisation émotionnelle de l'enfant aujourd'hui (dans le cadre de la construction de son identité personnelle et sociale) et l'évolution des sensibilités dans les cultures occidentales (notamment par rapport aux émotions). De nombreux penseurs ont mis l'accent sur les transformations du monde occidental, sur l'individualisme qui caractérise les sociétés postmodernes (Dumont, 1983 ; Lipovetsky, 1983). De même, plusieurs chercheurs qui travaillent dans le domaine de la socialisation ont constaté que dans les rapports à autrui la prise en considération de la valeur personnelle de l'autre devient plus importante que celle de son statut social, de sa position dans la société. Si la position qu'occupent les individus dans les structures sociales oriente toujours les interactions et les échanges, elle est rivalisée, et dans certains contextes elle est supplantée, par les caractéristiques personnelles (pour la distinction entre orientations positionnelles et personnelles, cf. Bernstein).

D'ailleurs, dans le domaine de la socialisation des enfants, que ce soit dans le cadre de l'éducation familiale ou scolaire, le souci pour chaque enfant, l'attention accordée à l'épanouissement de sa personnalité, ont pris une grande importance. Les considérations statutaires des sociétés traditionnelles ont perdu beaucoup de terrain ces dernières décennies (Fize 1991, Kellerhals, Montandon et al., 1991). L'autonomie, la créativité, l'authenticité, sont des qualités davantage valorisées que la discipline, l'effort, voire la réussite matérielle. Comme l'écrit Vanandruel (1991) « on assiste à l'émergence d'une forme d'individualité centrée sur la réalisation émotionnelle de soi-même », sur la valeur de soi. L'idéal de l'homme ou de la femme moderne inclut davantage que par le passé la notion de valeur de soi.

Le processus de socialisation dans sa double réalité (cf. supra), se réalise en référence aux valeurs de la société postmoderne et on peut faire

l'hypothèse que tant les objectifs des socialisateurs, que les aspirations des socialisés sont marqués par une certaine valorisation, voire réhabilitation de l'« homme sensible » (Vanandruel, 1991). On peut penser qu'il y a un lien entre la place que prend la valeur de soi, affectée par et construite à travers les appréciations d'autrui, et la sensibilité affichée dans les sociétés contemporaines pour des qualités comme l'autonomie, la créativité, l'expression de soi. Dans la même veine, on peut se demander si les pratiques des agents de socialisation et les processus de socialisation de soi des enfants ne se retrouvent pas aujourd'hui dans une revalorisation de l'émotionnel.

Cléopâtre Montandon

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,  
Université de Genève  
Service de la recherche sociologique  
et Département de l'instruction publique  
Genève

## BIBLIOGRAPHIE

- ARIES P. (1960). — *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris.
- BERNSTEIN B. (1971). — *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of language*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- CAMRAS L.A. (1985). — « Socialization of affect communication », in M. Lewis & C. Saarni (eds), *The socialization of emotions*, New York, Plenum, pp. 141-160.
- CANCIAN F.M. et GORDON S.L. (1988). — « Changing emotion norms in marriage: love and anger in U.S. women's magazines since 1900 », *Gender and Society*, 2 : 308-341.
- COLLINS R. (1990). — « Stratification, emotional energy, and transient emotions », T. Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions*, New York, The University of New York Press, pp. 27-57.
- COOLEY C.H. (1902/1964). — *Human nature and the social order*, New York, Scribner.
- CRAMER B., (1989). — *Profession bébé*, Paris, Calmann-Lévy.
- CULLINFORD C. (1991). — *The inner world of the school, Children's ideas about schools*, London, Cassell.
- CUMMINGS E.M., ZAHN-WAXLER C. et RADKE-YAROW M. (1981). — « Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family », *Child Development*, 52 : 1274-1282.
- DARWIN C.R. (1872). — *The expression of emotions in man and animals*, London, John Murray.
- DEMOS J., (1986). — « The rise and fall of adolescence », in Demos J. (ed.), *Past, present, and personal: the family and the life course in American history*, New York, Oxford University Press, pp. 92-113.
- DENZIN N.K. (1984). — *On understanding emotion*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DEROUET J.L. (1989). — « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », in *Justice et justice dans le travail*, Cahiers du centre d'étude de l'emploi, n° 33, Paris, PUF.
- DUMONT L. (1983). — *Essai sur l'individualisme*, Paris, Le Seuil.
- DURKHEIM E. (1912). — *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, F. Alcan.

- EKKMAN P., FRIESEN W.V. et ELLSWORTH P.C. (1972). — **Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings**, New York, Pergamon Press.
- ELIAS N. (1973). — **La civilisation des mœurs**, Paris, Calmann Lévy.
- FIELD T. et WALDEN T.A. (1982). — « Production and perception of facial expression in infancy and early childhood. In H.W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 16), New York, Academic Press.
- FINKELSTEIN B. (1985). — « Casting networks of good influence: the reconstruction of childhood in the United States. In Hawes J.M. et Hiner N.R. (eds), **American childhood: a research guide and historical handbook**, Westport CT, Greenwood.
- FIZE M. (1991), « La famille, l'adolescence et l'histoire », in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF.
- FORQUIN J.C. (1982). — « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités et réussite scolaires et appartenance sociale », **Revue Française de Pédagogie**, n°s 59 et 60.
- GASANOV G.G. (1974). — « Emotions, visceral functions, and limbic system », in G.G. Gasanov (Ed), **Emotions and visceral functions**, Moscow, Elm Press.
- GEKAS V. (1981). — « Contexts of Socialisation », in M. Rosenberg and R.H. Turner (eds), **Social Psychology: Sociological Perspectives**, New York, Basic Books, pp. 165-199.
- GOFFMAN E. (1956). — « Embarrassment and social organization », **American Journal of Sociology**, 62 : 264-271.
- GORDON S.L. (1981). — « The sociology of sentiments and emotions », M. Rosenberg et R.H. Turner (eds), **Social Psychology. Sociological perspectives**, New York, Basic Books.
- GORDON STEVEN L. (1989). — « The socialization of children's emotions: emotional culture, competence and exposure », C. Saarni, P.L. Harris (eds), **Children's understanding of emotion**, Cambridge, Cambridge University Press, 319-349.
- GORDON STEVEN L. (1990). — « Social structural effects on emotions », Th. Kemper (ed.), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State of New York University Press, pp. 145-179.
- HARRE R. (1989). — **The social construction of emotions**, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRE R. (1986). — « An outline of the social constructionist viewpoint », R. Harré (ed.), **The Social Construction of Emotions**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 2-14.
- HARRIS P.L. (1989). — **Children and emotion; the development of psychological understanding**, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRIS P.L. and SAARNI C. (1989). — « Children's understanding of emotion: an introduction », C. Saarni and P.L. Harris, **Children's understanding of emotion**, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-24.
- HARTE POLLAK L. et THOITS, P.A. (1989). — « Processes in emotional socialization », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1 : 22-34.
- HEISE D.R. (1989). — « Effects of emotion displays on social identification », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1 : 10-21.
- HOCHSCHILD A.R. (1979). — « Emotion work, feeling rules, and social structure », **American Journal of Sociology**, 85 : 551-575.
- HOCHSCHILD A.R. (1983). — **The Managed Heart**, Berkeley, University of California Press.
- HOFFMAN M. (1979). — Development of moral thought, feeling and behavior, **American Psychologist**, 34 : 958-966.
- HOMANS G.V., (1961). — **Social behavior: its elementary forms**, New York, Harcourt Brace.
- HOWELL S. (1981). — « Rules not words », in P. Heelas et A. Lock (eds), **Indigenous psychologies**, London, Academic Press.
- IZARD C.E. (1971). — **The face of emotion**, New York, Appleton-Century-Crofts.
- IZARD C.E. (1977). — **Human emotions**, New York, Plenum.
- JAMES W. (1890). — **The principles of psychology**, New York, Holt.
- KAGAN J. (1984). — **The nature of the child**, New York, Basic Books.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., avec GABEREL P.E., McCLUSKEY H., OSIEK F. et SARDI M. (1991). — **Les stratégies éducatives des familles**, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KEMPER T.D. (1978). — **A social interactional theory of emotions**, New York, Wiley .
- KEMPER T.D. (1987). — « How many emotions are there ? Wedding the social and the autonomic components », **American Journal of Sociology**, 93 : 2 pp. 263-289.
- KEMPER T.D. (1990a). — **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State University of New York Press.
- KEMPER T.D. (1990b). — « Social relations and emotions : a structural approach », Th. Kemper (ed), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State of New York University Press, pp. 207-237.
- KEMPER T.D. (1990c). — « Themes and variations in the sociology of emotions », Th. Kemper (ed.), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State University of New York Press, 3-23.
- KEMPER T.D. (1991). — « Predicting emotions from social relations », **Social Psychology Quarterly**, 54, 4 : 330-342.
- LAZARUS A.A. (1968). — « Learning theory and the treatment of depression », **Behavior Research and Therapy**, 6 : 83-89.
- LEAVITT R.L. et POWER M.B. (1989). — « Emotional Socialization in the Postmodern Era: Children in Day Care », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1 : 35-43.



- LEBRA T.S. (1983). — Shame and guilt : a psychocultural view of the Japanese self, *Ethos*, 11 : 192-209.
- LEVY R.I. (1984). — « Emotion, knowing and culture », in R.A. Shweder et R.A. LeVine (eds), *Culture theory : essays on mind, self and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 214-237.
- LEWIS M. et SAARNI C. (1985). — *The socialization of emotions*, New York, Plenum Press.
- LIPOVETSKY G. (1983). — *L'ère du vide*, Paris, Folio, Gallimard.
- LUTZ C., (1983). — « Parental goals, ethnopsychology and the development of emotional meaning », *Ethos*, 11 : 246-262.
- LUTZ C. et WHITE G.M. (1986). — « The anthropology of emotions », *Annual Review of Anthropology*, 15 : 405-436.
- MALEWSKA-PEYRE H. et TAP P. (1991). — « Les enjeux de la socialisation » in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 7-17.
- MEAD G.H. (1934). — *On Social Psychology*, Chicago, The University of Chicago Press .
- MICHALSON L. et LEWIS M. (1985). — « What do children know about emotions and when do they know it ? », M. Lewis and C. Saarni (eds), *The socialization of emotions*, New York, Plenum Press, pp. 117-139.
- MONTANDON C. (1982). — « La honte. Quelques notes sur un concept négligé », *Revue Européenne des sciences sociales*, XX, 62 : 23-61.
- MOWRER O.H. (1961). — *The crisis in psychiatry and religion*, Princeton, N.J., Van Nostrand.
- NEWSON J. et NEWSON E. (1976). — *Seven years in the home environment*, New York, Wiley.
- POLLAK L.H. et THOITS P.A. (1989). — « Processes in Emotional Socialization », *Social Psychology Quarterly*, 52, 1 : 22-34.
- POLLARD A., (1987). — « Studying children's perspectives. A collaborative approach », in G. Walford (ed.), *Doing sociology of education*, London, The Falmer Press, pp. 95-118.
- QVARTRUP J. (1991). — « Childhood as a social emotion », European Centre Childhood Programme, *Eurosocial Report*, n° 36.
- RIESMAN D. (1950). — *The Lonely Crowd*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- SAARNI C. (1979). — « Children's understanding of display rules for expressive behavior », *Developmental Psychology*, 15, 4 : 424-429.
- SAARNI C. (1985). — « Indirect processes in affect socialization », M. Lewis et C. Saarni (eds), *The Socialization of emotions*, New York, Plenum Press.
- SAARNI C. et HARRIS P.L. (1989). — *Children's understanding of emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHACHTEL E.G. (1959). — *Metamorphosis*, New York, Basic Books.
- SCHACHTER S. and SINGER J.E. (1962). — « Cognitive, social and physiological determinants of emotional state », *Psychological Review*, 69 : 379-399.
- SCHAFFER H.R. (1984). — « Parental control techniques in the context of socialization theory », W. Doise et A. Palmonari, *Social Interaction in individual development*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- SCHIEFF T.J. (1988). — « Shame and conformity : the deference-emotion system », *American Sociological Review*, 53 : 395-406.
- SCHIEFF T.J. (1990). — « Socialization of emotions : pride and shame as causal agents », in Th. Kemper (ed), *Research Agendas in the sociology of emotions*, New York, New York University Press.
- SCHIEFF T.J. (1983). — « Toward integration in the social psychology of emotions », *Annual Review of Sociology*, 9 : 333-354.
- SCHERER K.R. (1986). — Introduction, K.R. Scherer, H.G. Wallbott et A.B. Summerfield (eds). — *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHERER K.R. (1986). — « Studying emotion empirically : issues and a paradigm for research », in Scherer K.R., Wallbott H.G. et Summerfield A.B. (eds), *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHERER K.R., WALLBOTT H.G. et SUMMERFIELD A.B. (eds) (1986). — *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHAYER P., SCHWARTZ J., KIRSON D. et O'CONNOR (1987). — « Emotion knowledge : further exploration of a prototype approach », *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 : 1061-1086.
- SHORTER E. (1975). — *The making of the modern family*, New York, Basic Books.
- SHOTT S. (1979). — « Emotions and Social Life : A symbolic interactionist analysis », *American Journal of Sociology*, 84, 6 : 1317-1334.
- SIMMEL G. (1950). — *The sociology of G. Simmel*, Glencoe, Ill., The Free Press.
- SIROTA R., (1989), « Sociologie de l'éducation : l'élève ou l'enfant ? » *Colloque Status et Droits de l'enfant au regard des sciences humaines*, Aix-en-Provence.
- SMITH-LOVIN L. (1989). — « Sentiment, affect, and emotion », *Social Psychology Quarterly*, 52, 1 : v-xii.
- STEARNS C.Z. et STEARNS P. (1986). — *Anger : the struggle for emotional control in America's history*, Chicago, University of Chicago Press.
- TAP P. (1991). — « Socialisation et construction de l'identité personnelle », H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 129-161, Socialisation-généralités.
- THOITS P.A. (1985). — Self-labeling processes in mental illness : the role of emotional deviance, *American Journal of Sociology*, 91 : 221-249.
- TOMKINS S.S. (1962). — *Affect, imagery, Consciousness*, Vol. 1. *The positive affects*, New York, Springer.
- TOMKINS S.S. (1963). — *Affect, imagery, Consciousness*, Vol. 2. *The negative affects*, New York, Springer.

- VAN HAECHT A. (1990). — L'enfance : terre inconnue du sociologue, Bruxelles, **Bulletin AISLF**, 6 : 87-97.
- VANANDRUEL M. (1991). — « La socialisation de soi. Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle », H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF, pp. 129-161.
- VYGOTSKY L.S. (1962). — **Thought and language**, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- WEBER M. (1967). — **Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme**, Paris, Plon.
- WOODS P., **The happiest days. How pupils cope with school**, London, The Falmer Press.
- ZAJONC R.B. (1980). — « Feeling and thinking. Preferences, needs, interferences », **American Psychologist**, 35 : 154-175.
- ZAJONC R.B. (1984). — « On the primacy of affect », **American Psychologist**, 39 : 117-123.

#### NOTES

- (1) Des psychologues ont essayé de trancher cette question, mais le résultat ne fut pas concluant. Schachter et Singer (1962) ont fait des expériences pour voir si les émotions consistaient de cognitions particulières à partir de situations où se produisent des activations physiologiques indifférenciées à la base. Ils en ont conclu que le substrat physiologique n'était pas déterminant. Toutefois d'autres chercheurs (Scheff, 1983) ont montré ultérieurement que les travaux de Schachter et Singer n'excluent pas l'importance des liens-entre processus physiologiques et psychosociologiques dans l'émergence d'émotions particulières.