

# La place des émotions à l'École après les attentats de 2015

Cet article provient d'une enquête en cours sur les réactions post-attentats de 2015 menée en région parisienne auprès d'élèves et de différents acteurs de l'institution scolaire travaillant au cabinet ministériel, à la Dgesco, dans le premier et second degré. Notre analyse se fonde sur un corpus actuel de 42 entretiens. Ces données sont articulées aux travaux sur les réactions post-attentats [Truc, 2016, 2017 et 2019 ; Bazin, 2018 ; Boussaguet et Faucher, 2017 et 2018 ; Lefébure, Roche et Sécaïl, 2018]. De même, l'analyse de la place des émotions ne peut négliger le foisonnement d'études consacrées à l'émotion depuis une quinzaine d'années – on parle d'*emotional turn* – que ce soit en sciences humaines et sociales ou en neurosciences [Corbin, Courtine et Vigarello, 2016-2017 ; Traïni, 2009 ; Faure et Négrier, 2017 ; Eustache, 2016]. Ces recherches permettent de situer les émotions dans des processus de constructions et d'interactions sociales dans lesquels les affects se mêlent inextricablement à des actions, notamment politiques, jugées traditionnellement rationnelles mais qui portent bien en elles une dimension émotionnelle [Deluermoz *et al*, 2013]. Or, notre objet d'étude offre une illustration particulièrement éclairante de ces processus à l'œuvre lors des attentats de janvier et novembre 2015. ■

**T**rois ans après les faits, toutes les personnes interrogées se souviennent avec une grande précision des conditions dans lesquelles elles ont appris la fusillade à la rédaction de *Charlie Hebdo* survenue le mercredi 7 janvier 2015. Cette caractéristique mémorielle mettant en jeu la mémorisation constitue déjà en soi une information sur l'émotion vécue alors par ces personnes. Dans un processus cérébral désigné sous le nom de *flashbulb memory* ou « souvenir flash », l'empreinte laissée par l'événement dans la mémoire individuelle est directement corrélée à sa dimension émotionnelle. Une émotion de surprise survient au sujet d'une information qui surprend, désoriente et implique pour la personne des conséquences à l'échelle

individuelle et/ou collective (Luminet, 2000). Trois ans après, les mots employés pour décrire cette émotion ressentie comme un choc font écho à ceux déjà relevés chez d'autres enseignants (Bozec, 2015 et Cesbron, 2015) :

« *D'abord, je me dis que c'est pas forcément vrai* », « *On ne réalise pas* », « *Je ne comprenais pas ce que j'entendais [...] je n'arrivais pas y croire, cela me semblait irréaliste* », « *C'était un événement qui faisait effraction dans le sentiment de sécurité personnelle que j'avais. C'était extrêmement violent. Pour moi la France, c'est un pays dans lequel on est en sécurité et dans lequel ce genre de choses ne se produit pas. D'un seul coup ça venait chez nous* », « *Je me sens en insécurité dans mon pays, je me dis "c'est grave"* »<sup>1</sup>.

1 Témoignages d'enseignants du second degré (collège de Grigny, lycée de Chelles, lycée de Meaux).

Nous sommes ici dans le cadre d'un « événement insignifié » (Ricœur, 1991) qui vient déchirer l'ordre temporel dans le cours ordinaire de nos existences. Ce choc émotionnel se mêle aussi à la tristesse, des enseignants interrogés éprouvant un sentiment de proximité et d'affection envers des personnes dont ils apprennent la mort au cours de la journée (Cabu, Charb, Bernard Maris).

L'émotion est également vécue avec intensité parmi les membres du cabinet ministériel. Alors réunis ce matin-là au ministère, la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, et ses conseillers apprennent la fusillade à *Charlie Hebdo* par des flashes d'information sur leur portable et décident d'interrompre la réunion. Le conseiller politique de la ministre, Olivier Noblecourt, évoque un sentiment général de « stupéfaction » au sein du cabinet et une phase de sidération lors du déjeuner qu'il partage en compagnie de la ministre avec quelques collègues<sup>2</sup>. Najat Vallaud-Belkacem évoque pour sa part un sentiment d'« effroi » mêlé d'un profond dégoût (« haut-le-cœur ») lorsqu'elle entend les propos sur une vidéo rapidement diffusée de l'un des terroristes (« On a vengé Mohammed ! ») qui « résonnent personnellement » en elle<sup>3</sup>.

## PRODUCTIONS D'ÉMOTIONS MULTIDIRECTIONNELLES<sup>4</sup>

Le choix du dispositif mis en place (deuil national, minute de silence) et le vocabulaire employé par les autorités de l'État au

soir du mercredi 7 janvier instituent une recherche de mobilisation et de consolidation du groupe – ici la communauté nationale – par le vecteur de l'émotion pour répondre à l'attaque de *Charlie Hebdo*. La mise en récit institutionnelle de l'attaque à l'encontre de ses journalistes convoque en effet « la nation attaquée en son cœur » (allocution télévisée de François Hollande du 7 janvier 2015). Elle sollicite les affects et la mobilisation de chacun – où l'on retrouve l'étymologie du sens d'émotion : le mouvement – autour de la nécessaire réaffirmation de l'existence de la nation et/ou de la République. Dans ce schéma narratif dans lequel l'événement est cadré, l'École, et à travers elle les enseignants et les élèves, est située comme un lieu essentiel de mobilisation et de consolidation de l'entité nationale attaquée. La lettre de la ministre envoyée aux enseignants commence par la thématique d'une attaque qui a non seulement visé mais bien touché un organe vital de la République : « L'attentat meurtrier contre l'hebdomadaire *Charlie Hebdo* a atteint notre République au cœur. » Au-delà de l'événement et des personnes tuées ce jour-là, c'est donc cette mise en intrigue introduisant des référents symboliques et statuant un état de danger vital pour la communauté politique qui produit aussi des réactions et des émotions. Si peu d'enseignants interrogés ont eu connaissance de la lettre de la ministre, ils ont en revanche suivi les médias pendant une grande partie de l'après-midi et de la soirée. Or, l'idée d'une atteinte faite à la nation est également omniprésente dans le discours médiatique (Bazin, 2018). Pour autant, la plupart des enseignants interrogés évoquent davantage la liberté d'expression à laquelle ils se disent attachés et dont l'importance doit être selon eux expliquée à leurs élèves en classe. Ils ne s'inscrivent pas forcément dans cette lecture nationale de la tuerie des journalistes de *Charlie Hebdo* ainsi produite par l'État et les médias. Chacun doit cependant se positionner à l'égard de la minute de silence ordonné par le chef de l'État. Ce rituel institutionnel cadre et décrète à la fois, à un moment prescrit, une émotion collective tournée vers le deuil des personnes abattues et vers la survivance de la nation « attaquée en son cœur ». Les réflexions de Maurice Halbwachs sont particulièrement précieuses pour mieux saisir les enjeux sur ce point d'articulation précis entre émotions individuelles et collectives en réaction à la tuerie de *Charlie Hebdo* (Halbwachs, 2014). Pour le sociologue, les émotions occupent une place

2 Entretien de l'auteur avec Olivier Noblecourt, le 11 avril 2017.

3 Entretien de l'auteur avec Najat Vallaud-Belkacem, le 3 mai 2017.

4 En référence à la notion de « mémoire multidirectionnelle » (employée par M. Rothberg dans son ouvrage sur l'Holocauste), le terme d'émotions multidirectionnelles décrit une situation sociale où les émotions se répondent les unes aux autres en cascade, entraînant des discours et actes variés.

déterminante à la fois dans la socialisation des individus et dans la conservation de la société. C'est pourquoi « nos émotions sont soumises à une véritable discipline sociale, du fait qu'en présence des événements d'un certain genre, et dans telles circonstances qui se produisent souvent, c'est la société qui nous indique elle-même comment nous devons réagir » (p. 44). Il existe bien des émotions individuelles que nous éprouvons nous-mêmes mais ces états affectifs « ne subsistent et ne se développent, dans un monde où nous sommes sans cesse en contact avec les autres, qu'à la condition de se présenter sous des formes qui leur permettent d'être compris, sinon approuvés et encouragés, par les milieux dont nous faisons partie » (p. 42). Directement lié à notre objet, Halbwachs relève que « c'est surtout à l'occasion de la mort que l'émotion prend forme collective, et que tout un rituel de gestes et de lamentations s'impose aux parents, aux amis de celui qui vient d'expirer » (p. 42). C'est de ces gestes et attitudes dont dépend l'émotion collective, gestes qu'il faut donc entretenir pour que l'émotion soit partagée. Quel est le bénéfice social d'une émotion partagée ? « Il semble que dans l'émotion elle-même ainsi partagée et multipliée il y ait une efficacité et un pouvoir » (p. 47) nous dit Halbwachs, celui de garantir la conservation du groupe, que nous assimilerons dans le cadre de notre étude à la collectivité nationale.

Ce n'est pas la minute de silence, temps de l'émotion collective requise par l'État, qui instaure une émotion déjà présente dans de nombreuses salles de professeurs le jeudi matin où les enseignants se retrouvent, expriment et échangent leur stupéfaction, leur indignation et leur tristesse. Du côté des élèves, on observe des demandes de paroles, d'échanges, de débats (« On va en parler ? ») adressées parfois avec insistance à leur professeur notamment d'histoire-géographie dans le second degré, une insistance d'autant plus forte lorsqu'ils n'ont pu en parler avec d'autres

enseignants. Ces demandes ne peuvent s'entendre seulement comme un besoin d'échanges d'idées et d'argumentations dans le cadre de débats. Les élèves souhaitent aussi et peut-être surtout éprouver, dans l'expérience collective de la classe, la conformité des émotions qu'ils ressentent avec celles des autres (les pairs, leur enseignant) ou résoudre avec les autres des émotions contradictoires qu'ils peuvent ressentir dans un certain embarras. Enfin, le temps de la minute de silence qui cadre collectivement l'expression de l'émotion entraîne d'autres types d'émotions, ce qui apparaît comme l'une des singularités des réactions post-attentats de janvier 2015. Colère ou choc d'enseignants qui entendent des expressions contradictoires de la part de certains de leurs élèves comme l'indifférence, la colère ou la joie, en profond décalage avec leurs propres émotions<sup>5</sup>. Mais aussi colère ou indignation d'élèves vis-à-vis de camarades au sein de la classe qui refusent d'observer la minute de silence ou expriment une attitude compréhensive à l'égard des auteurs des attaques. On observe aussi des élèves qui vivent des émotions en négociant une marge de liberté au sein du cadre d'expression de l'émotion déterminé par l'institution scolaire, ce dont témoigne une élève de 1<sup>re</sup> lors de la minute de silence qui s'est déroulée dans son lycée à Saint-Germain-en-Laye :

*« On a pris une minute en silence, ce qui était un peu gênant parce que c'est un truc qu'on n'est pas du tout habitué à faire, et du coup on se regardait les uns les autres en mode "pourquoi on fait ça cette fois-ci ?" [...] On se regardait tous et à la fin de cette minute, on a chanté La Marseillaise. Et alors énorme bluff parce que... pourquoi on chante La Marseillaise ? Et je me souviens que... je n'aime pas du tout cette chanson mais j'aime beaucoup la chanter parce que ça fait partie de ce que j'ai appris. Je me souviens que j'ai hésité à la chanter, finalement je l'ai chantée avec les autres, après j'avais honte de l'avoir chantée ; du coup c'était émotionnellement très lourd et en même temps très fort de sentir l'unité. C'était à la fois on était uni et donc c'était fort, et en même temps pourquoi on est uni cette fois et pas les autres. Enfin voilà, en tout cas, on a chanté La Marseillaise à ce moment-là, ce qui était bizarre. »* Plus tard dans l'entretien, le témoin revient sur ce moment : « Ça m'avait marqué de sentir une espèce de sentiment de nation, ou en tout cas d'une unité française qui n'est pas du tout un truc

5 Sur ce décalage, cf. le témoignage de Doutriaux G. (2015), cité dans les références bibliographiques.

auquel j'apporte une importance d'habitude et que cela avait été fort pour moi, qu'il y avait des valeurs à défendre, qu'il y avait des principes à défendre.<sup>6</sup> »

Parmi l'enchaînement des réactions et émotions diverses exprimées au lendemain du 7 janvier, l'une d'elles, dénommée rapidement « incident », a particulièrement retenu l'attention des médias et des acteurs politiques au point de masquer les autres. Cette forte et immédiate médiatisation et politisation<sup>7</sup> des « incidents » ne peut se comprendre qu'en regard de la place prépondérante des émotions et de leur fonction sociale. Tel qu'il a été instauré et encadré par les discours médiatiques et politiques (Boussaguet et Faucher, 2017), le rituel de la minute de silence en milieu scolaire est destinée à l'expression collective de l'émotion qui a pour fonction de garantir la cohésion du groupe et de conjurer sa disparition, bien au-delà d'un hommage aux morts de *Charlie Hebdo*. L'expression des émotions requise dans un rituel scolaire comme celui du 8 janvier est par conséquent un instrument de préservation sociale devant lequel toute voix dissonante apparaît comme une mise en cause de l'existence de la collectivité nationale attaquée. Ce rituel et les attentes sociales et politiques pesant sur lui mettent en exergue une relation spécifique entre l'École et le deuil qui s'est construite historiquement à travers notamment l'expérience de la Première Guerre mondiale (Saint-Fuscien, 2017). Le travail des enseignants et personnels de l'éducation, le 8 janvier comme les jours et semaines suivants, a consisté à retisser des liens avec ces voix dissonantes

6 Entretien avec une lycéenne (lycée Saint-Germain-en-Laye), le 12 février 2018.

7 La ministre de l'Éducation nationale est interpellée sur les « incidents » à l'Assemblée nationale le 14 janvier. Une commission d'enquête est créée au Sénat le 22 janvier par des élus de l'UMP « sur le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession ». Cette commission rend un rapport en juillet 2015 intitulé « Faire revenir la République à l'École ».

de la communauté de deuil mais bien membres de la communauté scolaire, en s'affranchissant du cadre de l'émotion collective instaurée par le rituel de deuil et des productions discursives médiatiques et politiques à l'œuvre (Ledoux, 2017 ; Doutriaux, 2015).

### 13-NOVEMBRE : VERS UNE ÉMOTION COMMUNE ?

Suite aux attentats du 13 novembre 2015, les émotions évoquées par les enquêtés apparaissent plus univoques et s'expriment socialement de façon plus homogène. Les réactions tendent vers une communauté scolaire unie dans des émotions partagées : peur, tristesse et indignation.

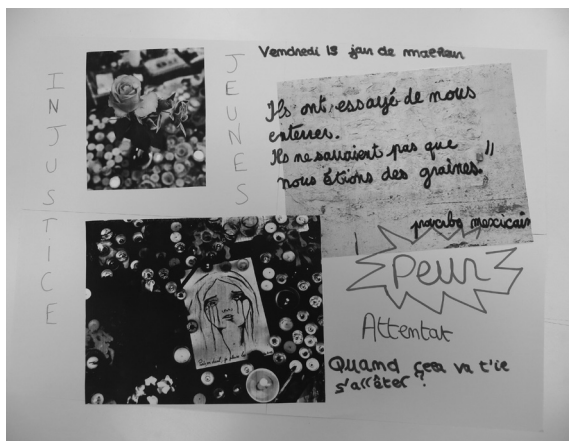
La visée terroriste des attentats a joué pleinement son rôle en cela que les attaques ont ouvert une brèche dans le sentiment de sécurité des personnes dans un cercle bien plus large que lors de celles de janvier 2015. Les reconfigurations émotionnelles à l'œuvre parmi les élèves éprouvant de la peur pour eux-mêmes ou leur famille témoignent de ces effets. Le rôle des personnels de l'éducation les jours qui suivent est en majeure partie celui de rassurer des élèves qui se sentent en danger. Ce sentiment a pu aussi être amplifié par les productions discursives des médias (Lefébure, Roche et Sécaïl, 2018) ou par les autorités de l'État qui définissent l'expérience vécue à l'échelle collective par le terme de « guerre » dès le lendemain des attaques (Boussaguet et Faucher, 2018) ce qui a des implications sur le sentiment d'insécurité des élèves<sup>8</sup>. Du côté de l'institution scolaire, le courriel de la ministre de l'Éducation nationale adressé sur la boîte professionnelle des enseignants le samedi 14 novembre au soir emploie un vocabulaire des affects plus présent qu'en janvier : « Les attentats terroristes qui ont frappé Paris et la Seine-Saint-Denis ce vendredi 13 novembre ont atteint une nouvelle fois le cœur de notre République et nous ont tous bouleversés. » L'accent est cette fois porté non sur la perpétuation de la République à travers la défense des valeurs qui l'incarnent mais sur l'écoute à accorder aux élèves et à l'importance du dialogue à mener avec eux. Intitulé « Savoir accueillir la parole des élèves après les attentats terroristes en

8 Entretien avec l'infirmière scolaire d'un collègue (Paris, 10<sup>e</sup> arrondissement), le 22 mai 2018.

Île-de-France<sup>9</sup> », le document ressource produit par les services, et en ligne sur eduscol dès le samedi soir, est mentionné dans la lettre de la ministre. Il indique le rôle et la compétence attendus chez l'enseignant, centrés sur la prise en compte des émotions des élèves : « Ce dialogue est un travail pédagogique indispensable pour soutenir les enfants et les adolescents dans la gestion de leurs émotions et la compréhension complète de ces événements violents. »

Localement, l'un des traits saillants de l'enquête porte sur le changement des émotions parmi les publics scolaires des catégories populaires issues de l'immigration par rapport aux réactions post-attentats de janvier 2015. Que ce soit à Chilly-Mazarin (école élémentaire), à Grigny (collège), à Vitry-sur-Seine (lycée professionnel), à Paris (lycée professionnel) ou à Meudon (lycée professionnel), les élèves expriment des émotions dominées par la peur et l'indignation qui traduisent non seulement leur sentiment de proximité avec les victimes mais un processus d'identification très fort avec ceux qui ont été attaqués, en particulier les attentats qui ont visé le Stade de France à Saint-Denis à l'occasion d'un match de football. Cette identification peut prendre des formes particulières. Dans deux lycées professionnels (Vitry et Meudon), deux élèves de 2<sup>nd</sup> ont évoqué en pleurs à leur enseignant des membres de leur famille blessés lors des attaques, ce qui s'est ensuite révélé inexact. La question du concernement aux attentats (Truc, 2016) s'éprouve ici non seulement dans un sentiment de solidarité, de proximité avec les victimes ou ce qu'ils représentent mais aussi dans le vif sentiment d'insécurité projeté sur sa vie ou celle de ses proches (familles, amis) estimées en danger. Les élèves des établissements scolaires de mon enquête provenant des catégories populaires issues de l'immigration se sentent concernés par les attaques

9 À consulter sur : [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr), « Savoir accueillir la parole des élèves après un attentat ».



Affiche réalisée par Lucas Reaubourg et Alexandre Parmanian, élèves de terminale du lycée des métiers de Meudon (92), pour une exposition organisée lors de la semaine qui a suivi les attentats du 13 novembre 2015.

Photo : © Coralie Hottot

du 13-Novembre en s'identifiant aux victimes et en se projetant désormais comme cibles potentielles des terroristes. Cette reconfiguration émotionnelle est vécue parfois avec réconfort par les personnels de l'éducation. La minute de silence qui se déroule dans les établissements le lundi 16 novembre constitue alors un rituel de réparation vis-à-vis de janvier car elle permet cette fois l'expression d'une communion émotionnelle entre la collectivité des adultes et leurs élèves qui avait fait défaut le 8 janvier 2015.

L'émotion des élèves s'accompagne alors généralement d'une mobilisation, comme dans ce lycée professionnel de Meudon où les élèves ont décidé de réaliser très rapidement une exposition à partir de coupures de presse et de dessins.

Parmi les personnels de l'éducation, les assistantes sociales et infirmières scolaires ont pu occuper une place prépondérante pour recevoir les émotions des élèves. Dans un collège du 10<sup>e</sup> arrondissement situé à proximité des terrasses touchées par les attaques terroristes ayant créé une cellule d'écoute pour les élèves, ce sont environ 70 élèves, soit 13 % d'entre eux, qui sont venus d'eux-mêmes à l'infirmier pendant les trois jours suivants pour exprimer à l'infirmière leur vif sentiment d'être en danger et leur tristesse concernant les victimes, souvent dans les pleurs. L'infirmière scolaire, débordée psychologiquement par les émotions des élèves exprimées en continu, a dû se mettre en congé dès le jeudi 19 novembre. Ce

débordement émotionnel s'est manifesté également physiquement au moment du rituel de la minute de silence. Dans la cour de ce collègue, de jeunes élèves se sont réfugiés dans les bras des adultes par besoin de protection. La minute de silence – sans doute trop difficile à soutenir – a été interrompue par les élèves qui ont entonné *La Marseillaise*, ce qui a provoqué l'émotion des adultes et la réactivation de celle des élèves sur le temps du déjeuner, temps pendant lequel l'infirmière et la psychologue ont dû doivent faire face à un afflux de collégiens en pleurs. Le rituel de deuil n'est plus ici l'expression canalisée d'une émotion collective ordonnée par l'État, mais vient faire déborder une très vive émotion déjà ressentie par les élèves<sup>10</sup>.

Cependant, différents témoignages indiquent un certain nombre de contrepoints à cette configuration émotionnelle dominante dont il faut tenir compte pour éviter toute catégorisation abusive de l'événement et de ses effets en milieu scolaire. Chez les membres du cabinet ministériel ou de la Dgescop prévaut une réaction professionnelle sur toute réaction émotionnelle, à la différence de janvier 2015. La mémoire des attentats de janvier, avec les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre une réponse immédiate à destination des enseignants, a joué pleinement dans cette réaction, de même que les réunions de travail organisées après janvier dans l'hypothèse d'un nouvel attentat. Les membres du cabinet ministériel et de la Dgescop ont été mobilisés tout le week-end pour s'occuper des fermetures d'établissements ou produire des ressources à destination des enseignants dont le premier document, évoqué précédemment, fut mis en ligne dans la soirée du samedi 14 novembre sur le site d'eduscol. Le précédent de janvier a ainsi généré au sein des membres du cabinet une professionnalisation des réactions

évacuant la charge émotionnelle de l'événement du 13-Novembre.

Autre contrepoint cette fois exprimé par les élèves. Au lycée Saint-Sernin de Toulouse, des élèves de classe préparatoire ont été sollicités au lendemain des attaques par l'un de leur professeur pour écrire un texte qui fut ensuite lu le lundi au moment du rassemblement de tous les élèves dans la cour pour la minute de silence. Quelques-uns d'entre eux se sont retrouvés le dimanche soir et ont écrit un texte intitulé « Engageons-nous<sup>11</sup> », inscrivant explicitement les attentats dans un enjeu extranational (« Aujourd'hui, c'est l'Humanité qui est visée et cela a un écho qui dépasse nos frontières »). Le chef d'établissement ne les a pas autorisés le lendemain à lire leur texte. À la demande des délégués du Conseil de la Vie Lycéenne, tous les élèves ont dû en revanche s'habiller en noir pour ce moment de recueillement. À 11 h 55, les élèves se sont retrouvés ainsi dans la cour avec leurs enseignants. La proviseure a fait un discours, puis chacun a observé une minute de silence avant de remonter en classe. Insatisfait de ce rituel de deuil, le groupe d'élèves de khâgne a alors décidé de créer un blog et de publier le texte qui entrerait en dissonance avec le cadre émotionnel institué par l'État. En énonçant justement en appel de leur texte « Nous ne voulons pas devenir la génération des deuils nationaux. Nous voulons être la génération de l'engagement universel », ces élèves ont organisé dans les mois suivants une série de conférences au sein de leur établissement avec la participation d'universitaires sur différents thèmes (la géopolitique du Proche-Orient, l'islam, la radicalisation, les symboles nationaux français).

L'enquête réalisée en région parisienne auprès d'acteurs du monde scolaire provenant de différents lieux institutionnels, sociaux et géographiques nous montre la place majeure qu'ont occupé les émotions dans les réactions aux attentats de janvier et novembre 2015. L'intérêt de l'échelle locale est de pouvoir prêter attention à la variabilité de ces émotions et à la dynamique de leurs expressions produites dans le cadre d'interactions sociales. Que ce soit pour les attentats de janvier ou de novembre, l'État réagit en créant un cadre (journée de deuil national, minute de silence) où l'émotion collective doit se manifester par des gestes attendus

10 Entretien de l'auteur avec l'infirmière scolaire d'un collège (Paris, 10<sup>e</sup> arrondissement), le 22 mai 2018.

11 Le texte est disponible sur le blog : 13novembre-stsernin.jimdo.com

dans un temps donné (silence, regroupement, corps immobile debout). Cette expression de l'émotion collective a pour fonction de manifester et de garantir la survivance du collectif (la nation/la République) désigné par les acteurs politiques – et par les médias – comme attaqué et même atteint. Pour des raisons qui tiennent à l'histoire de l'École et de la nation en France (Falaize, Heimberg et Loubes, 2013), l'institution scolaire est désignée comme un lieu prééminent de l'expression de cette émotion et donc de cette fonction de perpétuation du groupe national. En janvier 2015, ce cadre collectif dans lequel chacun doit se conformer est traversé en milieu scolaire par des expressions variées en concordance ou en dissonance avec l'émotion prescrite. Ces émotions peuvent donc être l'objet de négociations qui produisent à leur tour de nouvelles émotions à l'intérieur du champ scolaire, mais aussi à l'extérieur par le fait d'une médiatisation d'émotions dissonantes. En novembre 2015, la conformité avec l'émotion collective institutionnalisée se fait plus concordante mais la peur exprimée met dans le même temps en question le rôle traditionnel de l'État comme garant de la sécurité de ses concitoyens. Si une commune émotion se manifeste dans l'espace scolaire, elle se construit en partie sur un fort sentiment d'insécurité individuelle. Les menaces d'attaques sur des établissements scolaires exprimées par Daech quelques jours plus tard ont entraîné une forte mobilisation de l'institution sur la sécurisation des établissements et des personnels (PPMS : plan particulier de mise en sûreté, exercice attentat-intrusion). Toujours en cours aujourd'hui, ces actions préventives se sont arrimées à des émotions vécues dans le monde scolaire au lendemain du 13-Novembre.

#### SÉBASTIEN LEDOUX

chercheur en histoire contemporaine à l'université Paris 1, Centre d'histoire sociale des mondes contemporains

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bazin M.** (2018), « Peuples en larmes, peuples en marches : La médiatisation des affects lors des attentats de janvier 2015 », *Mots. Les langages du politique*, n° 118, p. 75-94.
- Boussagnet L., Faucher F.** (2017), « Quand l'État convoque la rue : La marche républicaine du 11 janvier 2015 », *Gouvernement et action publique*, n° 2, p. 37-61.
- Boussagnet L., Faucher F.** (2018), « La construction des discours présidentiels post-attentats à l'épreuve du temps », *Mots. Les langages du politique*, n° 118, p. 95-115.
- Bozec G.** (2015), « Une laïcité qui cherche sa voie » in « L'École et les valeurs : Charlie et après », *Diversité*, n° 182, p. 34-40.
- Cesbron F.** (2015), « L'École au lendemain du 7 janvier » in « L'École et les valeurs : Charlie et après », *Diversité*, n° 182, p. 144-149.
- Corbin A., Courtine J.-J., Vigarello G.** (dir.), (2016-2017), *Histoire des émotions*, (3 vol.), Paris, Seuil.
- Deluermoz Q. et al.** (2013), « Écrire l'histoire des émotions : De l'objet à la catégorie d'analyse », *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle*, n° 47, p. 155-189.
- Doutriaux G.** (2015), « Quand "Charlie" entre en scène » in « L'École et les valeurs : Charlie et après », *Diversité*, n° 182, p. 111-114.
- Eustache F.** (dir.), (2016), *Mémoire et émotions*, Paris, Le Pommier.
- Falaize B., Heimberg C., Loubes O.** (dir.), (2013), *L'École et la nation*, Lyon, ENS.
- Faure A., Négrier E.** (dir.), (2017), *La Politique à l'épreuve des émotions*, Rennes, PUR.
- Halbwachs M.** (2014), « L'expression des émotions et la société », présenté et annoté par Granger C., *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 123, p. 39-48.
- Ledoux J.** (2005), *Le Cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Ledoux S.** (2017), « L'École à l'épreuve de l'attentat de Charlie Hebdo : Quand les minutes de silence parlent aussi », *Mémoires en jeu*, n° 4, p. 65-71.
- Lefébure P., Roche É., Sécaïl C.** (2018), « Les attentats du 13 novembre en direct à la télévision : Mise en récit de l'événement et de ses ramifications », *Mots. Les langages du politique*, n° 118, p. 37-57.
- Luminet O.** (2000), « Souvenirs flashes : Le rôle des émotions », *Sciences humaines*, n° 107, p. 25.
- Ricœur P.** (1991), « Événement et sens », *Raisons pratiques*, n° 2, p. 41-56.
- Saint-Fuscien E.** (2017), « "Enfants, sauvez les tombes de nos morts" : Deuil de guerre et mondes scolaires (1914-1939) », *Cahiers Jaurès*, n° 225, p. 65-87.
- Traïni C.** (dir.), (2009), *Émotions... Mobilisation !*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Truc G.** (2016), *Sidérations : Une sociologie des attentats*, Paris, PUF.
- Truc G.** (dir.), (2017), « Memorialisations immédiates », *Mémoires en jeu*, n° 4, p. 46-103.
- Truc G.** (dir.), (2019), « Ce que les attentats font aux sociétés : Enquête de terrain et études de cas », in *Attentats, Ethnologie française*, n° 173, p. 5-19.