

ST 8 – Pour une politique des émotions

Le poids des émotions dans la construction de l'opinion chez l'enfant

Alice Simon – CEPEL, Université de Montpellier

alicesimon@hotmail.fr

Quel est le poids des phénomènes émotifs dans la socialisation politique ? Comme le remarquent Berger et Luckmann, « *la socialisation primaire implique plus qu'un simple apprentissage cognitif. Elle prend place dans des circonstances qui sont fortement chargées émotionnellement* » (1966, p.216). Etudier la socialisation politique sous le prisme des émotions est une démarche encore marginale en science politique, quoique prometteuse : les enfants sont en effet insérés dans des cultures non seulement sociétales mais également émotionnelles ; les instances socialisatrices ne sont pas uniquement des sources d'information mais également des « structures de sentiments » (Maurer 2000). Si on considère que les individus se bâtissent un rapport à la fois cognitif et normatif individualisé à l'univers politique à travers un ensemble d'expériences sociales, prendre en compte le rôle des émotions à la fois au niveau des relations sociales au sein desquelles se déroulent ces expériences et au niveau de la mise en cohérence qu'en font les individus ouvre des pistes de recherches fécondes pour le champ de la socialisation politique.

Cette contribution est basée sur mon travail de thèse, qui porte sur la socialisation politique des enfants à l'école primaire. L'enfance apparaît comme un moment privilégié pour étudier les processus à travers lesquels les individus *donnent du sens* à l'univers politique. En effet, on observe chez les enfants les débuts des processus d'acquisition de connaissances et d'opinions, lorsque le rapport à la politique n'est encore qu'au stade de bribes. Pour autant, il ne semble pas que les mécanismes de la socialisation soient fondamentalement différents chez les enfants de chez les adultes : bien que les enfants disposent d'un nombre d'ingrédients bien moindre pour comprendre et évaluer le monde politique, et bien que les cultures enfantines présentent de nombreuses spécificités, les rapports enfantins à la politique peuvent beaucoup

nous apprendre sur les mécanismes de socialisation en ce qu'ils apparaissent comme une version simplifiée de ceux-ci, et qu'ils sont donc plus visibles. En ce qui concerne le poids des émotions, on ne considérera pas que les enfants sont des êtres plus « psychologiques » que les adultes et qu'ils sont particulièrement sujets aux réactions émotives : au contraire, on partira du postulat selon lequel le rôle de l'émotion est comparable chez les enfants et chez les adultes mais qu'il est plus visible chez les premiers, qui sont moins conscients des normes sociales de présentation de soi et de refoulement des émotions. Ce papier s'interrogera donc sur le poids des émotions dans la socialisation politique enfantine en considérant que les pistes dégagées peuvent éclairer les études sur la socialisation politique en général.

Dans un premier temps, il est nécessaire de clarifier la définition de certains termes. Différencier et définir les phénomènes affectifs pose en effet un certain nombre de difficultés qui ont été maintes fois soulevées par la psychologie: le problème réside en le caractère difficilement saisissable de ces phénomènes et en l'utilisation généralisée de vocabulaire imprécis dans le langage commun (Cosnier 1994, p.6). Nous retiendrons ici la distinction des phénomènes affectifs opérée par M. Pagès, chercheur en psychologie sociale (1986, p.70-71). Selon les définitions qu'il utilise, l'affect désigne « l'expérience psychique » des individus, c'est-à-dire la dimension subjective, interne du ressenti. L'émotion désigne quand à elle la réaction de durée brève et de forte intensité qui est provoquée par un événement externe, et qui se manifeste par des « aspects comportementaux ». Le sentiment est quant à lui une construction, « association [de l'affect] à un discours intérieur qui nomme l'objet et la nature de la relation ». L'émotion est donc une manifestation soudaine et physique de l'affect, tandis que le sentiment est une construction mentale fondée sur l'affect. On peut alors différencier, par exemple, l'émotion d'amour, bref et intense élan amoureux, du sentiment d'amour, qui repose sur la conscience d'être amoureux. Si l'adjectif « affectif » permet alors de regrouper ces deux phénomènes, le terme « émotion » tend quant à lui à être utilisé de façon abusive pour désigner les sentiments ou même parfois les simples sensations.

Une fois ces clarifications faites, reste à savoir sous quelles formes ces phénomènes peuvent être observés en ce qui concerne les rapports individuels à la politique. L'affect, par définition, ne peut s'observer, et ne peut donc être mobilisé par la recherche qu'au niveau théorique. L'émotion peut quant à elle être décrite, ou déduite de l'observation d'un comportement. Les individus peuvent ainsi décrire les émotions qu'ils ont ressenties lors de l'annonce d'une actualité politique (intense joie, tristesse, colère, etc.). On peut également observer des manifestations émotives lors d'actions collectives, et en déduire la présence

d'une émotion chez les acteurs. Le sentiment, quant à lui, ne peut être qu'imputé des discours des acteurs (sentiment d'inquiétude face à l'avenir, sentiment de fierté de l'action du groupe, etc.). En tous les cas, il paraît important de partir du principe que la présence de phénomènes affectifs ne peut être que présumée, et non déterminée de façon absolue.

Intégrer les émotions à l'étude de la socialisation politique pose alors un problème d'ordre épistémologique : peut-on analyser l'émotion alors qu'on ne l'observe que sous forme de traces ? Attribuer des émotions aux individus implique d'entrer dans leur subjectivité, raison pour laquelle ce domaine d'étude est volontiers abandonné à la psychologie clinique. Le problème se pose pourtant dans les mêmes termes lorsqu'il s'agit d'attribuer des opinions aux individus : si il est possible d'analyser les opinions *formulées* dans un contexte donné, et si la recherche se base avant tout sur des *prises de position*, affirmer qu'un individu est *convaincu*, ou *détient* une opinion implique d'imputer à un comportement objectif des causes mentales, internes, subjectives, qui sont invérifiables. En ce qui concerne les émotions, le problème est d'autant plus saillant qu'on considère que les individus ne sont pas nécessairement conscients de leurs émotions ou du rôle de celles-ci dans leur socialisation. Enfin, une difficulté supplémentaire réside dans la complexité des phénomènes émotifs, qui sont ambigus, entremêlés, liés à des schémas psychologiques dont on peut faire remonter les causes à l'histoire des individus.

Toutes ces difficultés expliquent probablement la faiblesse de l'étude des émotions dans la littérature sur la socialisation politique. Les émotions ne sont pourtant pas absentes des schémas théoriques développés par les principaux auteurs de ce champ d'étude, bien qu'elles ne soient presque jamais érigées en objet de recherche.

Les premières études sur la socialisation politique des enfants menées par les behavioristes américains dans les années 1960 donnaient ainsi une place importante à l'émotion dans leurs schémas théoriques, fortement emprunts de présupposés psychologiques. Cette littérature a étudié deux principaux objets : la transmission des orientations partisans au sein de la famille et l'apprentissage par les enfants de la valorisation du système politique. En ce qui concerne la transmission des orientations partisans, de façon très fonctionnaliste, les auteurs considèrent que pour se maintenir durablement, le système politique doit assurer une reproduction des idées politiques d'une génération à l'autre (par exemple Hyman 1959 ; Easton, Dennis 1969). Les auteurs expliquent cette reproduction par son ancrage dans l'enfance, période à laquelle les individus sont considérés comme « religieux » car prêts à

croire et donc modelables par la famille (Easton, Dennis 1962, p.238). Ce postulat, nommé « primacy principle », implique qu'en raison du caractère émotionnel des relations familiales et de l'influence psychologique des parents sur les enfants, les orientations acquises tôt sont censées être durables (Searing, Schwartz, Lind 1973). Les études sur l'apprentissage de la valorisation du système politique, quant à elles, montrent que les enfants ont tendance à admirer le Président et à valoriser la démocratie (Hess, Torney 1967, Greenstein 1965) et expliquent ce phénomène comme étant le résultat de l'acquisition d'émotions positives vis-à-vis du système. Si la valorisation du système est jugée nécessaire pour sa survie dans une perspective fonctionnaliste, ses causes sont une fois encore conçues comme psychologiques : les enfants auraient un besoin naturel d'être « rassurés », certains auteurs allant jusqu'à considérer que les enfants transfèrent leur admiration pour leur père sur celle pour le Président (par exemple Lane 1959).

Ces études ont par la suite été fortement critiquées, à la fois du point de vue empirique et théorique (Connell 1987). Empiriquement, la durabilité des dispositions précoces a été remise en cause par de nouvelles études, critiquant les biais méthodologiques des premières. Théoriquement, le champ de la socialisation politique s'est progressivement éloigné de la psychologie freudienne pour adopter les postulats de la psychologie développementale, et notamment ceux des travaux de Piaget (1967). La socialisation politique est alors étudiée sous un angle davantage cognitif, comme un processus d'assimilation et d'accommodation (Connell 1971 ; Percheron 1974). Ces études considèrent ainsi que la transmission politique relève avant tout de mécanismes d'identification au groupe, qui constitue une des étapes du développement de l'enfant. L'émotion n'est plus alors considérée comme la cause du phénomène de transmission, mais plutôt comme un de ses objets : les émotions sont transmises au sein des groupes sociaux car elles font partie intégrante de l'identité du groupe (Connell 1971). Depuis lors, le poids des phénomènes émotifs est généralement reconnu dans les réflexions théoriques sur la socialisation politique infantile. Rappelons néanmoins que ce champ d'étude a connu un fort déclin depuis les années 1970 et n'a été réinvesti que récemment par un petit nombre de chercheurs. Si la question des émotions a alors été reprise de façon épisodique dans certains travaux (par exemple Throssell 2012, Hivert 2013), rares sont les études qui mobilisent les affects comme clefs explicatives dans la démonstration empirique. En revanche, la question du poids de l'émotion dans la socialisation politique a été abordée de façon approfondie en ce qui concerne les adultes par A. Muxel (2008), à partir d'une étude sur le poids des relations affinitaires sur la socialisation. En ce qui concerne les enfants, plusieurs études ont cherché à élaborer une sociologie des émotions, bien que le

champ reste peu exploré et n'a été que très peu repris en science politique (Montandon 1992).

L'objectif de ce papier est d'analyser, de façon expérimentale, les données recueillies dans le cadre de ma thèse sous le prisme de l'émotion, afin de les éclairer sous un nouvel angle mais aussi afin de dégager des pistes de réflexion sur la place que peut prendre l'étude des émotions dans les travaux sur la socialisation politique. Il s'agira alors de distinguer analytiquement les différents niveaux auxquels les émotions peuvent jouer un rôle dans le processus d'acquisition d'un rapport individualisé à la politique : tout d'abord, l'émotion peut être un des ingrédients de la constitution d'une opinion politique, de façon indirecte lorsque les relations affectives impactent la socialisation politique, ou de façon directe lorsqu'une expérience émotive est rationalisée pour former une opinion politique (I). A l'inverse, on peut également considérer l'émotion comme une manifestation de l'opinion politique, lorsque l'opinion est exprimée par une réaction émotive mais aussi lorsque l'émotion est instrumentalisée pour asseoir une opinion (II).

Matériel empirique

Cette contribution mobilise les différentes données empiriques recueillies dans le cadre de mon travail de thèse entre le printemps 2014 et l'hiver 2015.

- un questionnaire a été rempli par 275 enfants scolarisés en CE2, CM1 ou CM2 à Montpellier dans 6 écoles choisies pour leur hétérogénéité socioculturelle.
- des entretiens ont été effectués avec 28 enfants de deux écoles. Les entretiens, menés par binômes, sont basés sur un « jeu » prenant la forme d'une série de questions imprimées sur de petites cartes plastifiées, que les enfants tirent au dé. Il s'agit donc d'entretiens directifs où les questions sont auto-administrées.
- des entretiens collectifs ont également été menés avec 12 enfants une dizaine de jours après les attentats à la rédaction de Charlie Hebdo. Ces entretiens, menés dans une école très défavorisée de périphérie urbaine où la grande majorité des enfants se disent de confession musulmane, ont pris la forme de discussions par petits groupes (4 enfants) portant principalement sur les attentats.

I. L'émotion comme source de l'opinion

La formation des opinions peut être provoquée ou influencée par des expériences émotives : soit parce que les opinions sont acquises dans des contextes émotionnellement chargés (A), soit parce qu'une expérience émotive conduit directement ou indirectement à une prise de position (B).

A) Le poids de l'émotion dans le contexte socialisateur

Les relations sociales font en règle générale jouer tout un ensemble de phénomènes affectifs, qu'ils soient sentimentaux ou émotionnels. Bien souvent, les individus s'aiment, se détestent, s'admirent, se redoutent, souhaitent se ressembler ou au contraire se différencier. Ces phénomènes affectifs sont pris en compte de façon implicite dès que l'on considère les *influences* que peuvent avoir les individus les uns sur les autres. On considère par exemple que la famille a un potentiel d'influence d'autant plus élevé qu'elle constitue une structure émotionnelle dans laquelle doivent primer les sentiments d'amour (en particulier en ce qui concerne la relation parents-enfants). En termes de socialisation politique, selon K. Throssell « la famille serait à l'origine d'un déchiffrement émotif de l'information politique reçue par les enfants ; elle donnerait (parfois de manière involontaire) une interprétation de celle-ci fondée sur des valeurs et des lectures de la société sans doute aussi affectives que cognitives » (2009, p.75). On peut ainsi penser que le lien affectif entre les individus impacte leur influence les uns sur les autres. Il s'agit en tous les cas de la principale explication des phénomènes de transmission des opinions au sein de la famille. Si ce postulat relève en quelques sortes de l'évidence sociologique, sa prise en compte lors de recherches empiriques pose problème : les sentiments sont en effets inobservables, complexes et évolutifs. D'autre part, leur impact sur la socialisation politique n'est pas systématique et dépend d'autres facteurs, par exemple l'existence ou non d'une volonté délibérée des parents d'éduquer leurs enfants à la politique, mais aussi leur niveau de politisation ou encore les relations générées au sein de la famille.

Le rôle que jouent les émotions ne peut donc ici qu'être postulé, déduit à partir de l'observation du phénomène de transmission des opinions. Ainsi les études longitudinales sur les jeunes montrent que la probabilité d'avoir les mêmes opinions que ses parents décline avec le temps : très forte pendant l'enfance, elle s'érode lorsque les individus s'éloignent spatialement mais aussi émotionnellement de leur famille (Muxel 2001). En ce qui concerne

mon étude par questionnaire, seul 1 enfant sur 275 déclare une orientation politique (gauche/droite) différente de ses deux parents¹. D'autre part, les opinions politiques des enfants semblent en règle générale avoir pour source les propos de leurs parents, ce dont ils ne se cachent pas. Au contraire, préciser que leurs opinions proviennent de leurs parents est un moyen de les rendre légitimes. Par exemple Audrey² (CE2) dit aimer Barack Obama « parce que ma Maman elle a dit que c'était un bon président ». Parce qu'ils sont les « autrui les plus significatifs » (Mead 1963), les parents ont un rôle majeur de diffusion d'une vision du monde. Selon Berger et Luckmann « comme l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autrui significatifs, son identification à ces derniers est quasi-automatique. Pour la même raison, son intériorisation de leur réalité particulière est quasi-inévitable. L'enfant n'intériorise pas le monde de ses autrui significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme *le* monde, le seul monde concevable, le monde *tout court* » (1966 p.221, italique dans le texte). En ce qui concerne la socialisation politique, il apparaît ainsi que les enfants considèrent bien souvent les opinions qu'ils émettent non pas comme des prises de position, mais comme des vérités absolues (Simon 2015a). Pour autant, si on peut postuler l'importance du cadre émotif dans lequel se passe la socialisation sur le déroulement de celle-ci, les matériaux issus de ma thèse ne permettent pas davantage que les recherches antérieures d'en préciser les modalités précises.

B) Expériences émotionnelles et opinions (ex pauvreté)

L'émotion peut également être directement la source de l'opinion, lorsqu'une expérience émotive fait l'objet d'une rationalisation *a posteriori* qui lui confère un sens politique. Par exemple, le fait de perdre un emploi et d'en éprouver de la peur ou de la frustration peut mener à une prise de position politique d'autant plus forte que l'émotion a été intense. Mais aussi, l'émotion ressentie lors d'un discours politique ou lors d'une action collective peuvent influencer les opinions de l'individu à condition d'être rationalisée par la suite. En ce qui concerne les enfants, leurs expériences émotives en lien avec l'univers politique ne sont pas nombreuses, mais le phénomène n'en reste pas moins visible. Ainsi en ce qui concerne la

¹ Ce chiffre peut être relativisé au vu de l'incompréhension que suscite cette question chez une partie des enfants. Ils peuvent être confirmés en ce qui concerne un tiers des enfants, dont il a pu être vérifié qu'ils maîtrisaient les enjeux de la question. Quoi qu'il en soit, il est intéressant de noter que même lorsqu'ils ne comprennent pas bien la question, les enfants déclarent par défaut une même orientation que celle de leurs parents.

² Les prénoms ont été anonymisés

pauvreté, les enfants sont ainsi nombreux à évoquer leur propre expérience émotive pour énoncer un jugement :

- Farah : [en réponse à la question : la pauvreté, qu'est-ce que c'est] c'est de pas avoir de l'argent, de pas avoir de la nourriture, c'est... de pas avoir de maison...
- *Ok, en qu'en penses-tu ?*
- Hum... c'est triste !
- *Pourquoi ?*
- Bah parce que... ils sont pauvres !
- Selma : moi... la pauvreté franchement c'est quelque chose que j'aime pas, parce que nous on passe devant des gens qui sont pauvres, et ça fait de la peine, parce nous on est ... voilà on est dans une école et tout, eux ils ont rien, et en plus... quand il fait... quand il fait froid, quand il fait nuit... euh voilà nous on est à l'abri alors que eux ils sont dehors, et voilà ils attrapent tous les jours froid !

** CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), printemps 2014*

La grande majorité des enfants déclarent ainsi être attristés par la pauvreté, en donnant des exemples issus de leur quotidien, ce qui leur permet de constituer une opinion, aussi rudimentaire soit-elle, contre la pauvreté.

- Annabelle : la pauvreté... c'est quand des gens n'ont pas assez d'argent pour s'acheter de la nourriture... quand... quand ils... desfois y'a... à l'école par exemple, y'avait une petite fille en CP, en fait bah ses parents étaient pauvres, et y'avait un garçon qui a traité des filles de pauvres tout ça tout ça, donc ça peut un peu... un peu faire du...
- Audrey : la pauvreté par exemple y'a ... si tu vas dans les petites rues par exemple aux Beaux-Arts, dans des quartiers, tu peux voir des gens qui sont assis sur des poteaux et tout, et qui... sont un petit peu bloqués, qui demandent des sous, parce que eux ils en n'ont pas pour payer.
[...]
- Audrey : non mais pour les pauvres, par exemple moi j'connais une dame, qui... une pauvre dame qu'on donnait des sous parce qu'elle était très sympa...
- Annabelle : [protestant] très sympa, c'est pas... on a pas besoin d'être sympas pour avoir de l'argent...

** CE2, Ecole de centre ville (quartier plutôt favorisé), printemps 2014*

Il est ici intéressant de noter que Annabelle reproche à Audrey de prendre pour critère le fait d'être « sympa » qui ne lui apparaît pas légitime pour « avoir de l'argent », ce qui indique qu'elle pense le problème de la pauvreté de manière globale et non singularisée. Ici l'émotion ressentie, la tristesse, l'apitoiement, font l'objet d'une rationalisation *a posteriori* qui permet

aux enfants d'affirmer une opinion sur le sujet. Il faut ici noter que cette rationalisation n'est pas nécessairement opérée de façon spontanée : au contraire, la médiation du discours de l'adulte qui produit une explication sur les faits observés par les enfants joue probablement un rôle central. On peut même penser que cette médiation par l'adulte peut parfois même être la cause de l'émotion décrite, que l'expérience n'a pas nécessairement provoquée d'emblée. En tous les cas, il existe un lien important entre l'émotion ressentie ou en tout cas décrite (la tristesse, la peine) et l'opinion (la condamnation de la pauvreté).

Un autre exemple pour montrer en quoi l'émotion peut jouer sur la constitution de l'opinion est celui des attentats de Charlie Hebdo, qui ont déclenché de fortes réactions émotives, en partie en raison du traitement médiatique qui en a été fait. Les enfants évoquent alors deux principales émotions ressenties à la suite des événements, qui sont directement en lien avec l'opinion qu'ils s'en font : la tristesse (la peine) pour les victimes, en particulier pour les victimes « innocentes », mais aussi de la colère contre ceux qui dessinent le prophète.

- *et qu'est-ce que vous avez ressenti quand...*

- Eddy : de la colère

- Tarek : [en même temps] moi ça m'a fait de la colère quand ils ont dessiné le prophète. Mais aussi ça m'a fait de la peine quand ils ont tué des personnes, parce que y'en a qui ont... [Atman : ils ont rien fait !] y'a dix personnes là qui ont rien fait...

- Eddy : moi ça m'a fait de la peine, parce que de un il est mort juste pour un dessin, et de deux [Eliasse : ouais mais pas pour n'importe quel dessin !] il y a au moins 11 personnes qui sont morts, alors qu'ils ont rien fait, et y'a deux policiers aussi qui sont morts et qui sont innocents...

- Atman : en plus il a tué un musulman !

- *et toi Bader qu'est-ce que t'as ressenti ?*

- Bader : moi de la colère et de la tristesse

- *pourquoi ?*

- la colère parce qu'ils ont dessiné ça, que Charlie il a dessiné ça, et... de la tristesse parce que y'en a, des policiers, y'avait une femme, une black, elle mettait des PV, et après ils l'ont tuée et y'en a un autre tué aussi ...

* *CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), janvier 2015*

- Mona : parce que ça se fait pas ! Il sait même pas comment il est, il l'a jamais vu ! il jamais rien fait de mal le prophète, pourquoi ils le dessinent ?
- Kenza : [en même temps] nous les musulmans on dessine pas ce qu'ils ont les français, on dessine pas ! On dessine pas Jésus...
- Imane : nous par exemple, c'est comme si moi je vais dessiner Jésus et je vais rajouter des petits trucs qui va vous blesser à vous, vous allez être en colère ! bah nous c'est pareil pour notre prophète ! et pour notre Dieu, c'est pareil !
- Kenza : eux ils s'en fichent parce que c'est pas leur religion !

* CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), janvier 2015

Le sentiment de colère décrit par les enfants vient donc exprimer l'impression d'avoir été insultés en tant que musulmans par les dessins du prophète. Bien que les enfants ne comprennent pas réellement en quoi de tels dessins peuvent être considérés comme profanatoires (le seul argument étant « on ne sait pas comment il est »), ils les vivent néanmoins comme une marque de non-respect des « français » envers eux, ce qui ravive alors leur sentiment d'altérité (Simon 2015b). La « peine », quant à elle, exprime probablement un réel sentiment de tristesse tout en permettant aux enfants d'exprimer leur condamnation des événements.

Il semble donc que les opinions soient d'autant plus fortement assises lorsqu'elles s'appuient sur une expérience émotionnelle. En effet, une opinion chargée émotionnellement entre en général dans la catégorie des opinions à caractère moral, qui ont pour les enfants valeur de vérité absolue. Cependant, en ce qui concerne les exemples que nous venons d'évoquer, il est possible de prendre une approche analytique différente, en considérant non pas que l'émotion est la source de l'opinion (c'est-à-dire que l'émotion ressentie a amené les individus à revoir et rationaliser leur rapport au monde) mais au contraire que c'est parce que les enfants détenaient préalablement une opinion que la réaction émotionnelle est advenue.

II. L'émotion comme manifestation de l'opinion

Il apparaît ainsi que les opinions peuvent provoquer des réactions émotives, qu'elles soient considérées comme spontanées (A) ou construites (B).

A) Réactions émotives spontanées

Bien souvent, les opinions se matérialisent par des réactions émotives. Apprendre que le candidat que l'on soutient a été élu peut par exemple provoquer de la joie. Entendre des propos politiques avec lesquels on est en désaccord peut d'autre part engendrer de la colère. Lors des entretiens, qui se produisent toujours en dehors de ces moments émotifs, on note néanmoins des indices de ce rapport affectif au politique. Les enfants manifestent ainsi régulièrement des réactions d'ordre émotionnel, en particulier lorsque leur sont présentées des photographies. Ils sont alors nombreux à crier ou à rire lorsqu'ils découvrent le visage d'une personnalité politique qu'ils connaissent.

- Karim : [découvre l'image de Nicolas Sarkozy] ihhh ! [cri de dégoût] je déteste ce gars!
- Yacine : Nicolas Sarkozy je l'aime bien ! [marmonne] il me fait rigoler...
- *Alors les questions c'était qui est-ce, [donc c'est] Nicolas Sarkozy, quel est son rôle ? [...]*
- Karim : c'était un ancien président, de la République. Qu'en penses-tu... [anticipant la question consigne] j'l'aime pas !
- *Pourquoi ?*
- [silence] parce que parce que... j'ai oublié ! C'est parce qu'en fait... j'sais pas... j'sais pas. J'ai oublié. J'ai oublié.
- *Toi qu'est-ce que tu dis ?[à Yacine]*
- Yacine : bah moi je l'aime bien parce que j'aime bien son caractère.
- *qu'est-ce qu'il a son caractère ?*
- j'sais pas, j'aime bien !

* CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), printemps 2045

On voit donc ici que le rapport affectif au politique précède le rapport cognitif : les enfants savent qu'ils aiment, ou n'aiment pas, de façon suffisamment forte pour que cela provoque chez eux des réactions émotives, mais sans qu'ils puissent nécessairement le justifier. Les exemples similaires sont nombreux dans les entretiens, laissant penser que les opinions sont acquises en même temps, voire souvent avant les informations qui sont censées les soutenir (Simon 2015a). Les réactions émotionnelles faisant suite à l'évocation de personnalités politiques ont été particulièrement fréquentes dans le cas de Marine le Pen, dont l'impopularité est très forte chez les enfants rencontrés. Ainsi parmi les 197 enfants qui la connaissent (78% du total), 121 disent la détester, 20 disent ne pas l'aimer, et 13 disent l'aimer ou l'adorer. Seuls 43 enfants refusent de se positionner (environ 20% de ceux qui la connaissent, ce qui est peu par rapport aux non-positionnements à propos de Nicolas Sarkozy

et François Hollande, qui tournent autour de 35%). A la question « pourquoi », 115 répondent (ce qui est une fois encore beaucoup) et parmi eux 75 mobilisent l'argument du racisme : « parce qu'elle veut nous renvoyer au Maroc », « sale raciste Marine le Pen », « elle est raciste!!!!!!!!!! Je la hais », « elle critique beaucoup les magrébins et ce n'est pas comme ça qu'on va faire changer les choses », « elle veut enlever les noirs et les arabes », etc. D'autres enfants disent ne pas l'aimer parce qu'elle est de droite ou d'extrême droite, parce que « elle veut transformer la politique en dictature », « elle dit qu'elle veut retourner comme au Moyen-âge ». Le reste des réponses est assez divers (« elle est méchante », « on sait pas trop ce qu'elle fait », « je la trouve un peu sévère », etc.). Au cours de l'entretien, les enfants sont unanimes quant à la dévalorisation de Marine le Pen, même les deux enfants dont les mères ont voté pour elle aux élections européennes. Détester Marine le Pen est ainsi un lieu commun dans les écoles primaires, médiatisé par des réactions affectives fortes :

- Imane : bon elle elle a dit « les musulmans ils veulent déclarer la guerre », eh bah nous aussi on va déclarer le guerre. J'l'aime pas celle là !
- Imane : si je la vois devant moi....
- Mona : [rires] tu lui arraches son visage !
- Kenza : moi j'ai rien à dire sur elle parce que je l'aime pas, et donc je regarde pas ce qu'elle fait !
[...]
- Mona : ma mère elle a envie de sauter sur elle dès qu'elle parle à la télévision ma mère elle a envie de prendre la télévision [Imane : et de la casser] voilà elle l'aime pas ! elle a envie de lui arracher ses cheveux elle parle alors elle dit même pas... elle sait même pas qu'est-ce qu'elle dit, et elle parle.

* CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), janvier 2015

Il arrive ainsi plusieurs fois au cours des entretiens que les enfants manifestent l'envie de « déchirer » la photo de Marine le Pen, ou la cachent en dessous des autres. Il semble donc que l'opinion soit médiatisée par ce rapport affectif au politique. D'ailleurs, la tendance à trouver physiquement « beau » ou « laid » les personnalités selon les goûts politiques fait état des raccourcis affectifs opérés par les individus. Si on peut considérer ces réactions émotives comme « spontanées », cela implique une fois encore d'entrer dans la subjectivité des acteurs et de leur imputer une intention. Afin d'éviter cette écueil, dans une perspective davantage rationaliste, on peut considérer que l'émotion est surtout instrumentalisée par les acteurs qui les mobilisent afin d'asseoir leurs opinions.

B) Instrumentalisation de l'émotion

Nous touchons ici à la principale difficulté concernant l'étude des émotions : comment savoir si une émotion est réellement ressentie par l'acteur, ou si elle est simplement évoquée, voir simulée à des fins rhétoriques ? Lorsque les enfants déclarent avoir ressenti de la tristesse à l'annonce des attentats, comment savoir si cette tristesse a réellement été vécue au plus profond d'eux-mêmes ou si ils déclarent l'avoir ressentie par conformisme social, ou afin de mieux condamner les attentats ? Il semble bien difficile de trancher sur de telles questions. Il semble alors que, de la même manière que la science politique étudie avant tout les opinions *émises* et non les opinions *pensées*, il ne soit pas possible d'analyser les émotions ressenties sans courir le risque de prendre pour argent comptant les déclarations des enquêtés. Pour autant, savoir si les émotions ont *réellement* été ressenties ou non par les individus n'est pas nécessairement de la plus grande importance. En effet, une émotion *décrite* prend valeur de vérité aux yeux de celui qui l'énonce et ce celui qui l'écoute, et l'intensité de l'émotion ressentie n'a probablement que peu de poids sur la production d'un discours politique.

L'émotion sert ainsi d'outil de légitimation d'une opinion. Faire référence à une émotion implique une référence à une dimension morale, supposément universelle, à l'instar de la « tristesse » ressentie à l'égard des victimes de Charlie Hebdo. Ne pas ressentir cette tristesse relève alors de la faute morale, ce qui donne à l'argument une forte légitimité, d'autant plus utile que celui qui l'énonce ne dispose pas d'outils argumentatifs ou rhétoriques pour asseoir son opinion en faisant appel à la rationalité. Pour donner un exemple d'instrumentalisation de l'émotion, cet extrait sur le racisme montre à quel point les enfants sont capables de mobiliser le registre moral afin de donner du poids aux opinions qu'ils énoncent :

- Audrey : Alors le racisme, c'est des gens qui... par exemple...
- Annabelle : comme le... Marine le Pen !
- Audrey : oui par exemple Marine le Pen elle est raciste, mais si... par exemple des blancs qui peuvent rejeter des Noirs juste par leur couleur alors qu'on est pareils, et... ça... par exemple Marine le Pen... est très raciste...
- Annabelle : euh très raciste... [Audrey : si, si, si !] sur des points... sur des points elle n'est pas trop raciste, moins que des gens qui seraient de gauche [Audrey fait la moue] voilà.
- *qu'est-ce que vous en pensez du racisme ?*
- Audrey : bah moi je pense que c'est vraiment super nul, parce que ça rejette des gens, par exemple imaginons que Annabelle c'est quelqu'un de raciste et que je suis une personne noire... par exemple tu peux... tu peux me rejeter, et ça pourra me faire très du mal quoi... ça fait du mal aux gens euh... qui sont victimes du racisme.

* CE2, Ecole de centre-ville (quartier favorisé), printemps 2014

Mobiliser l'argument de la douleur ressentie par les victimes du racisme est ainsi un moyen pour Audrey d'expliquer et d'argumenter son opinion, de manière d'autant plus efficace qu'elle se met en scène elle-même avec sa camarade afin de rendre l'exemple vivant et personnalisé. On trouve un exemple similaire dans un autre entretien au sujet de Marine le Pen :

- Tarek : moi j'vous dis pourquoi je l'aime pas, parce que elle avait dit une fois que... que les musulmans [Eddy : ils sortent de la France] oui, ils vont retourner dans leur pays. Parce que moi j'ai de la famille qui sont nés en France, et qui sont nés en Algérie, et qui sont venus en France et... [Atman : elle veut nous renvoyer au Maroc]
- Eddy : elle a pas dit les musulmans, elle a dit les... [plusieurs : oui, voilà, tous les...]
- Atman : y'a que les français qui viennent ...
- Eddy : t'es bête toi t'es français, donc tu va rester sans tes parents !
- Tarek : y'a que les français qui viennent ici, moi j'aime pas parce que après, bah regardez le père d'Atman bah c'est un marocain, et lui il est né en France, et après il va se séparer de son père !
- Atman : moi j'vais avec lui, t'es ouf !
- Tarek : bah voilà, elle a pas le droit de faire ça, parce qu'après on se sépare de ses enfants
- Bader : et après il vont pas reconnaître leurs parents, et quand il va grandir il va dire « non c'est pas toi ma mère arrête de te moquer » et après quand ils vont pas la croire...
- Eddy : [coupant] non c'est un conte de fée ça !
- Tarek : non mais parce que elle a dit « y'a que des français qui ont le droit de rester en France, c'est tout » chacun dans son pays après elle s'occupe pas des autres pays, que de... voilà elle a dit ça.

* CM2, Ecole de périphérie urbaine (quartier défavorisé), janvier 2015

L'évocation par les enfants de la possibilité de séparer les familles en cas d'application de la politique migratoire de Marine le Pen agit ici comme un argument de nature morale d'autant plus fort que les enfants se prennent eux-mêmes pour exemple pour asseoir émotionnellement leur condamnation de ce programme politique. Les enfants ont pourtant bien conscience que les exemples qu'ils donnent tiennent du fantasme, comme le montre d'ailleurs le rappel à l'ordre d'Eddy (« c'est un conte de fée ça ! »). Néanmoins on peut penser que cette interaction fait état d'une inquiétude latente de ces enfants qui sont tous d'origine étrangère. Quoi qu'il en soit, en décrivant une situation faisant appel à l'émotion (la séparation des enfants et de leurs parents), les enfants donnent du poids à leur opinion vis-à-vis de Marine le Pen malgré la faiblesse de leur capacité argumentative du point de vue technique.

Conclusion

Les émotions peuvent donc jouer un rôle à différents niveaux dans la socialisation politique infantile, le principal problème étant qu'on ne peut réellement les observer. En cela, parler d'émotions est délicat, maintes précautions devant être mises en œuvre pour ne pas entrer dans un biais de surinterprétation. Néanmoins, interroger la question de l'émotion, du moins sur le plan théorique, permet d'adopter un angle d'approche qui éclaire en de nombreux points l'étude de la socialisation politique infantile.

Ainsi, étudier la socialisation politique du point de vue des émotions permet de mettre en lumière à quel point le rapport normatif, affectif à la politique accompagne, voire précède bien souvent la maîtrise des informations. Les enfants acquièrent des dispositions normatives suffisamment fortes pour être émotionnellement chargés, sans pour autant être en mesure d'expliquer les fondements de leurs opinions. Il semble alors que la socialisation politique ne passe pas tant par l'acquisition d'informations à partir desquelles les individus se feraient leur propre opinion que par la transmission de savoirs normatifs mais aussi d'émotions dans le cadre du processus d'identification. Apprendre que Marine le Pen doit provoquer de la colère, que les attentats doivent provoquer de la tristesse, que l'élection d'un Président de gauche doit provoquer de la joie, sont autant d'exemples de mécanismes à travers lesquels cette socialisation émotionnelle à la politique peut voir le jour. Il semble alors que l'opinion,

d'autant plus lorsqu'elle est chargée émotionnellement, fasse l'objet d'un apprentissage au même titre que les connaissances techniques (Simon 2015a).

D'autre part, il est intéressant de noter que la présence d'émotions dans les discours est bien souvent le signe d'un rapport moral à la politique. Il semble ainsi que les expériences émotionnelles puissent conférer aux individus des convictions morales (ce qui est triste est « mal », ce qui est joyeux est « bon »), lesquelles peuvent ensuite être converties en opinions politiques. De même, les réactions émotives lors de l'évocation d'opinions politiques sont la preuve d'un investissement émotionnel dans l'opinion en question, lequel est le signe que cette opinion comporte une conception du bien et du mal. Enfin, instrumentaliser l'émotion pour asseoir son opinion est également une manière de lui apporter une valeur morale qui peut servir à la légitimer. On pourrait alors, schématiquement, distinguer les opinions-morales, qui ont tendance à être chargées émotionnellement (par exemple la condamnation de la pauvreté ou du racisme politique incarné par Marine le Pen), des opinions techniques, qui tiennent de l'appréciation des conséquences d'une idée et tendent à être soutenues par des arguments objectifs (par exemple la conviction qu'une politique de droite est plus efficace économiquement). Chez les enfants, on rencontre avant tout des opinions à valeur morale, qui sont souvent les seules qu'ils maîtrisent et dont ils peuvent faire état. Pour autant, il ne semble pas que ce rapport moral au monde décline lorsque les individus grandissent, mais simplement qu'il puisse être de plus en plus suppléé par un rapport plus technique à la politique, qui tend à prendre plus souvent le dessus dans leurs discours.

Références bibliographiques

- Berger P., Luckmann T. (2006 [1966]), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Connell R.W. (1971), *The Child's Construction of Politics*, Carlton, Melbourne University Press.
- Connell R.W. (1987), « Why the "Political Socialization" Paradigm Failed and What Should Replace It », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3
- Cosnier J. (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz.
- Easton D., Dennis J. (1962), « The Child's Political World », *Midwest Journal of Political Science*, 6 (3).
- Easton D., Dennis J. (1969), *Children in the political system; Origins of political legitimacy*, New York, Mac Gra Hill.
- Greenstein F. (1965), *Children and politics*, New Haven and London, Yale University Press.
- Hess R., Torney J. (1967), *The development of political attitudes in children*, Chicago, Aldine.
- Hivert J. (2013), « Penser les socialisations politiques au prisme des univers familiaux: le cas d'enfants issus de familles militantes marocaines des années 70-80 », Papier présenté au congrès de l'Association Française de Science Politique, Paris.
- Hyman H.H. (1959), *Political Socialization; A study in the Psychology of Political Behavior*, Glencoe, The Free Press.
- Lane R. (1959), « Fathers and sons: Foundations of political belief », *American Sociological Review*, 24 (4).
- Mead G.H. (2006 [1963]), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- Maurer S. (2000), « Ecole, famille et politique : socialisation politique et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique », *Dossier d'étude ; Allocations Familiales*, n°15, décembre.
- Montandon C. (1992), « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°101.
- Muxel A. (2001), « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps ; Une enquête longitudinale », *Revue française de science politique*, 2001/3 Vol. 51.
- Muxel A. (2008), *Toi, moi et la politique ; amour et convictions*, Paris, Broché.
- Pages M. (1986), *Trace ou sens, le système émotionnel*, Paris, Hommes et groupes.
- Percheron A. (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin.
- Piaget J. (1967), *The child's conception of the world*, London, Routledge.
- Searing D., Schwartz J., Lind A. (1973), « The structuring principle: political socialization and belief systems », *American Political Science Review*, 67 (1).
- Simon A. (2015a), *L'opinion comme apprentissage : analyse de la formation de l'opinion personnelle chez les enfants*, Papier préparé pour le 6^e Congrès des Associations francophones de science politique, Lausanne, février.

- Simon A. (2015b), *Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue des enfants : quelle médiation de l'école ?*, Papier présenté au colloque Interdisciplinaire l'Ecole, de la violence aux valeurs, Aix-en-Provence, Mai.
- Throssell K. (2009), « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora Débats/Jeunesse*, n°51.
- Throssell K. (2012), *Child and Nation ; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, Thèse de Science Politique dirigée par Sophie Duchesne, Paris, IEP de Paris.
- Traïni C. (2015), *Emotions et expertise ; les modes de coordination des actions collectives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.