

SOMMAIRE

Introduction	3
I. Présentation des questions scientifiques du sujet	5
I.1. La <i>Marseillaise</i> : destin d'un chant de la Révolution	5
I.1.1 Qu'est-ce qu'un hymne national ?	5
I.1.2 Entre consensus et rejet : Histoire du chant la <i>Marseillaise</i>	7
I.1.3 Toucher à la <i>Marseillaise</i> : un blasphème ?	9
I.2. Histoire et mémoire	15
I.2.1 Alliance ou antinomie ?	15
I.2.2 Un exemple : La mémoire du Front populaire	19
I.2.3 Quand l'Etat se mêle de l'histoire	23
II. Mise en œuvre pédagogique	27
II.1 Exploiter un film en classe	27
II.1.1 Que peut-on faire ?	27
II.1.2 Réfléchir aux liens entre cinéma et histoire	29
II.2 Les choix, en fonction des objectifs	32
II.2.1 Pourquoi ce film ?	32
II.2.3 Pourquoi ce sujet ? : Le contexte scolaire	35
II.3 Objectifs didactiques et pédagogiques	37
II.3 Déroulement	38
II.3.1 La séance principale	38
II.4.2 L'évaluation	41
II.4.3 Prolongements	41
III. Analyse critique, remédiation et développements possibles	43
III.1 Analyse critique	43
III.1.1 Ce qui n'a pas fonctionné	43
III.1.2 Ce qui a fonctionné	43
III.1.3 Remédiation à la séance	43
III.2 Prolongements	44
III.2.1 En 4 ^e , l'hymne national peut être utilisé comme fil conducteur	44
III.2.2 D'autres prolongements ?	45
III.3. Remédiation : Ce qui aurait pu être fait	46
III.3.1 Une analyse technique du film	46
III.3.2 Un travail en interdisciplinarité	47
III.3.3 D'autres possibilités	47
Conclusion	49
Annexes	50
BIBLIOGRAPHIE	59

« Le meilleur sujet, évidemment, serait la vie actuelle : la victoire de mai, les grèves de juin. Ce serait magnifique, mais le film ne sortirait jamais. Alors, nous nous sommes rabattus sur l'époque qui offrait le plus de similitudes avec la nôtre : la Révolution française. »

Jean Renoir, 1937

Introduction

La cause est entendue : les questions mémorielles sont de plus en plus prégnantes dans nos sociétés¹. Jamais on n'a autant commémoré ; des lois dites mémorielles voient le jour. Pierre Nora reste la référence pour toute recherche sur la mémoire en France² : Les « Lieux de mémoire » sont une manière différente de faire l'histoire, ce que l'auteur nomme, tout comme Marcel Gauchet, une histoire symbolique «au second degré». Il ne s'agit pas d'une histoire des événements eux-mêmes, «du passé tel qu'il s'est passé», mais de «ses réemplois permanents, ses usages et ses mésusages», une histoire au «second degré».

Les programmes scolaires eux-mêmes sont de plus en plus mémoriels, surtout au lycée, conséquence de la vogue de l'histoire culturelle et des représentations.

Le professeur a trouvé qu'il serait intéressant de confronter des élèves de 4^e aux questions d'utilisation et d'appropriation du passé par le présent. Le film de Jean Renoir, *La Marseillaise*, est un film qui décrit tout autant sa propre époque que l'épisode révolutionnaire dont il est censé écrire l'histoire. *La Marseillaise* est une commémoration, au temps du Front populaire.

On s'est beaucoup disputé la mémoire de la Révolution Française depuis deux siècles ; aucun objet historiographique n'est plus passionné en France. Récemment même l'extrême droite française essayait de s'approprier la mémoire de la bataille de Valmy, la victoire qui permit la naissance de la République ! L'intérêt est grand pour celui qui s'intéresse à ce vaste thème de la mémoire, d'y entrer par le truchement de la Révolution.

La Révolution française est traditionnellement un temps fort du programme d'histoire de 4^e. Nous nous donnons ici deux objectifs : étudier la Révolution française par l'œil de Jean Renoir, du Front populaire et de la société des années Trente -nous pouvons nous le permettre, Renoir a réalisé un film historiquement irréprochable- et s'interroger, dans la mesure du possible avec des élèves de 4^e, sur la manière dont on écrit l'histoire, dont on enseigne l'histoire.

¹ Voir les travaux de Paul Ricœur, René Rémond, Pierre Nora, parmi les plus illustres

² NORA P, « Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux », in P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, vol 1. La République, Gallimard « Quarto », 1997

C'est de manière fort surprenante que -le chant- la *Marseillaise*, chère à Renoir, s'est invitée dans les débats politiques en 2007. On la pensait ringarde ; il n'en est rien aux yeux d'une majorité de français. Quelle place doit-on accorder aux symboles de la nation ? L'enjeu est tout à fait actuel. Notre hymne national est, à l'instar de la Révolution qui l'a vu naître, une entrée intéressante quant aux questions relatives à la mémoire collective: il est un des lieux de mémoire les plus importants pour nous et l'un des plus visibles de l'étranger aussi : plus que tout autre, l'hymne français a connu un destin international exceptionnel.

Le rôle du professeur d'histoire est ici important; puisque son but est d'éveiller l'élève à sa conscience de citoyen (« la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »³), il se doit de lui donner les armes pour ce faire : « en donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens ». Des connaissances, indispensables pour qu'il se construise sa propre grille de lecture du monde mais aussi des outils de réflexion pour qu'il soit à même d'interroger ce monde et participer, en citoyen, à sa construction. L'enjeu civique est important ; pour ce thème mêlant histoire, mémoire et identité nationale, les liens sont évidents entre l'histoire et l'éducation civique enseignée au collège et un travail en interdisciplinarité s'impose.

Le sujet devra bien sûr envisager les liens complexes que tissent entre eux le cinéma et l'histoire⁴. Cependant, il ne s'agit pas ici du thème central de la réflexion. Nos problématiques seront plutôt :

Qu'est ce que ce film nous apprend sur la Révolution ? Quelle est l'histoire et quel est le sens de notre hymne national ? L'institution demande explicitement : « l'élève devra connaître (...) les symboles de la République et leur signification : drapeau, devise, hymne national)⁵ »

Enfin, comment ce film, document historique, peut-il permettre de traiter du thème de la mémoire? Comment faire la transposition didactique en classe ?

L'exposé comportera trois temps : après avoir, dans une première partie, fait le point scientifique sur la question des rapports entre histoire et mémoire, l'analyse portera dans une

³ « Socle commun de connaissances et de compétences », loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

⁴ Voir les travaux fondamentaux de Ferro M, Delage C, etc. ainsi qu'un récent numéro de la revue Textes et Documents pour la Classe : « l'histoire au cinéma », n° 932, mars 2007

⁵ « Socle commun de connaissances et de compétences », décret cité

deuxième partie sur son application pédagogique en classe grâce à La Marseillaise de Renoir avant de s'attarder sur son analyse critique dans une troisième partie.

I. Présentation des questions scientifiques du sujet

I.1. La Marseillaise : destin d'un chant de la Révolution

I.1.1 Qu'est-ce qu'un hymne national ?

Un hymne national est un « lieu de mémoire⁶ », une rencontre entre l'histoire et la mémoire d'un territoire ou / et d'un peuple. C'est une musique choisie qui les représente. Un hymne est religieux à l'origine. Il le reste dans une certaine mesure puisque le territoire et le peuple sont vénérés d'une façon qui n'a rien de profane. La sacralité s'est simplement déplacée, de Dieu vers une terre, un peuple, une nation. Un hymne national est généralement un chant patriotique, souvent choisi pour l'usage officiel par le gouvernement, bien qu'il puisse aussi s'imposer par l'usage. La plupart des pays ont adopté un hymne national, qui peut coexister avec d'autres chants patriotiques usuels. L'Ecosse en possède quatre, par exemple. L'hymne n'est pas exclusivement lié à un Etat ; il peut se décliner à différentes échelles : l'UE a son hymne (*Ode à la joie* de Beethoven), la Bretagne a le sien (*Vieux pays de mes rêves*). Les hymnes nationaux du monde sont divers mais quelques thèmes sont prégnants : amour de la Mère Patrie, de la liberté, de Dieu, du Peuple, etc.

Les références à la liberté (au Pérou, *Nous sommes libres, restons le à jamais*), à un événement ou un personnage historique (en Chine : *La marche des volontaires*, en Andorre : *Le Grand Charlemagne*), à la patrie bien aimée (en Jamaïque : *Jamaïca, Land We love*), à la religion (en Inde : *Tu es le Seigneur des Esprits de tout le monde* ; en Hongrie : *Dieu honore les Hongrois*), à la géographie historique (en Irak : *Pays des deux fleuves*), au souverain (en Arabie Saoudite, *Longue vie à notre roi aimé*), au drapeau (aux Etats-Unis : *The Star spangled banner*), à la grandeur du Peuple (*Namibia, land of the brave*), à la fraternité (*Fratelli d'Italia*) sont légion. Original, le Turkménistan possède un hymne national mais seulement instrumental. Certains chants sonnent comme prophylactiques (*L'Ukraine n'est pas encore morte*)...

En général, le chant possède des vertus : Les chants manipulent les émotions humaines en développant chez ceux qui les reprennent une cohésion souvent indispensable. Cela est vrai

⁶ NORA Pierre, « Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux », dans *Lieux de mémoire*, « Introduction », Gallimard « Quarto », 1997

des ballades de feux de camp aux chorales des églises ou des monastères, des rondes de notre enfance aux hymnes nationaux chantés dans les stades. Sans oublier, évidemment, les chants militaires et guerriers, comme la *Marseillaise* entonnée par les soldats de l'an II à Valmy ou par les poilus à Verdun...

En France, c'est un des symboles de la République, le chant de tous les Français. La France possède un certain nombre de symboles immuables, reconnus officiellement par la constitution de la Ve République. Son article 2 affirme : « *l'Hymne national est La Marseillaise.* » D'autres attributs servent à définir la nation française : le drapeau tricolore dans lequel le blanc, couleur royale depuis 1638, y est encadré du bleu et du rouge, couleurs de la ville de Paris. La devise de la République est : « *liberté, égalité, fraternité.* » Bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans la constitution, Marianne est la figure allégorique qui symbolise la France. C'est un décret de la Révolution qui institue en 1792 la représentation de la République sous les traits « *d'une femme vêtue à l'Antique* ». La IIIe République inaugurerait les bustes de Marianne, représentée ou non avec un bonnet phrygien⁷.

Il n'était pas écrit dès la création de l'œuvre, par une nuit d'avril de l'année 1792, que *Le Chant de guerre pour l'armée du Rhin* aurait un destin d'hymne national sous un nom nouveau⁸. Né de la Révolution, il a affaire à la concurrence d'autres chants qui auraient tout autant pu revendiquer le titre honorifique de premier chant de la Nation, dans une époque en quête de musiques. *Le Chant du départ*, notamment, a connu ses heures de gloire. Il n'est pas le seul : *Le Ça ira* est un air de contredanse apparu avant la fête de la Fédération et fut diffusé largement pour cette occasion. C'est un cri de violence et d'espoir simple qui accompagne bien les journées révolutionnaires. *La Carmagnole*, autre air de contredanse s'impose comme chant de ralliement des Sans-culottes du 10 août. « *Madame Veto avait promis / De faire égorger tout Paris...* ». *La Carmagnole* sera associée au *Ça ira*, les deux seront chantés sur les fronts intérieurs et extérieurs par le peuple révolutionnaire en armes. Pouvaient-ils devenir chacun hymne national ? On a longtemps pensé que non. Cependant, ces deux airs ont tenu un grand rôle pendant la Révolution française ; on les retrouve en 1830 et en 1848 puis dans les luttes du monde ouvrier.

7 Pour répondre à toutes les questions que se pose le futur citoyen, consulter le **Guide pratique du citoyen**, édité par le CRDP de Poitou-Charentes

8 VOVELLE M, « La Marseillaise. La guerre ou la paix », dans *Les Lieux de mémoire*, NORA P (dir.)

I.1.2 Entre consensus et rejet : Histoire du chant la *Marseillaise*

Le destin de la *Marseillaise* ne fut pas linéaire. Elle a connu des périodes de gloire autant que de moments de rejet et d'oubli. Cependant, elle revient toujours, à des moments charnières, importants. La *Marseillaise* a accompagné les débuts d'une Révolution alors fragile, elle l'a portée -c'est le scénario du film, notamment à Valmy. Elle fut un chant de la monarchie parlementaire avant de devenir celui de la Première République. Le chant a aussi été joué du temps où la République colonisait. Michel Vovelle narre l'aventure de La *Marseillaise*⁹ : deux questions se posent : Comment naît le chant? Comment ensuite devient-il hymne national ? La *Marseillaise*, recontextualisée, est deux choses : Un chant révolutionnaire, exprimant des idéaux, d'abord. Elle est aussi un chant de guerre patriotique, que l'on peut juger « sanguinaire », d'une nation en lutte.

La guerre est déclarée au roi de Bohême et de Hongrie, le 20 avril 1792. *Le Chant de guerre pour l'armée du Rhin* est composé à Strasbourg dans la nuit du 25 au 26 avril, par Rouget de Lisle, tout de suite après qu'il a eu connaissance de la déclaration de guerre. Entre le printemps et l'été de 1792 se déroule l'une des phases les plus denses de la mobilisation révolutionnaire. C'est la période que Renoir a voulu mettre en lumière dans son film qu'il fait se conclure avant Valmy (Septembre 1792). Rouget incarne le peuple révolutionnaire dans une France en train de se diviser. Il incarne aussi le patriotisme d'une ville frontrière.

La *Marseillaise* est un chant de guerre: « *Aux armes citoyens / Formez vos bataillons / Marchons, marchons, / qu'un sang impur / abreuve nos sillons.* »¹⁰. Elle dénonce l'étranger et s'adresse au peuple en armes. C'est un chant révolutionnaire, qui en appelle à la liberté contre la tyrannie et les traîtres. Pour Michel Vovelle, il est « *une rencontre exceptionnelle entre expression d'élite et ferveur populaire* », qui peut expliquer pourquoi on a préféré plus tard comme hymne national, patrimoine commun, un chant composé par un amateur. Cependant, l'antériorité, par rapport au *Chant du départ* notamment, a aussi joué.

Composé à Strasbourg, le chant voyage ensuite en France. Paris le découvrira réellement grâce aux fédérés marseillais fin juillet 1792. Ce sont les Montpelliérains qui l'amènent à Marseille. Les fédérés marseillais le chantent à toutes les étapes du parcours vers Paris, ce que narre le film de Renoir. Dans la capitale, l'identification entre l'air et ceux qui le chantent est la plus poussée. Il s'appelle désormais *Hymne des Marseillais*, et est chanté le 10 août puis à Valmy. On lui ajoute une septième strophe dite « des enfants ». La *Marseillaise* accompagne désormais la victoire et la conquête : « *Envoyez moi 1000 hommes ou une édition de La*

⁹ VOVELLE M, article cité.

¹⁰ Voir Annexe 1 : Les paroles de la *Marseillaise*

Marseillaise », écrit un général. Même les Etats majors ennemis reconnaissent la force de l'œuvre : le mythe de la *Marseillaise* est né.

Le 14 Juillet 1795, un décret de la Convention la déclare « chant national ». Après avoir été le chant de ralliement des armées de Bonaparte durant la campagne d'Italie, elle tombe en disgrâce et un nouvel hymne est imposé: *Veillons au salut de l'Empire*. La défaite de Russie incite Napoléon à réintroduire la *Marseillaise*. En 1814 Louis XVIII l'interdit et la remplace par deux chants royalistes. Les Cent-Jours font resurgir la *Marseillaise*. La Révolution de Juillet l'impose à nouveau dans la rue et Berlioz en signe un arrangement pour solistes et double chœur. En 1832, parce qu'elle incarne la contestation, la *Marseillaise* est interdite, mais les républicains emprisonnés continuent de la chanter. A l'été 1840, une flambée nationaliste en Europe la fait resurgir momentanément comme ferment d'unité nationale. Dans le même temps, le chant de Rouget est chanté par tous ceux qui cherchent à faire tomber Louis-Philippe. En 1848, le « Printemps des peuples » fait retentir la *Marseillaise* aux quatre coins de l'Europe. Louis Napoléon Bonaparte exige son interdiction dans les lieux publics. Après la défaite de Sedan et la proclamation de la Troisième République, le 4 septembre 1870, le peuple continue de chanter la *Marseillaise*, notamment en 1871 pendant la Commune de Paris. C'est le moment où le mouvement ouvrier européen l'adopte face aux « traîtres » et aux « rois conjurés ». Certains révolutionnaires commencent cependant à la refuser. Louise Michel déclare : « *L'Empire l'a profanée, nous autres révoltés, nous ne la disons plus* ». Le 14 février 1878 la *Marseillaise* est reconnue officiellement comme « hymne national français », sous la pression des républicains majoritaires à l'Assemblée. En 1888, les révolutionnaires et les ouvriers lui préfèrent L'*Internationale*, chant « antinational ». A l'étranger, elle continue d'incarner l'esprit révolutionnaire. En 1914, l'Union sacrée se fait autour de l'hymne national. En 1940, Vichy s'approprie dans un premier temps la *Marseillaise*, mais lui préfère finalement le *Maréchal nous voilà !* L'occupant interdit aux Français de chanter l'hymne national sans que Vichy ne proteste. Le chant de Rouget de Lisle devient alors un des hymnes des résistants. Le 4 octobre 1958 enfin, la Constitution mentionne explicitement la *Marseillaise* comme hymne national. En 1974, nous le verrons, Valéry Giscard d'Estaing souhaite que l'on change le rythme du chant, mais en 1981, François Mitterrand revient à la version officielle de 1887, au titre d'une certaine « réconciliation nationale ».

Claude Rouget de Lisle (1760-1836), le compositeur du chant, a connu un parcours tumultueux, à l'image de son œuvre majeure. C'est un officier du génie, compositeur à ses jours perdus, qui gagne Paris, par curiosité pour la Révolution mais aussi pour se faire

connaître comme auteur. Le 14 juillet 1915, au moment du transfert de ses cendres aux Invalides, c'est en tant que « symbole de l'unité nationale » que Poincaré le reconnaît.

La paternité de la musique de la *Marseillaise* a souvent été contestée à Rouget de Lisle, qui semble pourtant devoir en être plus probablement l'auteur que tous les autres concurrents qu'on a voulu lui susciter. Le thème mélodique, assez courant pour l'époque, s'apparente à des thèmes divers d'opéras sans s'y ramener absolument. L'histoire des nombreuses variantes, et surtout des harmonisations orchestrales que divers musiciens adapteront à l'hymne, est plus complexe : celle de Berlioz est parmi les plus somptueuses. Au final, la *Marseillaise* que nous entendons aujourd'hui dans les cérémonies officielles n'est plus exactement le chant qu'improvisa le jeune capitaine de l'armée du Rhin en avril 1792 à Strasbourg, dans la maison du maire Dietrich¹¹.

Chaque nation a son hymne. La particularité de l'hymne français, c'est son rayonnement international. Comme le note Michel Vovelle, le *God save the king* ne s'exporte pas.

Le chant français s'est lui « mondialisé » pour devenir rapidement un symbole majeur de liberté en de nombreux lieux. La comparaison s'avère intéressante avec l'*Internationale* et, sous le Front populaire par exemple, on chante les deux airs. Sa diffusion à l'étranger est rapide et accompagne l'expansion de la France révolutionnaire permise par la guerre et les victoires. Il participe du messianisme de la Révolution. Goethe, combattant à Valmy dans les armées coalisées, la qualifie de « *te deum révolutionnaire* ». Jusqu'aux Etats-Unis, elle séduit : la *Marseillaise* est présente dans l'ouverture de *The graecian daughter*, due à l'anglo-américain Benjamin Carr et exécutée en 1794 au Cedar Street Theatre de Philadelphie. L'hymne français a accompagné les luttes pour la liberté, la Révolution bolchevique se l'approprie :

« *La Marseillaise est un de ces chants qui appartiennent à l'humanité* » (Vovelle)

I.1.3 Toucher à la *Marseillaise* : un blasphème ?

a. Changer le rythme du chant ?

En 1974, le nouveau président Valéry Giscard d'Estaing souhaite que l'on revienne à une exécution plus proche des origines de l'oeuvre : il demande de réharmoniser l'hymne avec un

¹¹ D'après VIGNAL M.H, *Encyclopædia Universalis*, 2004.

tempo plus lent, et d'alléger les percussions, « avec trompettes mais sans tambours »¹². Près de cent ans après avoir été de nouveau promue au rang d'hymne national par la Troisième République, la *Marseillaise* se retrouve au cœur de vives polémiques. Une explication avancée avait été alors que « les grands hymnes britannique, allemand, russe et américain étaient exécutés dans un mouvement lent. »¹³ La nouvelle version, sur un rythme lent, est présentée la première fois le 11 novembre. Les réactions, assez hostiles, sont nombreuses. Un exemple de courrier des lecteurs, dans le journal *France Soir*, l'illustre: « La nouvelle *Marseillaise* n'a plus rien de viril. Elle est comme la mode des hommes qui portent les cheveux longs. » Selon le journal, deux Français sur trois sont hostiles aux modifications de rythme du chant.

Quelles leçons doit-on en tirer ? On ne touche pas à l'hymne national sous peine d'exacerber les susceptibilités. Le symbole républicain a quelque chose de réellement sacré encore à la fin du XXe siècle et y toucher semble relever de l'ordre du blasphème. Sans doute, la *Marseillaise* doit-elle être conservée sous cloche, intacte et immuable... Il est intéressant de noter que le chant est souvent (ré)apparu à des moments où la patrie était en danger. Son sens premier, la liberté à tout prix, en est alors facilement compréhensible. Mais en 1974, pourquoi ce déchaînement de passions ? Il faudra, pour espérer le comprendre, aller chercher du côté de la mémoire collective. Si les réactions ne sont pas aussi violentes que dans le cas Gainsbourg exposé ci après -Valérie Giscard d'Estaing propose de changer uniquement le rythme, il ne touche pas aux paroles-, on s'aperçoit qu'il est difficile et politiquement dangereux, non pas seulement de s'attaquer à la *Marseillaise*, mais de simplement manifester la volonté d'y toucher.

b. Faut-il changer les paroles de la *Marseillaise* ?

« Avec *La Marseillaise*, Gainsbourg a fait une chansonnette de drogué. C'est scandaleux. Au nom de la liberté, on laisse faire des horreurs. Respectons un peu les seules valeurs qui nous restent. »¹⁴



¹² CHEYRONNAUD J, « Un blasphème », dans *Mentalités. Histoire des cultures et des mentalités*, présenté par Jean Delumeau, IMAGO, 1974, p. 112.

¹³ GISCARD D'ESTAING V, *Le pouvoir*, 1974, p. 112.

¹⁴ CHEYRONNAUD J, article cité

¹⁵ CHEYRONNAUD J, « La *Marseillaise* de Gainsbourg », dans la revue *Revue de la musique*, n° 10, 1974, p. 112.

¹⁶ CHEYRONNAUD J, « Injures et blasphèmes »

Serge Gainsbourg (1928-1991), de son vrai nom Lucien Ginsburg, est né à Paris de parents juifs russes. Il est un auteur-compositeur-interprète parmi les plus fameux de la chanson française, il est également cinéaste et écrivain. C'est l'un des auteurs-compositeurs les plus fertiles de son époque, touchant à tous les styles musicaux. Gainsbourg est un provocateur ; parmi ses thèmes de prédilection : la pédophilie, l'inceste, l'homosexualité, l'exhibitionnisme. En 1979, il s'envole pour la Jamaïque afin d'enregistrer un album reggae. C'est pour relancer sa carrière qu'il choisit cette idée originale, même s'il s'y est déjà essayé auparavant. En janvier, Gainsbourg commence l'enregistrement de l'album qui est réglé en quatre jours, avec les musiciens de Peter Tosh et les choristes de Bob Marley, deux légendes de la musique reggae. L'album comprend une reprise de l'hymne national français, intitulé *Aux armes, etc.*, reprenant trois couplets du chant de Rouget : le premier, le plus connu aujourd'hui, le septième (dit couplet « des enfants ») et le huitième et dernier. Dans *Libération*¹⁵, l'artiste présente ainsi sa relecture de l'hymne national : " *La Marseillaise est la chanson la plus sanglante de toute l'histoire. Aux armes, et cætera, c'est en quelque sorte le tableau de Delacroix où la femme à l'étendard, juchée sur un amas de cadavres rasta, ne serait autre qu'une Jamaïcaine aux seins débordant de soleil et de révolte en entonnant le refrain érotique héroïque.*" La chanson devient le succès le plus foudroyant de sa carrière, dépassant le million d'exemplaires vendus. Un déchaînement de haine se développe alors chez certains provoquant une « affaire » de la *Marseillaise*. Le journaliste et futur académicien Michel Droit, que l'on a connu moins virulent lorsqu'il interviewait le général de Gaulle, publie dans *Le Figaro Magazine* un article intégralement consacré à l'« outrage ». Après une description physique de Gainsbourg d'un goût douteux, il disserte sur le thème classique : les juifs, par leurs provocations, peuvent déclencher des réactions antisémites. Il affirme : « *L'odieuse chienlit [...] une profanation pure et simple de [...] ce que nous avons de plus sacré.*" *"Quand je vois apparaître Serge Gainsbourg je me sens devenir écologiste. Comprenez par là que je me trouve aussitôt en état de défense contre une sorte de pollution ambiante qui me semble*

¹⁵ Les extraits de presse sont repris de VERLANT G, *Gainsbourg*, Albin Michel, 2000

émaner spontanément de sa personne et de son oeuvre, comme de certains tuyaux d'échappement...»

Gainsbourg répond à Michel Droit dans *Le Matin* et diffuse alors ce calembour : « *On n'a pas le con d'être aussi Droit.* » Début janvier 1980, après un concert mouvementé à Bruxelles, il dit : « *Je suis un insoumis ! Qui a redonné à la Marseillaise son sens initial !* ».

Le « cas » Gainsbourg n'est pas unique. Lamartine avait écrit de nouveaux couplets pour le chant. Théodore Monod et l'abbé Pierre sont les auteurs en 1999 d'une lettre ouverte au président de la République : « *nous avons constaté combien se rencontrent nos pensées sur un point regrettable, pour ne pas dire scandaleux : qu'un pays qui se prétend pacifique maintienne dans son hymne national un refrain admettant qu'il existe sur terre un « sang impur », dont il importe d'« abreuver » au plus vite « nos sillons »*¹⁶. Aujourd'hui persiste un courant d'idées allant dans ce sens : le débat revient souvent, porté par des personnalités du monde du spectacle, comme le chanteur Graeme Alwright¹⁷, ou au moment d'une campagne présidentielle comme en 2007. Le thème de la discorde provient des paroles « violentes » voire « racistes » du chant. L'hymne national est un chant « guerrier » qui appellerait à la haine. Pour l'instant, et malgré les requêtes, les paroles de la *Marseillaise* sont restées inchangées.

c. Les débats en 2007

« Voyez les petits drapeaux brandis le 14 juillet. On traduit une lutte violente par un bal »
(Ariane Mnouchkine)¹⁸

La campagne présidentielle de 2007 a rouvert le débat sur les symboles républicains en général, autour de l'idée de la « Nation ». Le champ lexical relatif au concept doit être défini. Le tableau ci-après apporte quelques précisions :

¹⁶ Voir annexe 2, Lettre ouverte au président de la République

¹⁷ Le chanteur Graeme Alwright, en octobre 2005 a lancé une pétition en ligne, pour demander le changement des paroles de la *Marseillaise* : « *En regardant à la télé des petits enfants obligés d'apprendre ces paroles épouvantables, j'ai été profondément peiné, et j'ai décidé d'essayer de faire une autre version de la Marseillaise. Le jour où les politiques décideront de changer les paroles de la Marseillaise, ce sera un grand jour pour la France.* »

¹⁸ Metteur en scène au Théâtre du Soleil et réalisatrice du film *1789*, 1974.

Patrie :	La terre des ancêtres, le pays où l'on est né, la nation dont on fait partie, la société politique dont est membre.
Patriotisme :	Est la pensée qui pousse quelqu'un à avoir un sentiment de fierté pour son pays. Ce sentiment peut pousser à se battre pour son pays de façon diplomatique ou même violente.
Patrimoine :	Tout ce qui constitue le bien ou l'héritage communs (d'un groupe, d'une collectivité)
Nation :	Groupe humain assez vaste qui se caractérise par la conscience de son unité et la volonté de vivre en commun.
Nationalisme :	Doctrine politique basée sur l'exaltation de l'idée de nation.
Chauvinisme :	Est un patriotisme borné et fermé aux autres cultures (péjoratif)
Cocardier :	Qui manifeste un nationalisme borné et volontiers militariste (péjoratif)
Symbole :	Objet ou fait, qui, par sa forme ou sa nature, évoque spontanément quelque chose d'abstrait ou d'absent.

C'est une chose inhabituelle : en 2007, on s'arrache le drapeau tricolore, mais électoralement parlant bien sûr¹⁹. Au fil de la controverse électorale, plusieurs candidats l'ont invoqué ou brandi pour critiquer ou se moquer d'un adversaire²⁰. Cette soudaine passion en rappelle d'autres, au cours des deux derniers siècles. Le Front populaire a célébré l'unité nationale et certains de ses symboles, notamment la *Marseillaise*. Quelle est la position de la Gauche française en 2007 ?²¹ José Bové et les altermondialistes préfèrent au drapeau tricolore le drapeau multicolore de la paix qui a dénoncé l'intervention américaine en Irak. Le fait de ressortir les drapeaux pour lui est « *ringard et absurde au XXIe s* ». Les Verts proposent un autre symbole : le drapeau bleu aux étoiles dorées de l'Europe : « *c'est par déficit d'idéal européen qu'on a des replis nationalistes* », note Cécile Duflot, secrétaire nationale. La Ligue Communiste Révolutionnaire (LCR) pense que le problème principal n'est pas de débattre sur le drapeau tricolore, « *diversion dangereuse et irresponsable* » : le salaire et le logement

¹⁹ D'après *Le Monde*, vendredi 30 mars 2007

²⁰ Voir annexe 3, un exemple de caricature sur la question de la « surenchère nationaliste » dans la campagne présidentielle

²¹ On peut considérer que le drapeau tricolore n'est traditionnellement pas l'objet de réflexions existentielles pour la Droite

doivent être les priorités. Pour Alain Krivine, « *le cocorico tricolore ne peut profiter qu'à la droite et écoeurer les gens de Gauche* ». On le voit, l'ensemble de la Gauche française ne s'entend pas sur la question.

La question « Qu'est-ce que l'identité nationale ? » a été posée après que le candidat Nicolas Sarkozy a proposé la création d'un ministère associant l'identité nationale à la question de l'immigration. Pierre Nora, interrogé dans *Le Monde* a fait le point sur le thème de l'identité nationale française : le recul de la puissance de la France dans le monde, l'altération des paramètres traditionnels de la souveraineté (territoire, frontières, monnaie, etc.), l'insertion dans un espace européen, la poussée décentralisatrice sont à l'origine d'une identité nationale en « crise ». Il rappelle que le pays a connu cinq identités dans l'histoire : une identité royale et féodale, une identité monarchique, une identité révolutionnaire, une identité républicaine et une identité démocratique. Le nationalisme, à l'origine, n'est pas connoté de manière négative comme aujourd'hui ; il y avait auparavant *deux* nationalismes : une version de droite, conservatrice, réactionnaire et une version de gauche, jacobine patriotique. Aujourd'hui, il n'y en a plus qu'un, « abandonné » à l'extrême droite. Pour expliquer cet affaiblissement de la nation et du nationalisme, entendu dans son acception ancienne, Nora évoque la poussée des idées des droits de l'homme, de plus en plus prégnantes dans nos sociétés, qui se réclament plus de la « civilisation » que de la « nation ». En ce sens, ces idées sont très individualistes. L'identité d'aujourd'hui ne s'inscrit plus dans une continuité entre passé, présent et futur, la filiation entre passé et présent étant brisée (d'où la surenchère de patrimoine et de mémoire). Pour Nora, « *Nous vivons dans un présent permanent* »²².

Quid des paroles « guerrières » de la *Marseillaise* ? Faut-il aujourd'hui les changer ? En juillet 1998, Hubert Tison posait la question : « *La Marseillaise est-elle ringarde ?* »²³ C'est vrai, dans une certaine mesure, ne fait-elle pas partie de l'imaginaire nationaliste et cocardier ? Pour certains, le contexte actuel ne serait plus favorable à des propos « guerriers » dans l'hymne national français. Le rôle de la France dans le monde, une France de plus en plus intimement diluée dans son espace européen, est souvent envisagé comme un rôle de restauration ou de maintien de la paix. On évoque la construction européenne, qui a permis une longue et durable période de paix, inédite, dans l'histoire du « Vieux continent ». Certains à gauche, comme José Bové, en 2007 prônent le changement des paroles de l'hymne. Il n'est pas le seul, nous l'avons vu, le débat a presque toujours été.

²² « Le nationalisme nous a caché la nation », *Le Monde*, 17 mars 2007

²³ TISON H, « M...comme Marseillaise », *Historiens et géographes*, n° 362, juillet 1998

Faut-il apprendre l'hymne national à l'école ? Il est difficile de savoir si la *Marseillaise* a déserté les classes, comme certains le pensent, en dehors de toute enquête scientifique sérieuse et approfondie. Le 13 septembre 1944, le ministère de l'Education nationale recommande d'en faire apprendre les paroles dans les écoles pour « *célébrer notre libération et nos martyrs* ». La loi du 23 avril 2005 rend son apprentissage et sa pratique obligatoires dans les écoles maternelles et primaires. Alors, faut-il l'apprendre en classe d'histoire, en 4^e ou en 2nde? La réponse est naturellement oui. Et le professeur a ici de manière fort heureuse l'occasion de contextualiser l'œuvre, lui permettant d'expliquer les paroles de la discorde :

Il faudra rappeler d'abord que *La Marseillaise* est un chant de guerre, réalisé au cœur d'une période bouillonnante, la Révolution, matrice de notre monde contemporain. Ensuite, faire comprendre qu'elle est un chant de liberté et de Résistance face à l'oppression. Hubert Tison présente par exemple à ses élèves de 3^e des témoignages de déportés et de résistants. Dans l'un d'entre eux, une femme, Marie-Claude Vaillant-Couturier, raconte qu'elle est entrée à Auschwitz en janvier 1943 avec un convoi de 243 femmes françaises résistantes. En tête, elles ont entonné *la Marseillaise*. Une déportée qui était sur le camp lui a écrit à la Libération : « *soudain, notre respiration s'arrête, nos poings se serrent, nos yeux brillent, passant au milieu de notre camp de mort s'élève La Marseillaise. Pour la première fois nous respirons... Je me rends compte que le monde ne finit pas avec les barbelés de notre camp ni avec les flammes des crématoires.* »

Qu'en pensent les Français ? Ils se montrent assez largement hostiles à l'idée de changer les paroles de *la Marseillaise*²⁴. D'après un sondage Ifop réalisé en septembre 2005, 80 % des Français âgés de plus de 15 ans se déclarent favorables à l'apprentissage de l'hymne national à l'école et 72 % étaient opposés à ce qu'on en modifie les paroles.

Si les susceptibilités sont exacerbées à propos de *la Marseillaise* -et des symboles de la République en général, c'est qu'elle est pour les Français un « lieu de mémoire ». L'historien et l'enseignant en histoire est toujours confronté à cette dualité : où se situe la frontière entre histoire et mémoire ?

1.2 Histoire et mémoire

1.2.1 Alliance ou antinomie ?

²⁴ D'après *Libération*, mardi 27 mars 2007.

« *L'émancipation mémorielle est un puissant corrosif de l'histoire, qui était au centre de l'identité française* » (Pierre Nora)²⁵

Avec ceux de Pierre Nora, les travaux de Paul Ricœur sont aujourd'hui parmi les principales références sur la question. Dans son dernier grand livre, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*²⁶, Nora nous éclaire à propos de la distinction nécessaire entre la mémoire et l'histoire, il nourrit nos débats contemporains sur le « devoir de mémoire », s'interroge sur notre époque commémorative, va plus loin encore en avançant la nécessité de l'oubli, et même du pardon. Il dessine ce que pourrait être une « politique de juste mémoire ». La question de la mémoire est fondamentale aujourd'hui. Les programmes scolaires offrent une place toujours plus importante à la mémoire, ou *aux mémoires* plus exactement. La demande sociale en ce sens est extrêmement forte, ce qui n'est pas sans poser problème. Qu'est-ce qui lie et qu'est-ce qui sépare l'histoire de la mémoire ?

L'histoire est la mémoire de l'humanité : Nous n'avons pas d'autre mémoire de la guerre du Péloponnèse que le récit de Thucydide. Histoire et mémoire tissent des liens très étroits : elles racontent toutes deux le passé.

Quelle articulation entre mémoire et histoire ? Pour Ricœur, « *la mémoire est la matrice de l'histoire, dans la mesure où la mémoire reste la gardienne de la problématique du rapport représentatif du présent au passé.* »²⁷ Rémond pense que les deux notions s'interpénètrent. Il les dissocie en les définissant : « *la mémoire est spontanée et s'impose comme une évidence. L'histoire est une construction qui procède d'un travail méthodique* »²⁸. Il note au passage que les acteurs et les témoins d'un événement ne se reconnaissent que rarement dans le récit qu'en font les historiens.

Un point commun entre mémoire et histoire, la narration : L'histoire est une science humaine et la subjectivité est commune aux deux notions ; mais avec la mémoire, nous sommes dans le registre de l'émotion, ce qui n'est pas le cas avec l'histoire.

Aujourd'hui, un fort besoin de commémorer, un attachement au patrimoine : Pour René Rémond, « *toute société a besoin de sacré* », que ce soit dans une foi partagée ou bien dans des valeurs communes. Or, notre société pense, à tort ou à raison, que ce ciment communautaire a disparu. De cette manière, il explique notre fort besoin en commémorations,

²⁵ *Le Monde*, article cité

²⁶ RICOEUR P, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 2000

²⁷ RICOEUR P, *Passé, mémoire et oubli*, dans VERLHAC M (coord.), *Histoire et mémoire*, CRDP Grenoble, 1998

²⁸ REMOND R, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, Entretiens avec François Azouvi, les Essais, Stock. 2006

lesquelles prolifèrent aujourd'hui : témoin de notre propension à commémorer, les « journées du patrimoine », étendues à l'Europe désormais, créées en France en 1984, connaissent un succès croissant. André Chastel le rappelle dans les *Lieux de Mémoire*, la notion de patrimoine collectif apparaît au XIXe, dans le sens d'un « héritage artistique et monumental où l'on peut se reconnaître ». Aujourd'hui la notion s'est considérablement étendue. Tout le passé, et même le passé immédiat, finit par entrer dans la notion de patrimoine à cultiver, garder et transmettre. Le cinéma pour cela offre de bons exemples, on le voit pour les années d'après guerre dans le film *Les Choristes* (Barattier, 2004). Avec l'accélération des changements depuis les Trente Glorieuses, nos sociétés ont peur de perdre quelque chose d'important mais d'indicible en route : le changement, le progrès, la croissance sont connotés de manière positive ; la ville prend le pas sur la campagne, etc. D'où la crainte de perdre ce que l'on a de plus cher : notre identité. On retourne donc vers le passé et la recherche de « lieux de mémoire ».

Une mémoire est datée : Pierre Nora s'interroge sur les rapports qu'entretient notre époque avec ses « lieux de mémoire ». Comme René Rémond, il évoque une « déritualisation » de notre monde et nos tentatives pour se donner de nouveaux repères : « *les lieux de mémoire naissent et vivent du sentiment qu'il y n'y a pas de mémoire spontanée, qu'il faut créer des archives, qu'il faut maintenir des anniversaires, organiser des célébrations, prononcer des éloges funèbres* ». A chaque époque ses « lieux de mémoire ».

« La revendication de la mémoire contre l'histoire » (Ricœur) : Le collectif qui a récemment porté plainte contre l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau rejette l'histoire écrite par lui car elle diffère de sa propre mémoire²⁹. La mémoire en effet est de plus en plus revendicatrice. Et on lui donne souvent raison. En intervenant à plusieurs reprises pour dire l'histoire, le Parlement français donne raison à la mémoire qui récuse l'histoire, en confondant les deux notions. René Rémond le regrette, comme Martine Verlhac : « *Si la mémoire a finalement tant de difficultés à être alliée de l'histoire, c'est que l'histoire des peuples est un universel et tragique malentendu et que chacun crie souvent aveuglément justice devant le tribunal de l'Histoire, réclamant qu'on privilégie sa mémoire.* »³⁰ En effet, l'histoire prétend à la généralité, la mémoire est nécessairement partielle, elle est celle d'un groupe. C'est ce qu'il y a de plus contestable dans la plupart des lois mémorielles qui tendent à ériger une mémoire particulière dictée ou imposée par une faction en vérité historique pour la communauté entière ou pour l'humanité.

²⁹ PÉTRE-GRENOUILLEAU O, *Les traités négrières : Essai d'histoire globale*, Gallimard, 2004

³⁰ VERLHAC M (dir.), ouvrage cité.

Un devoir de mémoire ?

« *Tu te souviendras...* »³¹

Un oubli, est-il nécessairement une faute ?... L'oubli, nos sociétés s'en accommodaient fort bien et c'est de lui qu'elles faisaient parfois un devoir. Ainsi, le préambule de l'Edit de Nantes ordonne l'oubli -de tout ce qui avait divisé les Français- sous peine de sanction. Serait-on parvenu à construire l'Europe politique, sans ce travail d'oubli ? Paul Ricœur insiste sur cette idée.

Attention, il ne s'agirait pas d'oublier le caractère exceptionnel du génocide juif. Il ne faudrait pas non plus masquer la dimension religieuse de la chose. C'est ce crime monstrueux qui est à l'origine de la novation juridique de Nuremberg, l'imprescriptibilité des crimes contre l'humanité. Ici, nous ne sommes pas dans le registre de la connaissance, mais dans celui de l'éthique, de l'émotionnel, du civique. Il y a ici une dimension religieuse et une autre pédagogique. Le « devoir de mémoire » ne justifie pas la manipulation du mémoriel.

Trop de mémoire ?...: L'inquiétude de Paul Ricœur est là : « *trop de mémoire ici, trop d'oubli là* ». L'historien François Bédarida parle lui de « *frénésie de mémoire* »³². Le devoir de mémoire peut aussi diviser la conscience nationale et dresser les groupes les uns contre les autres, dans une sorte de compétition des victimes. Nous avons pu voir ce qu'un Dieudonné, « jaloux » du statut de victime des juifs, était aujourd'hui capable de contester, de réclamer... Un devoir de mémoire est sans aucun doute nécessaire concernant le Génocide juif ; vis-à-vis de l'Esclavage aussi, mais il faudra alors en expliquer la complexité : au XIXe, c'est la colonisation qui abolit l'esclavage. Le lien colonialisme / esclavage n'est pas systématique. L'Eglise de Grèce s'est opposée à une visite du pape Jean Paul II parce qu'elle n'a pas encore pardonné aux Vénitiens et aux Croisés le pillage de Constantinople en 1204 !! Boris Gobille³³ nous explique que Mai 68 est longtemps resté un objet de mémoire bien plus qu'un objet d'histoire. On a eu tendance, en étudiant la période, à construire peu à peu des lieux communs tantôt dénonciateurs, tantôt laudateurs. Or la malléabilité de la notion de mémoire a permis que beaucoup d'ouvrages sur Mai 68 contreviennent en toute tranquillité aux principes du métier d'historien : interprétation de la crise à partir de ses conséquences supposées (jamais prouvées empiriquement) ; prétention à dire le « sens » des événements ou

³¹ Bible de Jérusalem, *Ex* 20,8

³² BÉDARIDA F, « *Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine* », dans VERLHAC M, ouvrage cité

³³ GOBILLE B, « *Excès de mémoire, déficit d'histoire : Mai 68 et ses interprétations* », dans MICHEL J (dir), *Mémoires et histoires. Des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, PUR, 2005

« l'Esprit de Mai », au mépris de la complexité historique. Pour l'auteur, il faut un « *retour à l'événement* », qui ne doit pour autant pas être une redécouverte de l'histoire événementielle. La prégnance du passé et la référence constante à la mémoire dans le champ politique mène à parler d'une politique de la mémoire. L'extension de la notion de patrimoine, la valorisation du passé en soi (il est un « *poids* », plus qu'un « *choix* », selon Pierre Nora), la muséification de domaines sans cesse nouveaux qui entrent ainsi dans l'histoire, les politiques publiques de commémoration, semblent davantage être une incertitude à l'égard du présent et du futur qu'une relation dynamique au passé, au présent et au futur, comme le montre le contenu des commémorations récentes. La commémoration n'est d'ailleurs pas l'affirmation de l'identité nationale. Elle est souvent marquée par la détestation de soi.

...ou pas assez d'histoire ?: Un nombre conséquent d'historiens, comme Marcel Dorigny, membre du « Comité pour la défense de la mémoire de l'esclavage » regrettent aujourd'hui le peu d'importance que les travaux historiques accordent à l'histoire de « minorités ». Pour eux, c'est le manque de reconnaissance de certains qui crée le risque de délitement de la société.

Une nécessaire approche critique des documents mémoriels : Comment historiciser la mémoire ? Parmi les tâches difficiles de l'histoire, il y a certainement la mise en histoire de la mémoire. Le travail de l'historien devant un document mémoriel doit être le même que vis-à-vis d'une source « classique ». Car le document mémoriel peut s'avérer précieux pour l'historien : Catherine Hémet³⁴ a ainsi montré que si la compréhension historique d'un phénomène crucial comme la Guerre de Cent ans était considérablement obstruée par le statut problématique des discours-mémoires ancestraux sur ces événements, ceux-ci n'en demeurent pas moins capitaux pour l'historien.

I.2.2 Un exemple : La mémoire du Front populaire

Le Front populaire représente une expérience politique originale³⁵. La définition fine de Nicolas Rousselier³⁶ peut être reprise ici :

« Au sens précis du mot, le Front populaire désigne un rassemblement de plusieurs organisations de gauche et notamment l'alliance inédite entre le parti radical, le parti socialiste et le parti communiste. Le gouvernement dirigé par Léon Blum entre juin 1936 et juin 1937 constitue le moment le plus marquant d'un régime qui s'achève en 1938. Mais au-

³⁴ HEMET C, « *Le patrimoine narratif de la Guerre de Cent Ans : entre mémoires collectives et histoires savantes* » dans MICHEL J (dir), ouvrage cité

³⁵ Voir annexe 4, la chambre des députés élus en mai 1936

³⁶ ROUSSELIER N, « *Espoirs et illusions* », dans Textes et Documents pour la Classe, « Le Front populaire », n° 882, Octobre 2004

delà des années 1930, il existe une signification plus large du Front populaire. Celui-ci représente un tournant historique fondamental en associant un mouvement social à un gouvernement légalement désigné. »

<i>Le Front populaire en 15 dates clés</i>	
6 février 1934 :	Les ligues d'extrême droite marchent sur l'assemblée nationale. C'est l'émeute. Edouard Daladier, président du Conseil, démissionne. La gauche réplique par la grève générale et une manifestation unitaire à Paris.
27 juillet 1934 :	La SFIO et le PC adoptent un pacte d'unité d'action antifasciste.
14 juillet 1935 :	Création du Rassemblement populaire, qui réunit les socialistes, les communistes, les radicaux, la CGT et la CGTU.
16 février 1936 :	Victoire électorale du <i>Frente Popular</i> en Espagne.
26 avril-3 mai 1936 :	Victoire de la gauche aux législatives. La SFIO de Léon Blum est en tête.
4 juin 1936 :	Constitution du 1 ^{er} cabinet Blum. Pour la première fois, trois femmes entrent au gouvernement.
7-8 juin 1936 :	Signature des Accords de Matignon.
19 juin 1936 :	Dissolution des ligues.
17-18 juillet 1936 :	Début de la guerre civile espagnole déclenchée par le Général Franco.
1^{er} août 1936 :	Face au refus des Britanniques et des ministres radicaux, Blum se résout à une politique de « non intervention » en Espagne.
18 novembre 1936 :	Suicide du ministre de l'intérieur, Roger Salengro.
13 février 1937 :	Léon Blum annonce une « pause » dans les réformes.
21 juin 1937 :	Mis en minorité au Sénat, Léon Blum démissionne. Il est remplacé par le radical Camille Chautemps.
13 mars 1938 :	À la suite de la démission du cabinet Chautemps, Blum constitue un second gouvernement.
8 avril 1938 :	Chute du cabinet Blum.

La *Marseillaise* est un chant révolutionnaire à l'origine. Les révolutionnaires d'extrême gauche aujourd'hui lui préfèrent l'Internationale, écrite en 1871 pendant la Commune de Paris, que l'on considère moins associée au pouvoir étatique. Qu'en est-il du Front populaire ?

Celui-ci se pose en héritier direct, en continuateur, de la Révolution. En même temps, il se veut rassembleur de la nation. Il se doit de commémorer le cent-cinquantième de l'événement et choisit le thème de la naissance de l'hymne national pour « se célébrer lui-même » au final.

Le Front populaire est un « lieu de mémoire », sa victoire est posthume. Ce sont des images que l'on garde du Front populaire : Il « renvoie à la notion d'espoir, de bonheur, se confondant avec une image de liberté, de dignité, de joie. »³⁷ Restent des images de fête : même les occupations d'usines sont festives ; ce n'est pas le cas en Italie, à la même époque, par exemple. Les temps sont nouveaux, la jeunesse se mobilise. Le Front populaire s'empare de la rue : ses acteurs s'approprient le triangle Nation-Bastille-République, un territoire hautement symbolique est conquis. Ce sont également des images de vacances, obtenues par les 15 jours de congés payés qui deviennent symbole de la victoire³⁸.

Il est important de se rendre compte que le bilan politique et social du Front populaire n'est pourtant pas positif³⁹ : La victoire électorale de 1936 était censée augurer une période de gouvernement d'au moins quatre ans ; l'expérience du Front populaire fut réduite à une « expérience Blum » qui a duré moins d'un an. La France connaît alors de plus une stagnation économique, un échec de relance de la consommation et de retour à la croissance. Enfin, les trois partis politiques, unis et puissants en 1936, sont en très grande difficulté en 1938.

Michel Winock s'est interrogé sur cet héritage du Front populaire, longtemps vu comme référence majeure de la Gauche⁴⁰. « *La victoire s'est transformée en échec* », même si les socialistes pour l'occasion ont acquis une culture de gouvernement. Nicolas Rousselier se pose alors la question : avec un tel bilan, « *comment la mémoire de cette période a pu non seulement survivre mais se renforcer* » ? Si le Front populaire fait figure d'« âge d'or », l'expérience de l'Occupation et de Vichy n'y est pas pour rien. Le régime de Vichy, qui a dénoncé ce Front populaire, le jugeant coupable de la défaite, en a ainsi fait, bien involontairement, LA référence centrale de la culture de gauche. A la Libération, une partie des réformes qui avaient été envisagées sous le Front populaire mais qui n'avaient pas eu le temps d'être votées constituèrent le socle de la reconstruction française : nationalisations, sécurité sociale, planification. Le Front populaire « *pouvait ainsi apparaître comme le moment décisif qui avait ouvert la voie à l'ensemble du modèle social qui a caractérisé la*

³⁷ TARTAKOWSKY D, MARGAIRAZ M, *L'Avenir nous appartient*, Larousse, 2006. Cités dans le *Nouvel Observateur*, dossier : « 100 jours qui ont changé la France », 27 avril-3 mai 2006

³⁸ Voir annexe 4, une photo de l'époque du Front populaire

³⁹ ROUSSELIER N, article cité

⁴⁰ WINOCK M, avec NIKEL S, *La Gauche au pouvoir. L'héritage du Front populaire*, Bayard, 2006

France depuis 1945, entre politiques économiques d'inspiration keynésienne et développement de l'Etat providence. »⁴¹ Comme la Commune le fût, le Front populaire est la référence pour la gauche française au XXe siècle, entretenu par la mémoire conjointe du Parti socialiste et du Parti communiste. Rousselier évoque une « *victoire posthume* » du Front populaire. Il y a une filiation avec les combats de la Résistance, les grandes réformes de la Libération, une partie de Mai 68 et les grandes réformes du début de la période Mitterrand. La politique des 35 heures, sous le gouvernement Jospin est sans aucun doute la dernière manifestation de cet héritage.

Le Front populaire marque aussi un temps de promotion des identités personnelles. La classe ouvrière et les classes populaires sont perçues de manière positive : elles se sont transformées en « *identités valorisantes* »⁴², dans des thèmes comme celui de la dignité ouvrière, de la fierté des milieux sociaux acteurs de la mobilisation, des occupations et bénéficiaires des réformes sociales comme les congés payés. La fierté ouvrière est aussi due au sentiment d'œuvrer ensemble dans le but de faire avancer la démocratie en général, de défendre la République et les idéaux de la France, en remplaçant ici les élites défaillantes. Il ne faudrait pas oublier enfin la base antifasciste sur laquelle le Front populaire s'est constituée.

Le Front populaire est une Révolution culturelle : une nouvelle manière d'être en politique, de faire de la politique est apparue. C'est le moment où le Parti socialiste s'impose comme parti de gouvernement : celui-ci va donc devoir constamment penser sa relation avec l'exercice du pouvoir et ne plus se contenter d'un rôle d'opposition. C'est un moment de redéfinition de la Gauche, qui, avant, renvoyait à la notion de culture républicaine, issue de l'affaire Dreyfus. Le Parti communiste, auparavant ne se considérait pas comme un parti de gauche, mais *d'ailleurs* : un parti de classe. Le Front populaire est l'occasion d'une rencontre entre la culture de classe ouvrière et la culture républicaine. C'est aussi un tournant pour le syndicalisme : on a, à l'époque, un seul représentant syndical face au patronat. A cette période se définit durablement un nouveau rôle de l'Etat dans l'organisation de la société. Lors des accords Matignon, pour la première fois un président du Conseil arbitre une grande négociation salariale entre patronat et syndicats.

Le Front populaire a vu son importance augmenter bien au delà de son impact réel sur la France de 1936, « résonnant » dans la mémoire, dans les mémoires. Pour la Gauche, la question revient toujours avant les échéances électorales : faut-il une stratégie d'union ?

⁴¹ ROUSSELIER N, article cité

⁴² ROUSSELIER N, article cité

I.2.3 Quand l'Etat se mêle de l'histoire

« C'est cette complexité qui est le propre de l'histoire et à laquelle ne rend pas justice le législateur quand il affirme purement et simplement le caractère criminel de l'entreprise coloniale ou qu'il célèbre unilatéralement ses mérites » (R REMOND)⁴³

La Marseillaise de Renoir, c'est le Front populaire qui raconte sa vision de la Révolution française ; c'est le pouvoir en place qui se réapproprie l'histoire dans son propre intérêt. L'Etat a souvent affaire avec l'histoire, et de plus en plus aujourd'hui : « Quand l'Etat se mêle de l'histoire »⁴⁴ des questions nombreuses se posent. Pour Henry Rousso, de l'IHTP, nos sociétés du « présentisme » disqualifient volontiers le passé mais, paradoxalement, s'y réfèrent en permanence. La perte du sens de l'histoire et la dévalorisation du progrès se traduisent par un besoin d'histoire qui instrumentalise l'histoire. Le politique répond à ce besoin en cultivant la mémoire. Cela se concrétise par des lois dites mémorielles. Certains répètent que « *l'Histoire n'appartient pas aux historiens* »⁴⁵ ; l'argument est concevable⁴⁶, surtout devant un drame comme celui du génocide des juifs, mais l'enjeu fondamental ici est de se demander si c'est au politique d'écrire l'histoire.

C'est contre le danger que représentait le négationnisme que les premières lois mémorielles sont apparues. Le négationnisme⁴⁷ est la contestation radicale de vérités communément admises. Robert Faurisson, fameux négationniste, ne craignait par exemple pas de dire que « *les prétendues chambres à gaz hitlériennes et le prétendu génocide des Juifs form[aient] un seul et même mensonge historique* » quand Jean Marie Le Pen parlait lui de « *point de détail* » de l'histoire. La « loi mère », la loi Gayssot, en 1990 est la conséquence immédiate de ces provocations verbales. Elle dit : « *Seront punis des peines prévues par le sixième alinéa de l'article 24 [à savoir un emprisonnement d'un an et une amende de quarante cinq mille euros ou l'une de ces deux peines seulement] ceux qui auront contesté [...] l'existence d'un ou plusieurs crimes contre l'humanité tels qu'ils sont définis par l'article 6 du statut du tribunal militaire international annexé à l'accord de Londres du 8 août 1945 et qui ont été commis soit par les membres d'une organisation déclarée criminelle en application de l'article 9 dudit statut, soit par une personne reconnue coupable de tels crimes par une juridiction française*

⁴³ REMOND R, ouvrage cité

⁴⁴ REMOND R, ouvrage cité

⁴⁵ KLARSFELD A, tribune du *Monde*, 28 janvier 2005, p 21

⁴⁶ COMELLI D, « L'histoire a-t-elle le monopole du passé ? » dans *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*, 2001

⁴⁷ Art. « *Négationnisme* », dans OFFENSTADT N (dir), *Les mots de l'historien*, Presses universitaires du Mirail, 2004.

ou internationale. » La loi sur le génocide arménien est promulguée le 29 janvier 2001. Elle consiste en un article unique : « *La France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915. La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.* » Enfin, il faut évoquer les lois récentes sur la traite négrière et la colonisation : La loi Taubira du 21 mai 2001 condamne comme crime contre l'humanité la traite et l'esclavage. En février 2005, le parlement adopte un amendement qui fait obligation aux enseignants de mettre en évidence « *le rôle positif de la présence française outre mer, notamment en Afrique du nord* », qui doivent accorder « *à l'histoire et au sacrifice des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit* ». Par décision de Jacques Chirac, l'amendement a été supprimé début 2006. Ces lois arrivent après un long temps de montée des revendications identitaires et communautaires et, avec elles, l'instauration d'une politique de la reconnaissance. Il y a eu d'abord celle par le président Chirac des crimes de Vichy en 1995, qui ne fut qu'une déclaration, faite dans l'idée qu'un peuple se grandit en reconnaissant ses fautes.

Avant la loi Gayssot, il existait déjà un dispositif législatif pour lutter contre le négationnisme: la grande loi sur la presse de 1881, par exemple. Au final, le vote de la loi Gayssot n'a pas soulevé de mouvement d'opposition.

Derrière les lois sur la traite et l'esclavage se pose une question de fond: la France doit-elle avoir honte de son passé colonial ? La loi Taubira a donné satisfaction aux revendications mémorielles des Antillais. L'amendement sur la colonisation et de son « rôle positif » est une réponse à cette loi Taubira. Ces lois posent problème. Nombreux sont ceux qui pensent qu'elles risquent de diviser la société : A travers ces lois, on doit finalement se prononcer « pour » ou « contre » la colonisation. René Rémond dit : « *C'est cette ambivalence que l'histoire nous apprend et que l'enseignement doit mettre en lumière, formant des esprits critiques, à même de distinguer positif et négatif* ». Il y a également un risque de surenchère dans la victimisation. La reconnaissance officielle par le président français des fautes de l'Etat a suscité de la part d'autres communautés qui avaient souffert de l'histoire des demandes de reconnaissance et de réparation. Il est nécessaire d'avoir conscience que nous sommes ici dans un mouvement de longue durée qui vise à réécrire l'histoire en fonction des minorités oubliées : les femmes, les ouvriers, les Noirs... Mais n'est-ce pas une volonté vaine ? Certains se demandent, non sans ironie, si la France devra reconnaître un jour un génocide des Indiens d'Amérique...

Ces lois posent des questions à l'historien et à l'enseignant d'histoire, tous deux dépendants de la liberté d'expression. Madeleine Réberieux, historienne et ancienne présidente de la

Ligue des Droits de l'Homme, doute de la pertinence de la loi Gayssot dans une société démocratique⁴⁸. Est-ce le rôle du chercheur ou de l'enseignant de réparer l'injustice, impératif aujourd'hui, depuis Nuremberg ? En reconnaissant le génocide arménien, il faut bien noter que le Parlement tranchait un débat sur lequel les historiens étaient partagés ! Est-ce le rôle des représentants de la nation de se prononcer ici ? Sont-ils qualifiés pour cela ? Leur position doit-elle prendre la forme d'une loi ?

De plus, la question se pose : quelle histoire enseigner ? Y aura-t-il des peines pour l'historien critique ? Poursuivra-t-on en justice un enseignant, un chercheur qui douterait ? « *Sur nombre d'événements il y aura une vérité officielle qui ne pourra être remise en question.* »⁴⁹ Attention, si une loi sur l'histoire est discutable, il ne s'agit pas d'empêcher l'Etat de se prononcer sur l'histoire, ce qu'il fait quand il met en place les programmes scolaires notamment.

Au cœur de ces débats autour des rapports entre Etat et histoire, une affaire a fait beaucoup de bruit. L'historien Olivier Pétré-Grenouilleau a publié en 2004 *Les traites négrières : Essai d'histoire globale*⁵⁰ dans lequel il replace dans un cadre global la traite Atlantique. L'auteur pense que, si on peut parler pour le cas de la traite et de l'esclavage d'un « crime contre l'humanité », on ne peut pour autant parler de « génocide », car les critères requis par la définition de ce concept exigent une intentionnalité d'extermination systématique, ce qui n'a sans doute pas été le cas. Cela a déclenché la colère d'un collectif d'Antillais, de Guyanais et de Réunionnais qui l'ont accusé de négationnisme et ont engagé un procès contre l'historien en référence aux lois Gayssot et Taubira. Nombre d'historiens ont alors soutenu leur collègue attaqué ; ce cas a bien montré le processus dangereux qui permet à un groupe de poursuivre en justice un historien en se référant à une loi mémorielle, au nom de la mémoire propre de ce groupe qui aurait été bafouée.⁵¹

Conclusion : la question de la repentance : La France a récemment célébré la défaite de Trafalgar mais le souvenir de la victoire d'Austerlitz fut bien discrètement rappelé. On se pose des questions de type « la *Marseillaise* est-elle un hymne raciste ? ». Au même moment, le président algérien accuse la France de génocide. Il flotte dans l'air comme un parfum de culpabilisation... Pour Jean Pierre Rioux, le pays ne saurait plus très bien où il en est avec son passé : « *Nous assistons à l'exténuation du vieux rêve qui faisait de la France, tout en un, un*

⁴⁸ REBERIOUX M, « *Le génocide, le juge et l'historien* », *L'Histoire*, n° 138, novembre 1990, pp.92-94

⁴⁹ REMOND, R, Ouvrage cité

⁵⁰ PETRE-GRENOUILLEAU O, ouvrage cité

⁵¹ Voir la pétition de « Liberté pour l'histoire », parue dans *Libération*, 13 décembre 2005

héritage et un projet...Ce pays est sorti de l'histoire vive pour entrer dans la mémoire vaine »⁵² et, dans cette rupture, la Guerre d'Algérie a tenu lieu de date-butoir. Il se demande finalement si l'on ne devrait pas réhabiliter une France de la sagesse...

⁵² RIOUX JP, *La France perd la mémoire. Comment un pays démissionne de son histoire*, Perrin, 2006

II. Mise en œuvre pédagogique

II.1 Exploiter un film en classe

II.1.1 Que peut-on faire ?

On ne peut faire tout ce que l'on veut avec une œuvre artistique. Le remarquable site Internet de la Cinémathèque⁵³ rappelle ce qu'est le droit en matière de protection d'une œuvre:

« Tout auteur d'une oeuvre de l'esprit jouit, du simple fait de sa création, d'un certain nombre de prérogatives d'ordre patrimonial et de prérogatives d'ordre extra-patrimonial. Afin que l'auteur puisse exercer ses prérogatives, toute personne qui souhaite utiliser une oeuvre publiquement doit obtenir préalablement une autorisation auprès de l'auteur ou de ses ayants droit, et ce même si l'utilisation se fait à titre gratuit. »

Heureusement pour la facilité du travail de l'enseignant, il existe des exceptions au droit d'auteur : Les « analyses et courtes citations » qui sont « *possibles sans autorisation préalable à condition qu'elles soient faites dans un but critique, pédagogique ou d'information et si elles ne portent pas atteinte au droit moral de l'auteur. Les citations par définition doivent être courtes.* »

Certaines choses sont à penser avant la mise en œuvre pratique de l'étude de film dans la classe. Quel enseignant n'a jamais eu prise avec ces petits tracasseries quotidiens du métier ? La salle de classe n'est pas équipée d'un lecteur de DVD ou d'un magnétoscope ; la salle équipée est malheureusement occupée par un autre professeur ; la salle est équipée mais le matériel ne fonctionne pas ; il n'y a pas de télécommande, instrument pratique pour l'utilisation de la vidéo en classe ; il n'y a pas de piles dans cette télécommande ; Le son n'est pas bon, problème que l'on rencontre souvent lorsque'on utilise un film ancien, etc. Les « pièges » sont nombreux mais la rigueur de l'enseignant et sa pratique professionnelle doivent permettre de les éviter. Pour ne pas rencontrer ces problèmes, le professeur doit les anticiper : une « répétition générale » sans les élèves permet d'aborder la séance avec la classe de manière sereine. Les élèves sont souvent ravis à l'idée de « regarder la télé ». Il ne s'agirait pas de les décevoir. Il faut cependant avoir en tête que l'imprévu ne peut pas être maîtrisé de manière certaine et définitive.

Le cinéma est présent dans les programmes, en tant que « document patrimonial », c'est-à-dire un document entre tous dont la connaissance est reconnue nécessaire à l'appropriation d'un bagage culturel minimum de l'élève au collège. Il est un incontournable qui doit

⁵³ www.bifi.fr

impérativement être étudié lors de la séquence : dans la liberté pédagogique de l'enseignant, son étude est obligatoire. On considère que plusieurs générations lui ont reconnu ce statut de « document premier ». Le Parthénon d'Athènes et les frises des Panathénées en 6^e, une cathédrale en 5^e, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen en 4^e, le préambule de la Constitution de 1946 en 3^e sont des exemples de documents patrimoniaux. Ils sont de natures diverses : tableaux, monuments, textes, discours, photographies, etc. Les programmes de collège ne reconnaissent qu'un seul film comme document « patrimonial » : *La Ligne Générale* d'Eisenstein (1929), dans la séquence sur l'URSS en classe de 3^e. Il est étudié afin que les élèves comprennent comment le cinéma peut devenir instrument de propagande. Jean Renoir est lui aussi proposé à l'étude, sans précision supplémentaire : le choix du film est laissé à l'enseignant. Le récent *Socle Commun des Connaissances* reconnaît cette importance accordée au cinéma, pour que les élèves soient « préparés à partager une culture européenne », notamment par « une connaissance d'oeuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) »⁵⁴.

Elie Allouche rappelle que, comme le manuel, les images fixes, la musique ou Internet, le film est un moyen, un support pédagogique dont l'utilisation en classe se révèle souvent intéressante⁵⁵. La diversification des activités en classe est un moyen efficace pour garder l'élève « éveillé » et donc actif dans son apprentissage : un cours qui ne ferait que répéter inlassablement les mêmes rituels provoquerait l'ennui et son corollaire, le manque d'attention. Stimuler l'intérêt de l'élève en proposant des travaux variés et en multipliant les activités pédagogiques est au contraire le meilleur moyen de l'emmener vers la réussite. On peut ici élargir et rappeler que les élèves doivent aussi travailler hors de l'espace-classe : lors d'une activité au CDI ou dans le cadre d'une sortie, les élèves quittent la routine. Proposer une activité différente peut aussi révéler certains talents. Ainsi, un élève moyen ayant déjà vu le film visionné en classe montrera plus de volonté qu'à l'accoutumé pour participer activement lors de la séance. Retrouver une même information ou croiser des informations sur des supports différents peut se révéler fort utile pour l'acquisition des connaissances et des savoir-faire. N'est-il pas intéressant de confronter le tableau de David, *Le Serment du Jeu de Paume* (1791) avec la version animée qu'en donne Robert Enrico dans *Les Années Lumière* (1989) ?

⁵⁴ « Socle commun de connaissances et de compétences », décret cité

⁵⁵ ALLOUCHE E, *Enseigner l'histoire géographie. Conseils pratiques*, Paris, Seli-anlsan, 2002, p 110

II.1.2 Réfléchir aux liens entre cinéma et histoire

Aujourd'hui, les rapports entre cinéma et histoire sont un champ tout à fait important de la recherche historique. Un numéro de la revue *TDC* a fait le point récemment⁵⁶. On a cependant mis beaucoup de temps à reconnaître au cinéma la qualité de source historique. Cette reconnaissance doit beaucoup à la volonté et au travail de Marc Ferro. En 1971, il écrit: « *Du film comme document indésirable pour l'historien ?* »⁵⁷ et montre que, dans la hiérarchie des sources offertes à l'historien, en queue du peloton on retrouve le document filmique. Depuis les travaux de Marc Ferro, c'est un véritable engouement autour des rapports entre cinéma et histoire qui se passe et les historiens ont pu faire apparaître les nombreuses interférences entre les deux notions qui permettent de mieux appréhender les sociétés actuelles ou anciennes. Aujourd'hui, dans une période qui promeut l'histoire culturelle et l'histoire des représentations, le cinéma a toute sa place dans l'étude des sociétés passées. C'est particulièrement marquant concernant l'étude du Front populaire en France, nous le verrons. Cela l'est tout autant quand on cherche à interroger l'histoire américaine à partir des westerns, par exemple.⁵⁸

Sous le Front populaire, militantisme politique et recherche esthétique donnent naissance à des films qui font maintenant partie de notre patrimoine artistique, des films à résonance sociale surtout. L'époque voit l'engagement politique de certains réalisateurs, dont Renoir est la plus fameuse représentant: « *Ce que je veux montrer [...], la grandeur de l'individu au milieu de l'action collective. [...] Je mentirais si je disais que, dans cette lutte d'idées, je reste impartial. Je tourne La Marseillaise avec une conviction très ferme, je veux faire un film partisan mais de bonne foi.* »⁵⁹

Cependant, la France du Front populaire n'est pas l'URSS, où la connivence est forte entre cinéma et pouvoir en place à la même époque. Si le cinéma du Front populaire est militant, il ne peut pas être résumé à cela. Sous le Front populaire, il y a persistance d'un cinéma de divertissement⁶⁰. En effet, de 1936 à 1939 c'est le drame bourgeois, le comique et le policier qui attirent la majorité du public. L'époque de *La Marseillaise* est aussi celle des *Disparus de Saint-Agil* de Christian Jaque. Toutes les réalisations de l'époque ne sont pas marquées politiquement ni engagées dans la voie de l'expression sociale. Il n'empêche que le legs le

⁵⁶ Textes et Documents pour la Classe, « L'Histoire au cinéma », n° 932, mars 2007

⁵⁷ Article repris dans Ferro F, *Cinéma et Histoire*, Paris, Gallimard, folio Histoire, 1993, p.31

⁵⁸ PORTES J, La Documentation Photographique, « Histoire et cinéma aux Etats-Unis », n° 8028, 2002

⁵⁹ Cité dans « *Un certain regard sur La Marseillaise* », Studio Canal, 2003

⁶⁰ PREDAL R, « *Un cinéma militant ?* » dans Textes et Documents pour la Classe, « Le Front populaire : espoirs et illusions », n° 882

plus important du cinéma du Front populaire est le film socialement engagé. Quelques chefs d'œuvres représentatifs de ce cinéma, dont *La Marseillaise*, nous sont parvenus : les films de Renoir, mais aussi *La Belle Equipe* de Duvivier, etc. Idée originale, le film *La Marseillaise* est financé par une souscription populaire. Le tract distribué dans les organisations du Front populaire représente un sans-culotte en pantalon rayé, manches retroussées. Sa pique dressée met en évidence le texte appelant chacun à souscrire « *pour que le Peuple de France ait son film sur la Révolution française de 1789* » et annonce « *le film de l'union de la Nation française contre une minorité d'exploiteurs* ».

Quels sont les films à étudier en classe et pour quel usage pédagogique? Les images d'archives donnent l'impression de vivre l'histoire en direct, transparente. Mais quand un cameraman pose sa caméra quelque part, il choisit son angle de vue, son cadrage, il exprime donc sa propre vision des choses. Des images d'archives compilées prennent la forme de documentaires, qui sont aussi expression d'un point de vue. Il existe des faux comme pour toute source historique. Tous les combats de la Grande Guerre ne sont en réalité que des reconstitutions des années 1930. Il n'existe pas d'archives de la Marne ou de Verdun., le répète-t-on assez ?

Les films de fiction sont plus intéressants à étudier : Depuis les années 80, le film d'époque est de nouveau en vogue. Le film historique est, avec le film en costume -plus libre au regard de la vérité historique- un film « d'époque ». Parfois la différence est ténue entre l'un et l'autre : c'est le cas pour *La Reine Margot*⁶¹. Pourquoi cet intérêt pour la fiction patrimoniale ? Une grande tendance de la société actuelle est d'aller vers toujours plus de célébration, de patrimonialisation, de mémoriel. Certains films célèbrent, comme *La Marseillaise* en son temps, une sorte de patrimoine officiel, devant agir comme ciment de la nation : ils sont la célébration d'une identité collective, dans la reconnaissance d'un passé commun.

La raison pour laquelle le film d'histoire est une source de tout premier plan pour l'historien est qu'il représente souvent *sa propre époque* : *La Marseillaise* de Renoir, comme *le Danton* (1982) de Wajda, par exemple, traite autant de son temps que de celui qui est indiqué par le titre de l'œuvre. Renoir, derrière son intention de traiter de la Révolution, parle du Front populaire. C'est un film militant qui symbolise l'engagement du cinéaste par la mise en scène des anonymes qui participèrent aux événements révolutionnaires. Geneviève Guillaume-Grimaud⁶² a mis en parallèle, sous forme de tableau, les séquences du film *La Marseillaise*,

⁶¹ CHEREAU P, 1994

⁶² GUILLAUME-GRIMAUD G, *Le cinéma du Front populaire*, éditions Lherminier, 1986

son commentaire historique et sa signification en 1937-1938. De la même manière, Wajda traite, au travers de la Terreur, des régimes staliniens. Alors, ne s'agit-il pas ici de simple propagande et ne devons-nous pas regarder ces films en tant que tel ? Comme lorsqu'il s'agit d'écrire l'histoire, y compris à la manière positiviste, une œuvre est toujours celle d'un homme ou d'une société. Il est admis aujourd'hui que l'on ne peut enlever toute subjectivité à l'historien. Il en va de même pour le réalisateur au cinéma. Notre écriture, nos paradigmes dépendent de l'époque à laquelle nous vivons, de la société qui nous entoure et de ses enjeux. Dans le film *La Belle Equipe* (1936), contemporain de *La Marseillaise* -mais écrit avant la victoire électorale-, Jean Duvivier met en scène une histoire d'amitié et de solidarité entre cinq chômeurs qui gagnent à la loterie et s'achètent une guinguette : le film est dans l'esprit de l'époque, avec un goût du social prononcé. Pourtant, conscient de cette projection sur le passé d'une vision du présent, le film d'époque contribue à ancrer dans les têtes ses images et participe à l'élaboration d'une mémoire collective. Aujourd'hui comme hier, « *reconnaître les films d'époque comme des « fictions patrimoniales, c'est moins évaluer leur pertinence historique que s'attacher à leur fonction mémorielle, à ce qu'ils disent où masquent de l'imaginaire national présent, du sentiment d'identité collective.* »⁶³

Conclusion : Au final, qu'est ce que faire de l'histoire ?

Travailler à partir d'un film en classe permet de faire réfléchir les élèves sur une définition que l'on donne à l'histoire. Il a semblé intéressant d'utiliser le film finalement comme prétexte, comme un moyen pour tenter de prendre un peu de recul sur la matière. A la question simple du professeur aux élèves : « Au final que faites-vous là ? », les élèves semblent interpellés (« parce qu'on est obligé », « pour apprendre des dates », « pour connaître le passé », etc.). Pourtant, les faire réfléchir à cela ne manque pas d'intérêt. Il s'agit de leur faire comprendre que la question n'est pas simple et que les historiens ne réfléchissent que depuis peu aux questions épistémologiques. C'est essentiel. L'histoire est une science en mouvement. A chaque époque sa vision de l'histoire. Le film, parce qu'il apporte une profondeur, un dynamisme, est un support pédagogique fantastique pour comprendre cela. Les objectifs du professeur sont ceux-ci: faire comprendre aux élèves la notion de subjectivité en histoire : l'histoire est une science humaine ; faire comprendre aux élèves que faire de

⁶³ MOINE R, « *La fonction mémorielle du film d'époque* » dans TDC n°932, « L'histoire au cinéma », mars 2007

l'histoire, c'est discerner ; faire de l'histoire, c'est contextualiser ; faire de l'histoire, c'est nuancer.

II.2 Les choix, en fonction des objectifs

II.2.1 Pourquoi ce film ?

Le professeur, provincial et enseignant à Paris, a pensé que l'œuvre de Renoir permettait d'envisager la Révolution avec les élèves - une fois n'est pas coutume- avec un œil extérieur à la capitale. Ce qui a intéressé Renoir à travers le voyage du chant, c'est de montrer la Nation en marche. Dans *L'Express*, en octobre 1967, François Truffaut écrit : « *La Marseillaise est construit comme un western, c'est le seul film baladeur de Jean Renoir* ». Mais ce n'est pas la seule raison qui a motivé le choix de l'étude de *La Marseillaise* en classe :

Le film est une suite de tableaux, chacun durant moins de dix minutes. Le sous titre du film l'indique d'ailleurs : « *Chronique de quelques faits ayant contribué à la chute de la monarchie* ». Son exploitation pédagogique en classe en est facilitée.

Les 14 séquences de *La Marseillaise* :

1	Château de Versailles, 14 juillet 1789
2	Un village de Provence, juin 1790
3	Marseille, octobre 1790
4	Coblence, avril 1792
5	Valenciennes, avril 1792
6	Le bataillon des volontaires
7	La Marseillaise
8	Marseille-Paris
9	Vive la nation ! (séquence choisie)
10	Le manifeste de Brunswick
11	L'ultimatum
12	Paris, 9 août 1792
13	Les Tuileries sont cernées
14	La fin de la monarchie

En 2006 a été célébré avec insistance le 70^e anniversaire du Front populaire. Le film *La Marseillaise* avait été réalisé à l'époque du Front populaire dans le but de marquer le cent-

cinquantième de la Révolution française. En 2006-2007, l'étude de la Révolution est toujours un moment important du programme de 4^e. Pourquoi ne pas utiliser cette mise en abîme pour aborder avec les élèves la notion complexe de la mémoire ? Et pourquoi ne pas continuer cette réflexion en se posant la question: A quand un grand film français sur le Front populaire ? A une époque qui célèbre à peu près tout, le professeur choisit de se placer aussi dans cette perspective, d'y entrer, de façon à mieux faire réfléchir les élèves : la Révolution de 1789 peut être étudiée en 2006-07 à partir d'un film du Front populaire, que l'on célèbre aujourd'hui, et qui célébrait lui-même cette Révolution française. Cette triangulation est facile à schématiser et est, sans doute, compréhensible pour des élèves de 4^e.

La facilité d'utilisation du support a aidé au choix du film. C'est en effet dans une nouvelle édition, en DVD que le film est sorti en 2003⁶⁴. L'œuvre elle-même étant « découpée » en séquence, le DVD offre une utilisation très confortable en classe. Il n'est pas besoin de rembobiner et de chercher des heures le moment que l'on a choisi de montrer aux élèves. La qualité de l'image et du son a été travaillée. On ne sait si une projection en VHS aurait été possible pour ce film âgé aujourd'hui de soixante-dix ans. Dans cette édition, le film est accompagné d'un documentaire de 30 minutes, « *Un certain regard sur La Marseillaise* ». Une voix off et un commentaire de l'historien Noël Simsolo permettent d'expliquer de manière très heureuse le film et le replacent dans son contexte sur fond d'extraits du film et d'images d'archives. Le documentaire lui-même pourrait être travaillé par les élèves, mais seulement en 2nde, après qu'ils auront étudié le Front populaire en 3^e.

Le film *La Marseillaise* est un des grands films de Renoir, son vingt et unième long métrage⁶⁵ et un grand film dans une époque, celle du Front populaire, riche en œuvres cinématographiques de qualité. Il est réalisé en 1937, le film sort en salle en 1938. Le film est moderne par de nombreux traits. C'est sans doute une des raisons qui peut expliquer la réception plutôt mauvaise du film en salle : le public a été surpris par son côté consensuel -le Front Populaire est dans une dynamique de « main tendue », et, souhaitant l'unité de la nation, il évite de stigmatiser telle ou telle partie de la population -ainsi que par l'absence des grands noms pourtant promis au casting et la promotion d'anonymes au premier plan, les grands personnages, Robespierre, Marat, etc. étant réduits au rang de seconds rôles.

Renoir est aujourd'hui le cinéaste français le plus connu et étudié Outre-Atlantique ; Chaplin l'appelait "*le plus grand metteur en scène du monde*". Les élèves étudieront en fin d'année

⁶⁴ DVD, *La Marseillaise*, Jean RENOIR, éd. : Studio Canal coll. : Classique, 2003

⁶⁵ Voir annexe 6, filmographie de Jean Renoir

son père, Pierre Auguste, qu'ils ont découvert dans le manuel⁶⁶, à partir d'une œuvre. Le professeur insiste pour faire des liens à chaque fois que possible, c'est important !

Raoul Prédal raconte qui est Jean Renoir en 1937⁶⁷ : en mars, il a été désigné comme réalisateur du film. Metteur en scène depuis 1924, Renoir s'impose à Jacques Duclos, vice-président de la Chambre du Front populaire en 1936, après *La vie est à nous*. C'est un compagnon de route du Parti communiste qui donne des chroniques à *Ce soir*, le quotidien dirigé par Aragon. En 1935, Toni puis *Le Crime de Monsieur Lange* écrit par Jacques Prévert et le groupe Octobre (le meurtrier de l'odieux patron est acquitté par le jury populaire) ont donné des gages solides de ses idées de gauche en même temps qu'il rencontre le succès public.

Pourquoi étudier cette séquence du film ? Le film (2 heures et 6 minutes) peut difficilement être étudié entièrement : il a donc fallu choisir un moment riche pour une exploitation pédagogique judicieuse. Le choix du professeur s'est porté de manière assez naturelle, au vu des objectifs, sur la séquence n° 9, intitulée par Renoir lui-même « Vive la Nation ! » : En un peu moins de huit minutes, on évoque la prise de la Bastille, on saisit l'ambiance de fête et de ferveur populaire de ces temps où « l'histoire s'accélère », on évoque les Bretons, les Dauphinois, Robespierre et le club des Jacobins. On voit également comment les Parisiens découvrent le chant de Rouget de Lisle. On se balade sur les Champs Elysées de l'époque, dont Janson de Sailly est aujourd'hui proche. On entend le chant *Ça ira*. Les « Républicains » et les partisans du roi se disputent.

La Marseillaise : un résumé⁶⁸

14 juillet 1789. Le duc de La Rochefoucauld-Liancourt annonce au roi la prise de la Bastille.

Juillet 1790. Un paysan, arrêté puis jugé pour délit de chasse, prend la fuite. Dans la montagne il rencontre deux autres fuyards, Honoré Arnaud, commis aux douanes, et Jean Joseph Bomier, un maçon. Au loin, des châteaux brûlent.

Octobre 1790. Séance au club de Marseille, décision de prendre le fort, qui est pris par la « nation ».

Avril 1792. Dans un hôtel de Coblenz, des aristocrates émigrés évoquent leurs souvenirs ; à Valenciennes, deux volontaires voient des officiers passer à l'ennemi. Les Marseillais forment

⁶⁶ *Histoire-Géographie, 4^e*, Martin Ivernel (dir.), Hatier, 2002

⁶⁷ PREDAL R, Article cité

⁶⁸ D'après SERCEAU D, *Jean Renoir*, Edilig, coll. Filmo-12, 1995

un bataillon de volontaires. Ils doivent monter à Paris, rejoindre ceux des autres provinces et faire pression sur le roi. Bomier, endetté, ne peut pas partir. Sa mère l'autorise à vendre une partie de son bien. Bomier court s'enrôler. Départ puis trajet du bataillon des Marseillais jusqu'à leur arrivée à Paris. Lors d'un banquet, ils sont attaqués par des aristocrates. Bomier fait la connaissance de Louison. Le roi lit le manifeste de Brunswick. Il hésite, mais Marie Antoinette se met à pleurer et l'emporte. Les volontaires se préparent à la lutte. Bomier et Louison assistent au théâtre d'ombres chinoises : il y a un fossé entre le roi et la nation. La nuit, la section attend l'attaque des Tuileries. Le lendemain, le roi encourage ses troupes, mais il est conspué par la garde nationale. La famille royale part se réfugier à l'Assemblée nationale. Lors de l'attaque des Tuileries, Bomier tente de convaincre les Suisses de se joindre à eux. Il est tué. A Valmy, les Marseillais s'apprêtent à livrer bataille. Les soldats défilent et s'avancent vers la victoire.

En 1967, Renoir a ajouté un carton à la fin de son film portant une citation de Goethe faisant de la bataille de Valmy une date clé de l'histoire de l'humanité.

II.2.3 Pourquoi ce sujet ? : Le contexte scolaire

La cité scolaire Janson de Sailly est un des lieux d'enseignement prestigieux de Paris. Il est un des établissements français les plus connus à l'étranger ; sa taille est conséquente: les 3000 élèves –pour 300 professeurs- sont répartis en 30 classes de collège, 30 classes de lycée et 30 classes préparatoires. L'établissement propose de nombreuses activités extra scolaires, du fait principalement de la présence des classes préparatoires. La projection de films en est une, le jeudi soir, notamment⁶⁹. Pour des élèves dont l'objectif à terme est souvent de rejoindre ces classes préparatoires, ce travail sur le cinéma semble tout à fait opportun. Janson de Sailly est un établissement qui possède une histoire forte et qui cultive sa mémoire avec soin.

On ne peut nier le côté privilégié de l'endroit, au cœur du XVI^e arrondissement de Paris : la majorité des élèves proviennent de milieux socio culturels très favorisés. L'originalité de l'établissement tient peut être dans le fait que l'on peut retrouver dans une même classe le fils d'un ambassadeur et le fils du chauffeur de cet ambassadeur. Janson de Sailly est un établissement classique de la Troisième République. La pose de la première pierre fût narrée par Victor Hugo.

Le « contexte pédagogique » du projet, la 4^e 2 du collège en 2006-2007 est une classe de niveau moyen, de l'avis de l'ensemble des professeurs. Ce sont des élèves « vivants » selon l'expression consacrée, très dynamiques et spontanés. Il y a 30 élèves dans la classe. Une

⁶⁹ Voir annexe 7, « Janson ciné »

demi-douzaine d'entre eux possède un bon niveau. Une majorité est de niveau moyen. 6 ou 7 élèves sont en grande difficulté. Le groupe bénéficie d'un environnement culturel intéressant et plutôt favorable. Le jour de la rentrée, une question-test fut posée aux élèves : « Quels sont les deux derniers Etats nés en Europe ? ». Une dizaine d'entre eux ont su répondre Serbie et Monténégro. Le test s'est avéré concluant !

En fonction des attentes du programme le professeur a recherché une progression pédagogique pertinente. En histoire, l'ordre chronologique s'impose bien sûr. Le programme de 4^e nous emmène de l'époque moderne jusqu'à la Première Guerre mondiale. La séquence consacrée à la Révolution française est un temps fort de l'année : c'est la base sur laquelle notre monde contemporain s'est construit. La séquence sur la Révolution est la plus longue de l'année. Le choix qui a été fait pour celle-ci est présenté dans un tableau en *annexe 8*.

Dans la progression annuelle, le choix a été fait de traiter la séquence de géographie « La France, unité et diversité » avant la séquence d'histoire consacrée à la Révolution. Les débuts de l'histoire de notre hymne national sont un étonnant parcours géographique à travers le pays, depuis Strasbourg où il est composé jusqu'à Paris où il prend son écho, en passant par la ville de Marseille, qui lui inspirera son nom définitif. Suivre l'itinéraire du chant après avoir travaillé -et avoir été évalué sur- la carte de France en géographie était un choix réfléchi.

La séquence d'éducation civique « Les enjeux de l'information » a été volontairement placée en amont, avec pour objectif de faire réfléchir les élèves sur le pouvoir des images animées ou non. Les médias, le « quatrième pouvoir », et l'image en général doivent faire l'objet d'étude attentive et critique. Il a paru utile que les élèves comprennent que le logo « vu à la télévision » n'était pas une garantie de sérieux et d'objectivité, bien au contraire. Pour ce faire, l'actualité récente a été utilisée : les élèves ont eu à réfléchir sur le « canular » de la chaîne de télévision belge RTBF à propos de la prétendue fin de l'unité belge et la scission entre deux Etats wallon et flamand :



Une image peut tout dire (image apparue à la télévision belge, le 13 décembre 2006)

Une image est pensée, travaillée ; elle n'est pas neutre, et cela a heurté les représentations des élèves. Ce n'est pas une chose évidente à comprendre et de nombreux citoyens non avertis se font encore « piéger » par le fascinant pouvoir des images et de la télévision. On peut faire dire ce que l'on veut aux images. Les journaux télévisés nous le rappellent malgré eux trop souvent. Il faut alors que la télévision se mette en abîme et s'interroge sur elle-même pour produire des émissions comme « *Arrêt sur image* » (France 5). Les élèves doivent apprendre à « lire entre les images ». ⁷⁰ Le rôle de l'enseignant est d'éduquer leur regard et leur esprit critique. Pour ce faire, il leur a été proposé de regarder l'émission de France 5 programmée le dimanche matin. Ce n'est pas après trois heures de temps en classe que l'élève sortira de son état de naïveté face aux images et à la télévision en particulier... Modeste, mais conscient de l'importance de sa tâche, l'enseignant a le devoir de pousser l'élève à poursuivre son questionnement et son apprentissage civique hors de la classe, notamment en le menant vers des émissions tout à fait « civiquement correctes » et nécessaires à la vie démocratique. Une fois de plus, l'actualité de la campagne présidentielle a permis de faire réfléchir les élèves sur le pouvoir des images et des médias quand le candidat François Bayrou a dénoncé les connivences entre Nicolas Sarkozy et certains des plus importants médias du pays. La polémique a été utilisée en classe pour discuter du lien fondamental entre politique et information, thème aussi central en démocratie qu'en dictature. Ce travail en amont a permis aux élèves de commencer le travail sur le film de Renoir en ayant quelques notions sur ces questions : un historien par définition est quelqu'un qui doute. A lui de transmettre à l'élève cet esprit critique, indispensable pour pouvoir construire sa grille de lecture du monde. L'éducation civique, l'histoire et la géographie ont comme finalité commune la formation de l'esprit critique des jeunes citoyens de la République : le film est un bon moyen d'y arriver.

II.3 Objectifs didactiques et pédagogiques

Listons les objectifs de réflexion que le professeur a proposés pour ce travail en classe :

Faire comprendre ce qu'est la mémoire et ce qu'est faire de l'histoire.

Faire comprendre les liens entre histoire et mémoire.

Faire comprendre comment l'histoire et la mémoire sont « fille de leur temps ».

Faire comprendre que la Révolution française est un enjeu de mémoire.

Faire comprendre que le chant la *Marseillaise* est un enjeu de mémoire.

Faire comprendre qu'il y a plusieurs mémoires : en fonction de l'époque, en fonction du groupe, en fonction de l'individu.

⁷⁰ RABU C, « *Enseigner l'histoire par le cinéma* », Textes et Documents pour la Classe, « L'histoire au cinéma », n° 932, mars 2007

Faire comprendre qu'il s'agit d'un thème toujours actuel : faire comprendre qu'il est nécessaire d'avoir réfléchi au sujet pour comprendre le monde d'aujourd'hui : les lois mémorielles, les commémorations, etc.

Faire en sorte que les élèves appliquent ces acquis à un thème actuel : la « surenchère » nationale lors de la campagne présidentielle

Les objectifs de connaissances :

Comprendre le bouleversement que la Révolution a été ; observé depuis deux époques de l'histoire : à l'époque du Front populaire et aujourd'hui.

Connaître la naissance puis le destin mondial de ce qui deviendra notre hymne national.

Connaître par cœur le premier couplet et le refrain de la *Marseillaise*.

II.3 Dérroulement

II.3.1 La séance principale

Comment s'est déroulée la séance du mercredi 17 janvier 2007 de 8.30 à 9.30 durant laquelle on a travaillé sur le film ? La salle de cours habituelle ne bénéficiant pas de lecteur DVD et les vidéo projecteurs étant à ce moment difficiles d'usage, le professeur avait proposé à une collègue un échange exceptionnel de salle de classe. Certains élèves sont arrivés en retard car ils ont eu du mal à trouver la bonne salle. Cela a entraîné un petit retard par rapport au déroulement prévu de la séance. A l'avenir, ce serait une bonne chose de prévenir de suite l'administration. Il a fallu arriver en avance pour réussir à prendre le rétroprojecteur dans une autre salle, et aussi vérifier une dernière fois la bonne marche du lecteur DVD. Du point de vue matériel, la leçon s'est relativement bien passée : l'affiche de La Marseillaise a été montrée au rétroprojecteur, pendant l'introduction générale. La séquence du film avait été calée au bon endroit pour pouvoir enchaîner sans heurts -la plus grande crainte du professeur- et passer du tableau au commentaire de l'affiche, à l'écran enfin sans trop d'interruptions. Le « terrain » avait été préparé l'avant-veille, le bon fonctionnement du matériel -piles à remplacer dans la télécommande, par exemple, pour une meilleure gestion du visionnage du film, plus efficace- avait été vérifié.

Surpris par le changement de salle, les élèves de 4^e2 l'ont été agréablement quand ils ont compris que l'on allait « regarder la télé » (celle-ci était allumée à leur arrivée). Rien de vraiment étonnant à cela, c'est la première fois de l'année que ce support est utilisé pour travailler. De plus, un changement de salle est toujours pour les élèves un petit événement en soi, même si nous y sommes accoutumés à Janson depuis le début de l'année à cause des importants travaux de rénovation. Il semble qu'ils aient apprécié de changer de situation d'apprentissage. La 4^e 2 est un classe très enthousiaste en général ; le professeur a tout de même été légèrement surpris quand ils se sont spontanément mis à chanter la *Marseillaise* en

même temps que les Fédérés marseillais du film ! Ayant prévu de leur faire apprendre par cœur le premier couplet de l'hymne ainsi que le refrain, et ayant insisté juste avant sur le côté patrimonial de la *Marseillaise*, le professeur les a laissé chanter -cela ne dura pas plus de 20 secondes. Lors du deuxième visionnage de la séquence, en revanche, il a dû anticiper en leur demandant de se taire. Même si tout ne fut pas parfait, ce fut une bonne séance de travail.

L'introduction se fait devant l'affiche du film de 1937. Le professeur explique la problématique pour cette première séance sur la Révolution, le plus long chapitre de l'année : « En quoi est-ce nécessaire de comprendre ce qui s'est passé durant la Révolution pour comprendre notre société ? » Le professeur a justifié son choix de retenir parmi d'autres -le drapeau, Marianne, etc.- un grand symbole français depuis 1792, notre hymne national, la *Marseillaise*. Il leur explique qu'à des moments importants, dramatiques -1940- ou pas -juillet 1998-, cet hymne revient sur le devant de la scène. Quelques points importants sont alors abordés par le professeur, sous forme de cours magistral, avec utilisation des connaissances des élèves : Le Front populaire (1936-1938) est un moment important de l'histoire de la France contemporaine, notamment dans le domaine social. Il se pose la question de savoir comment célébrer les cent cinquante ans de la Révolution ; il souhaite se poser en continuateur de la Révolution qui est *aussi* un mouvement venant du peuple peut bousculer l'ordre établi. La Révolution est donc un enjeu de mémoire : tout le monde n'a pas la même vision de la Révolution française et, aujourd'hui encore, les historiens ne sont pas d'accord, notre matière étant une science humaine et donc subjective. Le Front populaire, qui commande le film de Renoir, possède sa vision propre sur la Révolution : c'est une version engagée, *populaire* de l'événement. On remarque que nous même venons de célébrer les soixante dix ans du Front populaire. Le cinéma est une reconstruction, la caméra n'existant évidemment pas en 1789. Notre travail est de faire de l'histoire, c'est-à-dire se rapprocher le plus possible de ce qui s'est réellement passé. Nous notons alors que le film de Renoir est quasiment irréprochable historiquement.

Le début du film est présenté : le générique défile avec les jardins de Versailles, déjà étudiés au début de l'année (« La monarchie absolue en France »), en fond. Deux questions sont posées oralement aux élèves : Où sommes-nous ? Dans le générique défilent les noms de l'équipe du film, puis les noms des musiciens dont les œuvres illustrent le film : lequel a composé la *Marseillaise*, parmi Bach, Mozart, etc. ?

Nous visionnons la séquence choisie : le chapitre 9 « Vive la nation ». On procède à un premier visionnage simple ; les élèves savent qu'ils verront la séquence une seconde fois, accompagnée de questions. Ce n'est qu'une partie de la séquence qui est étudiée : huit

minutes de film dans lesquelles on voit les fédérés marseillais qui arrivent par le boulevard Saint Antoine, jusqu'aux ruines de la Bastille (« ci-gît la Bastille »). Une foule est là pour les accueillir, en liesse, bigarrée et d'origines diverses. Les Marseillais entonnent le *Chant de guerre pour l'armée du Rhin*, que Paris découvre alors. Puis on assiste à des scènes de liesse collective, des filles avenantes sourient et un rendez vous est donné par les Parisiens aux Marseillais sur les Champs Elysées pour un repas de bienvenue. Sur le chemin, la troupe rencontre un groupe d'aristocrates qui les provoquent en chantant sur un air de « Ça ira ». La rencontre va dégénérer en bagarre générale : c'est « vive la Nation ! » contre « vive le roi ! », les « Républicains » contre les partisans de l'ordre. La scène de bagarre ne présentant pas de grand intérêt pédagogique, mis à part montrer aux élèves que les scènes d'action de 1937 ne sont pas ce qu'elles peuvent être aujourd'hui..., le professeur arrête le film ici.

Les élèves ont ensuite trois minutes pour lire les questions⁷¹. Puis on procède à un deuxième visionnage du film, avec les questions: Les élèves doivent s'aider du livre pour y répondre. Le professeur tient en effet à ce que l'usage du manuel, premier support d'apprentissage, soit utilisé de manière quasi systématique. Ces questions sont à lire sur un polycopié au format « paysage » qui propose par ailleurs le titre de la séquence, celui de la séance, la problématique, l'affiche du film, son titre et son sous titre, ainsi que la fiche technique du film. Quand l'heure de cours est terminée, le professeur explique le travail à faire à la maison : Terminer ces questions pour ceux qui ne sont pas parvenus à le faire.

Un petit travail sur l'ensemble des héritages de la Révolution avec un tableau à remplir ainsi qu'une petite recherche sur la question de l'esclavage pendant la Révolution sont également à faire. Ils ont deux jours pour cela, sur page. Certains seront notés. L'introduction de la prochaine séance sera la correction de ces exercices.

Une longue analyse des productions orales et écrites des élèves serait inutile : ils ont tous compris ce qui leur était demandé. Les questions n'étant pas difficiles et les réponses dites à haute voix fréquentes –malgré les consignes, certains élèves parmi les plus « vivants », n'ont pu s'empêcher de faire partager aux autres leurs réponses –, l'ensemble de leur production écrite fut bon.

Deux séances plus tard, le professeur donne aux élèves un travail à faire comme c'est le cas après chaque cours: il consiste en un tableau récapitulatif de l'histoire de la *Marseillaise* - fourni par Françoise Dartois lors d'un module IUFM -que le professeur a accompagné d'un questionnaire. Ce travail a été relevé puis noté. Après avoir compris que la *Marseillaise* était

⁷¹ Voir annexe 9, polycopié élève

un chant de la Révolution qui est devenu plus tard de manière définitive notre hymne national, l'objectif ici était qu'ils retrouvent précisément à quels moments le chant a-t-il été glorifié et quand est-ce qu'il fut banni. C'est l'objectif en termes de connaissances. L'objectif de savoir faire est qu'ils retrouvent des informations dans un tableau avant d'être capable de rédiger une petite synthèse. L'exercice, semble t-il difficile, ne fut que modérément réussi.

II.4.2 L'évaluation

L'introduction du *Socle Commun des Connaissances* le rappelle : « *L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation.* »⁷² Dans notre cas, le travail sur le film n'a pas fait l'objet d'une évaluation spécifique. En revanche, c'est par le visionnage d'un extrait du même film lors de l'évaluation sommative que la séquence s'est conclue, par un brin de poésie... ce qui n'a pas fait de mal, après avoir analysé les violences de la Révolution.

II.4.3 Prolongements

Bien après la séquence sur la Révolution, les élèves ont débattu sur la place des symboles de la République dans notre société. Le programme d'éducation civique du collège demande à ce que l'actualité puisse être utilisée à tout moment, en accord avec le programme, et puisse être l'objet dans le cadre d'un débat en classe. Le *Socle Commun*⁷³ demande à ce que le professeur éveille chez les élèves « *l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société* ». La campagne présidentielle 2007 a été le cadre d'une polémique autour des symboles de la Nation et de l'identité nationale en général, de manière assez surprenante pour nombre d'observateurs avertis. Le professeur a pensé qu'un débat s'imposait, en raison de ce qui avait été travaillé auparavant. Ce débat s'est déroulé exceptionnellement sous la présidence non pas d'un élève, mais du professeur. Les élèves avaient un travail préparatoire à faire à la maison, pour plusieurs raisons : La séquence sur la période révolutionnaire commençait à dater. De plus, il est intéressant d'arriver dans le débat avec des « billes », un support, l'heure de classe ne suffisant pas. Il était demandé aux élèves de répondre à la question : « Pourquoi parle t-on de la *Marseillaise* aujourd'hui ? », et d'apporter un article de journal (papier ou Internet) qui traitait du sujet.

⁷² *Socle*, décret cité

⁷³ *Socle*, 6, « *Les compétences sociales et civiques* »

L'occasion est belle d'utiliser les pré-acquis de la séquence d'éducation civique « Les enjeux de l'information » : Les élèves connaissent maintenant les grands quotidiens français et savent quelques rudiments des précautions à prendre face à la presse (le *Socle commun* rappelle que les élèves doivent « *savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage* »), ainsi que le vocabulaire de base du journal : une, ventre, tribune, etc. Une citation de Charles de Gaulle, quelques définitions, une mise au point, en commun, sur les idées des différents candidats dans le débat, le premier couplet et le refrain de la *Marseillaise*, et six questions au cœur du débat, mais choisies par le professeur servent de trame : Doit-on apprendre la *Marseillaise* à l'école ? Doit-on en changer les paroles ? Doit-on l'interdire ? Doit-on avoir un drapeau français à la maison ? Doit-on l'exposer le jour de la fête nationale ? La construction d'une Europe unie et efficace n'est-elle pas une question plus importante ?

Quelles consignes sont demandées aux élèves? Ils doivent respecter les règles, vues tout au long de l'année, du débat ; Argumenter leur réponse à partir de ce qui a été dit ou ce qui a été lu auparavant. Ils doivent, dans un tableau, donner pour chaque question un argument « pour » et un argument « contre » saisi au cours du débat. Le travail de certains est ramassé en fin de cours, comme ils en ont l'habitude.

Le débat a pu durer 25 minutes. C'est intéressant pour une question qui a motivé les élèves ... un vendredi après midi à 16h !!!! La mise au point au début du cours à partir des avis –schématisés– des candidats a été difficile. L'actualité de la campagne est un sujet qui passionne une bonne partie des élèves de la classe ; il a fallu veiller à ce que cela ne se transforme pas en attaque personnelle contre tel ou tel candidat. Au final, les élèves ont réfléchi sérieusement (« *Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique*⁷⁴ ») à un sujet d'actualité à partir de choses qu'ils avaient travaillé en classe, en éducation civique et en histoire, et de recherches faites à la maison. Le *Socle Commun* demande que les élèves puissent « *mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées* ». Ils ont débattu dans les règles qu'impose la démocratie. Ils ont revu des notions importantes (nation, patrie, etc.) et réussi à poser à l'écrit de manière autonome l'essentiel du débat. Ce fut une bonne séance au final⁷⁵. Comme le demande le *Socle*, les élèves ici apprennent à « *savoir construire [leur] opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)* »

⁷⁴ *Socle*, décret cité

⁷⁵ Voir travail Hadrien en annexe 10

III. Analyse critique, remédiation et développements possibles

III.1 Analyse critique

III.1.1 Ce qui n'a pas fonctionné

Quelle peut être la transposition didactique pour un sujet difficile? La question de la pluralité des mémoires n'est pas simple à comprendre pour un élève de 4^e. Certains ont fait la confusion entre 1789 et 1936 : c'est le risque de commencer par le Front populaire à la manière d'une étude de cas pour travailler sur la Révolution. Un travail sur deux ans pourrait se révéler utile si, à l'occasion de l'étude du Front populaire⁷⁶ en 3^e, le professeur leur reparlait du film de Renoir.

III.1.2 Ce qui a fonctionné

Les élèves apprécient le côté récréatif du visionnage d'un film en classe, ne serait-ce que dix minutes, ainsi que de travailler sur des supports variés. On peut aussi convoquer de nouveau le film pendant toute la séquence: certaines images sont ancrées. Les cascades et « effets spéciaux » de l'époque les ont amusés. Il semble que les élèves ont compris la cohérence de la séquence, évaluation comprise : le film pour introduire la Révolution française, par le visionnage d'une séquence : « Vive la nation ! », le même film pour le conclure, lors de l'évaluation : Arnaud comparant la Liberté à la femme aimée.

III.1.3 Remédiation à la séance

Compte tenu de ces remarques, il aurait été possible de mieux faire, pour cette séance. Par exemple en proposant aux élèves une frise chronologique simple partant de la Révolution et allant jusqu'à aujourd'hui, en passant par le Front populaire ; aller plus vite et pouvoir corriger dans l'heure ; leur montrer de suite le film, pour une meilleure accroche et faire le cours magistral de présentation après le premier visionnage ; leur demander un travail préparatoire, sur Rouget de Lisle, par exemple ; leur affirmer moins de choses. On aurait aussi pu les faire travailler et réfléchir plus en autonomie : par exemple, commencer par le tableau qui montre en 1815 les bouleversements causés par la Révolution.

⁷⁶ PROGRAMME de 3^e, « *La crise des années 1930 à partir de l'exemple de la France et de l'Allemagne* »

III.2 Prolongements

III.2.1 En 4^e, l'hymne national peut être utilisé comme fil conducteur

En histoire, les élèves pourront apprendre qu'au XIX^e siècle, la *Marseillaise* réapparaît régulièrement en France, en Europe et dans le monde. On l'a dit, le chant, autorisé ou ostracisé, est présent à chaque moment important: en 1830, en 1848 et en 1871, notamment. Le futur hymne national peut être au moins évoqué à chaque fois pour les quatre séquences d'histoire du troisième chapitre de l'année « L'Europe et son expansion au XIX^e siècle (1815-1914) » : « L'âge industriel » : ici, on pourrait par exemple étudier le tableau de Clause Monet *Rue Montorgueil*. Dans la séquence « Les mouvements libéraux et nationaux » également : on l'a dit, la *Marseillaise* est régulièrement chantée sur les barricades. Quand les élèves travaillent sur « Le partage du monde », ils peuvent se rendre compte que la France colonise sur fond de *Marseillaise*. Enfin, la séquence « La France de 1815 à 1914 » permet d'évoquer la proclamation du chant comme « hymne national » par la Troisième République, qui, comme le fera plus tard le Front populaire, se pose en héritier direct de la Révolution. Étudier la réception de la *Marseillaise*, c'est faire de l'histoire culturelle⁷⁷.

Mais on peut également traiter d'autres hymnes nationaux. Les unités nationales allemandes et italiennes seront vues. Le professeur pourra ici réinvestir la notion d'hymne national et rappeler quelle référence universelle la *Marseillaise* fut. Le *Deutschlandlied* (« Chant d'Allemagne ») est un chant dont le troisième couplet est l'hymne national de l'Allemagne. Les paroles, furent écrites par Fallersleben en 1841, à une époque où l'Allemagne n'était encore formée que de royaumes et principautés qui luttaient les uns contre les autres. Il voulait exprimer son désir d'une Allemagne forte et unie. Le chant doit dans ce contexte être compris comme un appel aux souverains allemands à mettre de côté leurs querelles et à concentrer leurs efforts pour créer une Allemagne unie. À l'époque de Fallersleben, ce texte avait aussi une connotation révolutionnaire et libérale, car l'aspiration à une Allemagne unie allait souvent de pair avec la réclamation de la liberté de la presse et d'autres droits de l'homme. *Fratelli d'Italia* (« Frères d'Italie ») est l'incipit de l'hymne national italien dont le nom complet est *Il Canto degli Italiani* (« le Chant des Italiens »). Cet hymne est né à Gênes en automne 1847. Le Chant des Italiens est né dans le climat de ferveur patriotique qui précédait la guerre contre l'Autriche. Il fut le chant préféré de l'unification italienne, pendant

⁷⁷ ORY P, « *Qu'est-ce que l'histoire culturelle ?* », in Yves Michaud (dir.), *Université de tous les savoirs, Qu'est-ce que la société ?* Tome 3, Odile Jacob, 2000, 898 p., pp. 255-265

le *Risorgimento* mais également dans les décennies qui suivirent. C'est donc très naturellement que le 12 octobre 1948, le chant est devenu, d'abord provisoirement, l'hymne national de la jeune République italienne. Il y a beaucoup de liens à faire entre les hymnes italien et allemand et la *Marseillaise*, l'idée étant de croiser et de réinvestir les connaissances pour mieux les intégrer, les ancrer. L'histoire n'est bien évidemment pas qu'une succession de dates à apprendre par cœur.

Dans la séquence d'éducation civique « Les droits de l'homme et l'Europe », les élèves de 4^e ont à travailler sur une « citoyenneté européenne » : il pourra alors être pertinent, au moment d'évoquer les symboles de cette nouvelle citoyenneté européenne, de traiter de la question de l'hymne européen, l'*Ode à la Joie* et de réactiver ce qui a été acquis lors de l'étude de La *Marseillaise*. L'Union Européenne cherche toujours quelles paroles ajouter sur la musique de Beethoven : après avoir étudié les « valeurs communes » de l'Europe, pourquoi ne pas travailler avec les élèves sur une écriture de ces paroles ?

En géographie, le professeur doit choisir trois Etats à étudier en classe. Le programme demande à ce que « *l'analyse porte, en se gardant de toute étude exhaustive, sur ce qui fait la spécificité géographique (notamment le peuplement et l'organisation du territoire) de chacun des trois Etats choisis.* »⁷⁸ Une approche rapide par l'hymne national du pays peut alors se révéler intéressante pour souligner « *le poids de l'histoire et les aspects culturels* ».

III.2.2 D'autres prolongements ?

En histoire, le monde contemporain est étudié en 4^e puis en 3^e. L'idéal, dans le cas où le professeur aurait les élèves dans les deux niveaux, serait de poursuivre l'étude du destin de la *Marseillaise* dans la classe supérieure. Le programme de 3^e, « Le monde d'aujourd'hui », se prête tout à fait à cela. En effet, l'hymne est important pendant la Première Guerre mondiale, il devient hymne des Bolcheviks en Russie. L'étude de « L'expérience du Front populaire » ensuite, peut bien évidemment amener un rappel de ce qui a été dit en 4^e. Durant la Seconde Guerre mondiale, la *Marseillaise* fut, nous l'avons dit, un chant de résistance ; le programme demande : « *Une place particulière est faite à l'histoire de la France : analyse du régime de Vichy, rôle de la France libre et de la Résistance* »⁷⁹

Le programme d'éducation civique en 3^e se prête également à une étude de la *Marseillaise*, notamment lors de la séquence « Les valeurs, principes et symboles de la République »

⁷⁸ Programme de géographie, 4^e

⁷⁹ Programme de géographie, 4^e

présente dans le chapitre «Le citoyen, la république, la démocratie»: «*En France, les principes républicains et les valeurs auxquelles ils se rattachent sont énoncés par la Constitution : "Une République indivisible, laïque, démocratique et sociale". Ils sont le produit d'une élaboration historique et inspirent les lois et l'organisation des pouvoirs. La République française a ses symboles : une devise (liberté, égalité, fraternité), un hymne national (La Marseillaise), un drapeau, une effigie (Marianne)* »⁸⁰

La Révolution française est de nouveau au programme de la classe de 2^{nde}: «*La réflexion sur quelques moments essentiels de l'histoire, et la reconnaissance de l'ampleur du patrimoine européen fondent l'étude de l'histoire de notre temps* »⁸¹. Les élèves de ce niveau ont au collège étudié le monde contemporain jusqu'aujourd'hui : la notion de « patrimoine » sera d'autant plus intéressante à traiter que le monde actuel aura été vu.

III.3. Remédiation : Ce qui aurait pu être fait

III.3.1. Une analyse technique du film

Alain Tissier propose une séquence pédagogique d'analyse du film *La Marseillaise*⁸². Il est vrai que l'usage du cinéma en classe est extrêmement chronophage. C'est certainement la raison pour laquelle une analyse technique fine d'une ou de plusieurs séquence(s) du film n'a pas été faite avec les élèves, dans une séquence sur la révolution particulièrement dense. Rappelons que le Front populaire est étudié en 3^e; des choix ont donc du être faits. Il n'empêche que l'activité peut se révéler fort riche. Pour ce faire, il s'agit de travailler par étapes, que Christophe Rabu nous décrit, avec l'objectif que les élèves puissent exercer leur œil critique sur une œuvre et « lire entre les images ».⁸³ La première des étapes nécessaires au décryptage des images est d'aider les élèves à se doter d'une grammaire et d'un vocabulaire spécifiques : le cinéma, c'est d'abord un langage à maîtriser. Quelques termes de base sont à connaître⁸⁴: plan, cadrage, traveling, panoramique, zoom, échelle de plan, séquence, fondu, voix off, montage, flash back, etc. Ce travail fait, les élèves peuvent critiquer le film comme ils le feraient sur n'importe quel autre document en histoire. Ensuite, il s'agit d'étudier le contexte de la création de l'œuvre : De quand date le film, dans quelles conditions est-il né ?

⁸⁰ PROGRAMME d'éducation civique, classe de 3e

⁸¹ PROGRAMME d'histoire, classe de 2^{nde}

⁸² TISSIER A, « *La Marseillaise, un film dans l'histoire* », dans TDC n° 932, « L'Histoire au cinéma »

⁸³ TISSIER A, article cité

⁸⁴ Textes et Documents pour la Classe, « La Révolution vue par le cinéma », n° 299, 12 janvier 1983, p 30

etc. La question nous aurait amené en classe à traiter du contexte des années Trente en France et en Europe, de la réaction aux manifestations de l'extrême droite et des mouvements fascistes, mouvement qui a entraîné la naissance du Front Populaire, le commanditaire du film. Nous aurions étudié une courte biographie du réalisateur, et nous aurions replacé *La Marseillaise* dans sa longue carrière. Ici encore aurait été évoquée la manière originale de financer le film, par souscription populaire. Un enseignement problématisé est un enseignement plus efficace : une problématique qui aiderait les élèves dans leur démarche d'analyse réflexive devant le film serait détaillé : « Comment les hommes en l'occurrence Renoir et la société de l'époque se représentent-ils le monde et de quelle manière est-ce qu'ils le donnent à voir ? ». Nous avons ici une vision de l'histoire provenant du Front populaire : dans *La Marseillaise* de Renoir, il n'est question de Robespierre ou de Marat qu'en tant que personnages d'arrière plan. Le vrai héros de la Révolution, c'est le peuple en marche. C'est une vision populaire de la Révolution que ne renieraient pas Michelet ou Victor Hugo.

III.3.2. Un travail en interdisciplinarité

Jean Paul Aubel, professeur d'éducation musicale, propose une séquence d'étude de l'hymne national sur son site Internet⁸⁵. Le travail pourrait tout à fait être mené de concert avec le professeur d'histoire ; il commence en effet par une recontextualisation du *Chant de guerre pour l'armée du Rhin* (1. « Quelques repères », 2. « Qu'est-ce qu'un hymne national ? »), avant de détailler (3. « *La Marseillaise* dans tous ses états ») plusieurs de ses versions : orchestre symphonique, jazz, chœur a capella, etc. Un travail avec le professeur d'Arts plastiques aurait aussi pu être judicieux. Frédéric Binet propose une sensibilisation au langage cinématographique et une mise en évidence de la portée socio-historique de *La Belle Equipe* (Duvivier, 1936) par l'analyse de quelques séquences clés du film⁸⁶ ou par l'analyse comparative de deux affiches du film de Duvivier.⁸⁷

III.3.3. D'autres possibilités

Il pourrait sembler dommage que les élèves n'aient pu regarder qu'une petite partie du film de Renoir. Cependant, si regarder le film dans sa totalité n'est pas impossible en classe, cela suppose de le faire sur un moment particulier, comme un jour de veille de vacances. La durée

⁸⁵ <http://jpamusiqueaucollege.ifrance.com/>

⁸⁶ BINET F, « *Le Front populaire au cinéma* », dans TDC n°932, ouvrage cité

⁸⁷ BINET F, « *La Belle Equipe, l'avenir, d'une illusion* », dans TDC n°932, ouvrage cité

du film *La Marseillaise*, plus de deux heures, notre programmation à respecter, sont des éléments qui ne permettent pas le visionnage du film complet. Nous aurions également pu nous arrêter sur d'autres séquences du film. La séquence n°10, « Le manifeste de Brunswick » aurait pu faire l'objet d'une étude de la presse ou de l'opinion publique sous la Révolution, en lien avec ce qui avait été vu en éducation civique lors de la séquence « Les Enjeux de l'information ». Le film peut aussi permettre de travailler sur un thème classique mais toujours intéressant : la manière dont est présenté le couple royal pendant la Révolution. La séquence intitulée « L'ultimatum » montre un Louis XVI manquant de caractère et cédant devant une Marie Antoinette aux intérêts fort éloignés de ceux de son peuple, lors de l'appel de Brunswick. Il eût également été intéressant de montrer des extraits d'autres films au cours de la séquence sur la Révolution : Les deux films de Robert Enrico et Richard T. Effron⁸⁸ notamment, possèdent l'avantage d'avoir été réalisés à des fins pédagogiques, au moment du Bicentenaire. De ce fait, ils sont historiquement incontestables et ont reçu la caution des historiens.

⁸⁸ *Les Années Lumières*, Robert Enrico, 1989 et *Les Années terribles*, de Richard T. Effron, 1989

Conclusion

« Avant nous, le peuple était en face de la liberté comme un amoureux devant une femme à qui il aurait été interdit même d'adresser la parole. Et brusquement, grâce à nous, voilà que notre homme peut enfin tenir sa bien aimée dans ses bras. Bien sûr, elle n'est pas encore sa maîtresse. Et il devra se donner du mal pour terminer sa conquête. Mais maintenant qu'ils se connaissent, même si on les sépare, un jour ou l'autre ils se retrouveront. »

C'est par ces phrases d'Arnaud, personnage central du film, que se clôt l'histoire de La Marseillaise, juste avant la bataille de Valmy. C'est ainsi que le professeur a terminé la séquence sur la Révolution, la citation étant donnée aux élèves en évaluation, avec un petit travail de réflexion à effectuer.

Ces mots d'Arnaud, qui compare la liberté à une femme, seront remémorés par la suite dans l'année.

Annexes

Annexe 1 : les paroles de la *Marseillaise*

Allons enfants de la Patrie
Le jour de gloire est arrivé !
Contre nous de la tyrannie
L'étendard sanglant est levé
Entendez-vous dans nos campagnes
Mugir ces féroces soldats?
Ils viennent jusque dans vos bras.
Égorger vos fils, vos compagnes!

*Aux armes citoyens
Formez vos bataillons
Marchons, marchons
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons*

Que veut cette horde d'esclaves
De traîtres, de rois conjurés?
Pour qui ces ignobles entraves
Ces fers dès longtemps préparés?
Français, pour nous, ah! quel outrage
Quels transports il doit exciter?
C'est nous qu'on ose méditer
De rendre à l'antique esclavage!

Quoi ces cohortes étrangères!
Feraient la loi dans nos foyers!
Quoi! ces phalanges mercenaires
Terrasseraient nos fils guerriers!
Grand Dieu! par des mains enchaînées
Nos fronts sous le joug se ploieraient
De vils despotes deviendraient
Les maîtres des destinées.

Tremblez, tyrans et vous perfides
L'opprobre de tous les partis

Tremblez! vos projets parricides
Vont enfin recevoir leurs prix!
Tout est soldat pour vous combattre
S'ils tombent, nos jeunes héros
La France en produit de nouveaux,
Contre vous tout prêts à se battre.

Français, en guerriers magnanimes
Portez ou retenez vos coups!
Épargnez ces tristes victimes
À regret s'armant contre nous
Mais ces despotes sanguinaires
Mais ces complices de Bouillé
Tous ces tigres qui, sans pitié
Déchirent le sein de leur mère!

Nous entrerons dans la carrière
Quand nos aînés n'y seront plus
Nous y trouverons leur poussière
Et la trace de leurs vertus
Bien moins jaloux de leur survivre
Que de partager leur cercueil
Nous aurons le sublime orgueil
De les venger ou de les suivre!

Amour sacré de la Patrie
Conduis, soutiens nos bras vengeurs
Liberté, Liberté chérie
Combats avec tes défenseurs!
Sous nos drapeaux, que la victoire
Accoure à tes mâles accents
Que tes ennemis expirants
Voient ton triomphe et notre gloire!

Paris, le 21 juin 1999.

Monsieur le Président,

Au cours de récents et fraternels entretiens, nous avons constaté combien se rencontrent nos pensées sur un point regrettable, pour ne pas dire scandaleux : qu'un pays qui se prétend pacifique maintienne dans son hymne national un refrain admettant qu'il existe sur terre un « sang impur », dont il importe d'« abreuver » au plus vite « nos sillons ».

L'affirmation qu'il existerait un sang impur, exprimée dans la Marseillaise, n'est-elle pas un délit d'incitation au racisme tel que le condamnent nos lois récentes ? Il nous semble qu'enseigner pareille notion à des enfants se révèle contraire aux idéaux que la France, pays des droits de l'homme, souhaite transmettre au monde. Le peuple français acceptera-t-il encore de voir, à l'inauguration de jeux olympiques d'hiver, un président de la République conduire par la main une innocente fillette, déclamant le célèbre texte inculqué dès l'école, faisant allusion au sang impur ?

Ne serait-il pas souhaitable d'adopter enfin un hymne fraternel, et que ce nouveau millénaire voit les prémices d'un véritable changement ? Il ne s'agit que de substituer à des mots infâmes des mots de paix et de maintenir la musique, universellement connue, sans qu'elle reste porteuse de paroles coupables. De nombreux textes pacifiques ont été proposés, les exemples ne manquent pas ! En 1841, Lamartine lui-même avait déjà écrit un hymne de la Paix, dont nous vous joignons 3 strophes en annexe. Il ne serait certainement pas inutile de faire savoir à la France, si cette heureuse décision était prise sous votre autorité, que nombreux sont les pays dont l'hymne national a été modifié selon les évolutions de situation ou de pensée.

C'est avec la plus grande confiance que nous nous adressons à vous, Monsieur le Président, persuadés que cette démarche permettra enfin à l'homme de s'hominiser, un souhait salvateur que nous-mêmes et bien d'autres hommes désirons voir se réaliser.

Soyez remercié de votre attention, et veuillez recevoir nos déférentes et respectueuses salutations, en même temps que notre espoir d'être entendus.

Abbé Pierre

Fondateur du mouvement Emmaüs

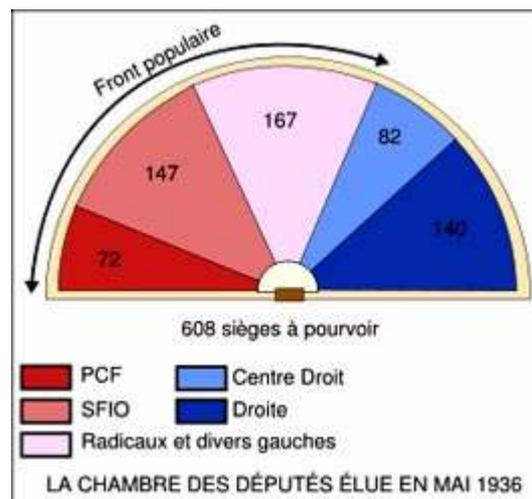
Théodore Monod

Membre de l'institut

Professeur honoraire au Muséum



Annexe 4 : la chambre élue en mai 1936



Annexe 5 : une photo de l'époque du Front populaire



Annexe 6 : filmographie de Jean Renoir (limitée aux longs métrages en tant que réalisateur)
--

<http://cinema.encyclopedie.personnalites.bifi.fr/index.php?pk=10325>

■ 1924 Catherine ou une vie sans joie	Albert Dieudonné, Jean Renoir
■ 1924 Fille de l'eau (La)	Jean Renoir
■ 1925 Nana	Jean Renoir
■ 1926 Marquitta	Jean Renoir
■ 1928 Tire au flanc	Jean Renoir
■ 1928 Tournoi dans la cité (Le)	Jean Renoir
■ 1929 Bled (Le)	Jean Renoir
■ 1931 Chienne (La)	Jean Renoir
■ 1931 On purge bébé	Jean Renoir
■ 1932 Boudu sauvé des eaux	Jean Renoir
■ 1932 Chotard et Cie	Jean Renoir
■ 1932 Nuit du carrefour (La)	Jean Renoir
■ 1933 Madame Bovary	Jean Renoir
■ 1934 Toni	Jean Renoir
■ 1935 Crime de Monsieur Lange (Le)	Jean Renoir
■ 1936 Bas-fonds (Les)	Jean Renoir
■ 1936 Vie est à nous (La)	Jean Renoir, André Zwobada, Jacques Becker, [etc.]
■ 1937 Grande illusion (La)	Jean Renoir
■ 1937 Marseillaise (La)	Jean Renoir
■ 1938 Bête humaine (La)	Jean Renoir
■ 1939 règle du jeu (La)	Jean Renoir
■ 1941 Swamp water L'Etang tragique	Jean Renoir
■ 1942 Amazing Mrs. Holliday (The)	Bruce Manning, Jean Renoir
■ 1943 This land is mine Vivre libre	Jean Renoir
■ 1945 Southerner (The) L'Homme du sud	Jean Renoir
■ 1946 diary of a chambermaid (The) Le journal d'une femme de chambre	Jean Renoir
■ 1946 woman on the beach (The) La femme sur la plage	Jean Renoir
■ 1950 River (The) Le Fleuve	Jean Renoir
■ 1952 Carrosse d'or (Le)	Jean Renoir
■ 1954 French Cancan	Jean Renoir
■ 1955 Elena et les hommes	Jean Renoir
■ 1959 Déjeuner sur l'herbe (Le)	Jean Renoir
■ 1959 Testament du Docteur Cordelier (Le)	Jean Renoir
■ 1961 Caporal épinglé (Le)	Jean Renoir

JANSON-CINÉ

CYCLE FUIITE ERRANCE ET VOYAGE

MACADAM COWBOY

Film américain
de John
SCHLESINGER en
v.o de 1969
(113 min)

Avec Dustin HOFFMAN,
Jon VOIGHT, Sylvia
MILES...



JEUDI 21 DECEMBRE 2006

**19 heures
SALLE CLERMONT
entrée libre**

Joe Buck est un Texan qui monte à New York pour y tester ses charmes de gigolo. Il perd rapidement ses illusions et, sans un sou, fait la connaissance de Ratso Rizzo, un être maladif et lui aussi complètement démuné...

peep

progression
<p><u>Intro : La Marseillaise, un enjeu de mémoire : pourquoi ? (2h)</u></p> <p>1. Jean Renoir, le Front populaire</p> <p>2. étude détaillée d'une séquence du film La Marseillaise, de Renoir</p> <p>3. Les héritages de la Révolution : quelques exemples</p>
<p>I. les bouleversements de 1789 : la révolution politique et juridique (2h) Comment s'écroule l'Ancien Régime ?</p> <p>1. formation d'une assemblée nationale constituante</p> <p>2. le soulèvement du peuple</p> <p>3. fin de l'Ancien Régime</p>
<p>II. 1790-92 : l'échec d'une monarchie constitutionnelle (1h) Comment et pourquoi la monarchie chute t-elle ?</p> <p>1. une monarchie constitutionnelle</p> <p>2. la fuite du roi est perçue comme une trahison</p> <p>3. une journée révolutionnaire : le 10 août 1792, la monarchie tombe</p>
<p>III. la république menacée (1h) Qu'est ce que la Terreur ? Pourquoi la Terreur ?</p>
<p>IV. 1794-99 : la République bourgeoise (1h) Qu'est ce que la république bourgeoise ?</p> <p>1. Le « gouvernement des meilleurs »</p> <p>2. un régime fragile qui finit par tomber</p>
<p>V. 1799-1815 : le consulat et l'empire (1h)</p>
évaluation

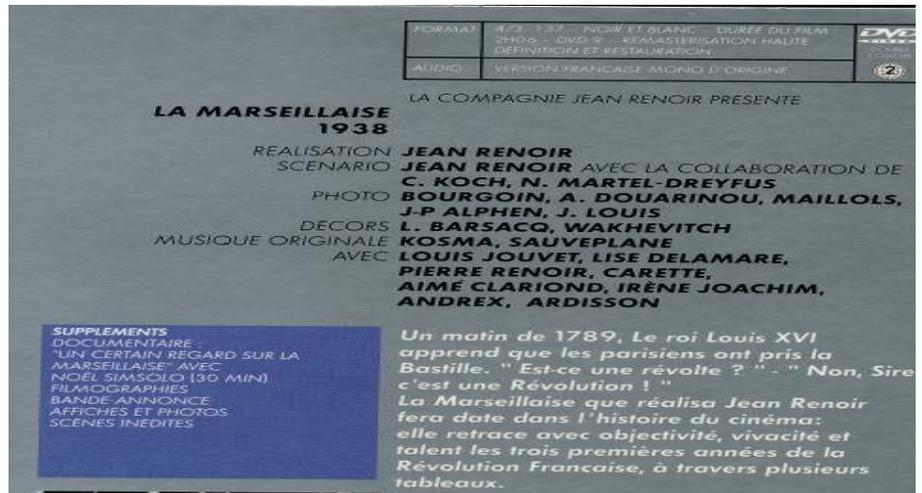
Annexe 8 : Fiche pédagogique : les grandes phases de la période révolutionnaire en 4e
Quels changements ?

Annexe 9: polycopié élèves de la séance sur La Marseillaise

LES GRANDES PHASES DE LA PÉRIODE RÉVOLUTIONNAIRE (manuel pages 64-97)

Introduction : En quoi la Révolution française est-elle indispensable à la compréhension de notre société ?

La Marseillaise : un enjeu de mémoire



Introduction :

- 1936 en France : Retour sur La Marseillaise
- Jean Renoir (manuel page 145 : son père, Auguste Renoir)
- Le Front populaire

« Vive la Nation ! » : Analyse d'une séquence du film (6 min)

- a. Où se passe la scène ? Regarde ton livre page 64 et justifie ta réponse.
- b. De quelles régions viennent les gens participant à cette manifestation ?
- c. Dans quelle ambiance semble-t-elle se dérouler ?
- d. Qu'est-ce qu'un « fédéré » ? (Livre page 72)
- e. Qui est Robespierre ?
- f. Sous quelle devise ces gens se retrouvent-ils ?
- g. Que chantent les soldats ? Réponds aux questions 3 et 4 du document 3 page 73. (*le premier couplet et le refrain sont à apprendre par cœur pour le contrôle*)

Les héritages de la Révolution française : quelques exemples

- h. Complète le tableau annexe en cochant la case correspondante (oui, non, en partie)
- i. Les révolutionnaires ont légiféré sur l'esclavage. Recherche à la maison et dans ton livre des informations à ce sujet.

Conclusion : Goethe (à Valmy, 20 Septembre 1792)

« En ce lieu et en ce jour a commencé une nouvelle époque pour l'histoire du monde »

Annexe 10 : production d'élève pendant le débat sur les symboles de la nation

Habier

Attention au style
et à l'orthographe
De bonne chose
7/10

➤ Remplis le tableau pendant le débat :

Questions qu'il se pose	l'argument pour répondre : OUI	l'argument pour répondre : NON
• Doit-on apprendre la Marseillaise à l'école ?	La Marseillaise est un chant qui représente le pays du Languedoc en elle a été écrite donc elle fait partie de la France	Les Bretons incitent à la guerre
• Doit-on changer les paroles de la Marseillaise ?	La parole violente peut être changée mais pas le reste doit garder de l'histoire	Ces paroles sont celles de l'héritage de Saint de Lisle elles ne peuvent être changées sans déformer son histoire
• Doit-on interdire l'hymne national ?	C'est un hymne guerrier qui invite au sacrifice	Non elle représente la France on ne peut l'interdire
• Doit-on avoir un drapeau français à la maison ?	Ce serait très patriotique et tout les Français même étrangers qui croient en la France	Avoir un drapeau français chez soi serait être "raciste" pas autres pays
• Doit-on exposer un drapeau tricolore devant chaque habitation le jour de la fête nationale ?	Le jour de la fête nationale seule la France est importante.	Personne n'est obligé de le faire il ne se soucie pas
• La construction d'une Europe unie et efficace n'est-elle pas une question plus importante ?	Ces certain pays sont en difficulté c'est plus important	Si l'on ne pense qu'au niveau de l'Europe on ne perdrait toute l'identité nationale

BIBLIOGRAPHIE

SUPPORT :

DVD, *La Marseillaise*, Jean RENOIR, éd. : Studio Canal coll. : Classique, 2003

OUVRAGES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES :

• **Mémoire et histoire :**

MICHEL Johann (dir.), *Mémoires et histoires. Des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, Presses Universitaires de Rennes, 2005 :

CHÂTON Gwendal, « L'Histoire au prisme d'une mémoire politique des droites extrêmes. Enquête sur l'Histoire et la nouvelle Revue d'Histoire, deux revues de Dominique Venner »

GOBILLE Boris, « Excès de mémoire, déficit d'histoire : Mais 68 et ses interprétations »

HÉMET Catherine, « Le patrimoine narratif de la Guerre de Cent Ans : entre mémoires collectives et histoires savantes »

LECLERC Arnaud, « Mémoires et politiques de la reconnaissance »

NORA Pierre, « Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux », dans *Lieux de mémoire*, « Introduction », Gallimard « Quarto », 1997

OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Les mots de l'historien*, Presses universitaires du Mirail, 2004

REMOND René, *Quand l'État se mêle de l'Histoire, Entretiens avec François Azouvi*, Les Essais, Stock, 2006

RICOEUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 2000

RIOUX Jean-Pierre, *La France prend la mémoire. Comment un pays démissionne de son histoire*, Perrin, 2006

VERLHAC Martine (Coord.), *Histoire et mémoire*, CRDP, Grenoble, 1998 :

BARASH Jeffrey-A., « Mémoire et politique »

BÉDARIDA François, « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine »

RICOEUR Paul, « Passé, mémoire et oubli »

ROUSSO Henri, « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire »

VERLHAC Martine, « La mémoire est-elle l'alliée de l'histoire ? »

• **Réflexions autour de l'identité nationale :**

DE MONTVALLON Jean-Baptiste, « Du religieux dans la République », *Le Monde*, 30 mars 2007

NORA Pierre, « Le nationalisme nous a caché la nation », *Le Monde*, 17 mars 2007

« Gauche. La Bataille du drapeau », *Libération* (Une et dossier), 27 mars 2007

• **Cinéma et histoire :**

AUZEL Daniel, *Le Cinéma, silence on tourne*, éd. Milan, 2000

BOURGET Jean-Loup, *L'Histoire au cinéma. Le passé retrouvé*, Découvertes Gallimard, 1992

DELAGE Christian, GUINGUENO Vincent, *L'historien et le film*, Coll. Folio Histoire, éd. Gallimard, 2004

FERRO Marc, *Cinéma et Histoire*, Messageries du Livre, 1993

PERNON Gérard, *Histoire du cinéma*, éd. JP Gisserot, 2001

PORTES Jacques, *La Documentation Photographique*, « Histoire et cinéma aux Etats-Unis », n° 8028, 2002

Textes et documents pour la classe, « La Révolution vue par le cinéma », n° 299, 12 janvier 1983

Textes et documents pour la classe, « La Propagande », n° 889

Textes et documents pour la classe, « L'Histoire au cinéma », n° 932, mars 2007, en particulier :

- « Le point sur : La caméra explore le temps »
- « La fonction mémorielle du film d'époque »
- « Enseigner l'histoire par le cinéma »
- « La Belle équipe, l'avenir d'une illusion »
- « Le Front populaire au cinéma »
- « La Marseillaise, un film dans l'histoire »
- « Le cinéma éducatif a son blog »

Bifi.fr : La bibliothèque de la cinémathèque : principes juridiques à respecter avant l'utilisation d'une œuvre

• **Le film, *La Marseillaise* :**

PRÉDAL R., « Un cinéma militant ? », dans *Textes et documents pour la classe*, « Le Front populaire », n° 882

DVD, *La Marseillaise*, bonus, court-métrage documentaire, « Un certain regard sur La Marseillaise », réalisé par Pierre-François Glaymann

• **Jean Renoir**

<http://cinema.encyclopedie.personnalites.bifi.fr/index.php?pk=10325:filmographie>

<http://www.univ-nancy2.fr/re noir/index.html:biographie,filmographie,documentssetmoignages>

SERCEAU Daniel, « Jean Renoir », *Edilig*, 1995, coll. Filmo-12

Encyclopaedia Universalis, v. 10, article : « Jean Renoir », Joël Magny

• **La Révolution française**

Les Collections de l'Histoire, « La Révolution française : la liberté et la terreur »

- GAILLARD Jean-Michel, *Valmy ou la légende héroïque*, p. 54

Les Collections de l'Histoire, « Napoléon, l'homme qui a changé le monde »

MARTIN Jean-Clément, *La documentation photographique*, « La Révolution. Ruptures et enchaînements », n° 8054, 2006

- Paris dans l'Histoire de France : carte, plan de Paris sous la Révolution

• **Le Front populaire**

BORNE Dominique, DUBIEF Henri, *La crise des années Trente (1929-1938)*, Paris, Seuil, 1989

BRUNET Jean-Paul, *Histoire du Front populaire (1934-1938)*, Paris, PUF, 2001

GUILLAUME-GRIMAUD Geneviève, *Le Cinéma du Front populaire*, éditions Lherminier, 1986

MARGAIRAZ Michel, TARTAKOWSKY Danielle, *L'Avenir nous appartient*, Larousse, 2006

NIKEL Séverine et WINOCK Michel, *La Gauche au pouvoir. L'héritage du Front populaire*, Bayard, 2006

ORY Pascal, *La Belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994

Textes et documents pour la classe, « Le Front populaire : espoirs et illusions », n° 882, octobre 2004

« Cent jours qui ont changé la France. Il y a 70 ans, le Front populaire » par Laurent Joffrin, *Le Nouvel Observateur*, avril-mai 2006

<http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/pedagogie/premieres/confl1/Ory.htm> : compte rendu d'une conférence de Pascal Ory sur le Front populaire

- **La Marseillaise, chant révolutionnaire, hymne national**

BRECY Robert, *Florilège de la chanson révolutionnaire de 1789 au Front populaire*, Éditions de l'Atelier, 1990

CHAILLEY Jacques, « La création de la Marseillaise », *l'Éducation musicale*, n° 357-358, avril-mai 1989

CHEYRONNAUD Jacques, « Un blasphème très contemporain : La Marseillaise de Gainsbourg », dans *Mentalités, Histoire des cultures et des sociétés*, Muchembled R. (dir.), « Injures et blasphèmes », Imago, 1989

SOBOUL P., *Dictionnaire historique de la Révolution française*, articles : « La Marseillaise », « Marseille »

TISON Hubert, « M... comme Marseillaise », dans *Historiens et géographes*, n° 362, juillet 1998

VIGNAL Marc-Henri, article « Rouget de Lisle », *Encyclopaedia Universalis*, v. 10

VOVELLE Michel, « La Marseillaise. La guerre ou la paix », dans *Les Lieux de mémoire*, Pierre NORA (dir.)

Le Monde, « Gainsbourg métisse La Marseillaise », 31 août 2006

http://www.gainsbourg.org/vrsn3/html/bio/champter7_03.html

OUVRAGES ET ARTICLES PEDAGOGIQUES

- **Les attentes de l'institution**

« Socle commun de connaissances et de compétences », loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Programmes et accompagnements des programmes du cycle central, histoire, géographie et éducation civique

Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM : « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »

- **Le métier de professeur d'histoire**

ALLOUCHE Élie, *Enseigner l'histoire-géographie. Conseils pratiques*, Paris, Seli-Anslan, 2002

COMELLI Dominique, « L'histoire a-t-elle le monopole du passé ? » dans *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*, L'Atalante, 2001

Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend, préface de F. Audigier, Hachette, 1991

OSTER Daniel, *Précis d'histoire*, Nathan, 1998

- **La classe**

Textes et documents pour la classe, « L'espace de la classe », n° 808, janvier 2001

- **Le manuel des élèves**

Histoire-Géographie, 4^e, Martin Ivernel (dir.), Hatier, 2002

- **Enseigner l'histoire avec le cinéma**

Textes et Documents pour la Classe, « L'histoire au cinéma », n° 932, mars 2007

- « Enseigner l'histoire par le cinéma »
- « La Belle équipe, l'avenir d'une illusion »
- « Le Front populaire au cinéma »
- « Le cinéma éducatif a son blog »

<http://www.cinehig.clionautes.org/>

<http://www.college.clionautes.org/>

Articles en ligne du site de l'académie de Créteil
www.cinehig.clionautes.org/article.php3?id_article=168

(*Cinéhig*, MARIE Vincent, « La Révolution française à l'écran : intérêts et problèmes pour l'historien et l'enseignant »)

- **Enseigner l'histoire avec le film, La Marseillaise**

Textes et documents pour la classe, n° 932, « L'histoire au cinéma », mars 2007 : « La Marseillaise, un film dans l'histoire »

- **Filmographie possible**

1788, de Maurice Fillevic, 1988

1789, d'Ariane Mnouchkine, 1974

La Nuit de Varennes, d'Ettore Scola, 1981

Les Années Lumières, de Robert Enrico, 1989

Les Années terribles, de Richard T. Efron, 1989

Danton, d'A. Wajda, 1982

The Patriot, de Roland Emmerich, 2000

La Grande Illusion, de Jean Renoir, 1937