La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnisation

Teaching the National Anthem. The French Case

François Durpaire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6565>

DOI : 10.4000/ree.6565

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

François Durpaire, « La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnisation », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 12 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/6565> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6565>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnicisation

François Durpaire¹

Résumé

L'article 2 de la loi d'orientation du 23 avril 2005 rappelait qu'« outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » Le code de l'éducation rappelle que l'éducation civique « comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire. » Qu'en est-il concrètement de l'enseignement de la Marseillaise, en comparaison par exemple avec les États-Unis où s'enseigne le Pledge of Allegiance ? Que dit cet enseignement ou non de l'hymne national du rapport de l'école à la transmission d'une « citoyenneté d'adhésion » qui était l'une de ses missions originelles ? Au-delà, enseigner la nation est-elle une des solutions envisagées pour construire du commun dans une école où différentes identités coexistent.

Le 20 janvier 2015, la reconnaissance par le Premier ministre Valls d'un apartheid « ethnique » (et pas seulement « territorial » et « social ») rompt avec une tradition française d'occultation de la question. L'ethnicité se réfère au sentiment d'appartenance à un groupe, lié à une culture, à un territoire, à une histoire propre. Comme l'affirme à raison Anne-Sophie Lamine, il est difficile de penser le concept d'ethnicité en France, en particulier parce qu'on le considère comme un substitut du mot « race ». Pourtant, le laisser de côté peut induire « des faiblesses dans notre façon de penser la pluralité dans des sociétés modernes marquées par les migrations » (2005, p.189).

Cette ethnicité ne touche pas seulement les groupes minoritaires. Elle concerne également le groupe majoritaire (*whites studies*)². En janvier 2015, la presse rapporte le tabassage d'un lycéen de quinze ans par des camarades maghrébins pour son soutien à Charlie. Une lecture plus fine de l'incident témoigne d'une dépréciation réciproque des identités sur les réseaux sociaux et renvoie à la difficulté pour l'établissement de faire coexister ses sections générales et ses sections professionnelles. La question de l'ethnicité relève de deux champs au sein de l'école : la question de la mixité scolaire entre établissements, classes et filières ; la question des contenus (didactique de l'histoire, des sciences de la vie et de la terre, etc.) et de la vie scolaire (discriminations au niveau de l'évaluation, de l'orientation, de l'exclusion de cours).

Cette question n'est pas neuve. Elle se posait déjà dans l'école de la Troisième République. L'ethnicité était alors bretonne ou basque, puis italienne ou polonaise... Le projet républicain tenait dans la réduction de l'autre au même, le sentiment d'appartenance devant transcender les communautés culturelles dans l'hexagone comme dans les colonies. Dans ce dispositif, l'enseignement de la Marseillaise était central. On pouvait encore choisir de chanter l'hymne national lorsque l'on passait le certificat d'études primaires au début des années 1970. Le recours à La Marseillaise, dans une société pluriculturelle, est devenu l'une des solutions invoquées au problème de la citoyenneté. Il est assigné à l'école de réaliser cette mission. Notre contribution en examinant les pratiques actuelles cherche à comprendre à quelle condition cette mission est tenable par l'école.

¹ François Durpaire, maître de conférences, Laboratoire École mutations, apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

² À la difficulté d'enseigner la Shoah dans des collèges ou lycées de quartiers populaires, répond par exemple la résistance à apprendre l'esclavage par certains élèves dans certains lycées des anciens ports négriers que sont Bordeaux ou Nantes, ou le programme d'anglais portant sur les droits civiques dans certains lycées des quartiers favorisés.

1. Une question vive

Cette question est débattue à l'occasion d'événements particulièrement médiatisés. Le site de l'Institut national de l'audiovisuel (INA) permet de mesurer l'ancienneté de l'impact social, notamment au travers des magazines télévisés. On peut par exemple évoquer l'annulation du concert de Serge Gainsbourg suite aux manifestations contre sa Marseillaise jamaïcaine, en janvier 1980³. Le 6 octobre 2001, la Marseillaise est sifflée par le public du Stade de France, à l'occasion d'un match de football entre la France et l'Algérie, en présence du Premier ministre Lionel Jospin. La question ethnique est déjà au cœur, avec une polémique entourant l'intégration des jeunes Français d'origine algérienne. Plus de dix ans après, Noël Le Graët, le président de la Fédération française de football, regrette que les joueurs eux-mêmes ne connaissent pas l'hymne : « *J'aimerais qu'ils l'apprennent à l'École dès les petites classes mais même si on nous dit au ministère que c'est obligatoire, ce n'est pas vrai ! J'ai des petits-enfants et c'est plutôt les parents qui la leur apprennent que l'École* » (BFM TV⁴). Au même micro, le journaliste affirme au lendemain de la victoire de l'équipe de France, après laquelle deux joueurs ont entamé l'hymne national de manière spontanée à l'unisson du public : « *Il ont chanté la Marseillaise comme pour dire : nous aussi on la connaît !* » Suite aux attentats de janvier 2015, les députés chantent l'hymne national au sein de l'hémicycle. Le précédent remontait à 1918. Le lendemain, le député Rudy Salles, au nom du Groupe UDI, interroge la ministre de L'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem, sur les élèves qui ont refusé de faire la minute de silence. Il demande que les « *couleurs soient levées dans les écoles et que l'on apprenne à nouveau, à tous nos élèves, notre hymne national, La Marseillaise.* » Invitée quelques heures plus tard dans *La Matinale* (émission de la radio RTL), la ministre doit répondre sur le cas d'une enseignante faisant chanter la Marseillaise tous les lundis. Elle contourne une nouvelle fois la question : « *Imposer aux élèves de se lever ou de chanter la Marseillaise font partie des choses qui me paraissent devoir ne pas être prises à la légère.* ». Réponse surprenante lorsque l'on sait que l'enseignement de l'hymne, devenu national en 1879, est déjà prévu par les textes, et ce depuis l'origine de l'École publique. Le contexte de polarisation politique peut expliquer l'embarras. L'opposition de droite fait de ce thème en effet l'une de ses principales propositions suivant les attentats. Bernard Debré, député UMP, estime que les paroles de la Marseillaise doivent être affichées dans l'ensemble des classes. Sa proposition de loi vise à « *redonner aux élèves la conscience qu'être à l'école, c'est être dans un lieu spécifique, républicain et protecteur* ». Il y voit un moyen de « *préserver l'École de certaines discriminations et de tensions sociales* ». Pour lui, « *l'école doit redevenir ce lieu d'apprentissage et de construction du sentiment d'appartenance à la République* ». Dans l'émission *Des paroles et des actes* sur France 2, le 22 janvier 2015, David Pujadas relève la réticence à évoquer le mot : « *On dirait que cela vous gêne de le dire ?* » La ministre précise sa pensée, évoquant d'abord le fait qu'« *en fait, ils l'apprennent déjà* », ensuite que cet enseignement doit faire sens : « *C'est dans le cadre de la participation à des cérémonies patriotiques que chanter l'hymne peut avoir un sens* ». La réticence à évoquer la Marseillaise n'est-elle pas révélatrice d'un malaise plus profond ? Déjà, le 6 novembre 2013, interrogé sur le fait de chanter la Marseillaise dans les écoles, l'ancien ministre Vincent Peillon détournait la question de l'hymne en évoquant plutôt la valeur de laïcité.

2. Ce que dit l'institution

L'hymne national fait partie des apprentissages de base à l'école (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005). L'article 2 de la loi le rappelle : « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.* » Cet enseignement se retrouve dans les programmes de 2008. Le programme CP-CE1, en instruction civique et morale, prévoit que les élèves « *apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la*

³ <http://www.ina.fr/video/CAB8000061901/concert-de-serge-gainsbourg-annule-a-strasbourg-video.html/>

⁴ Chez Jean-Jacques Bourdin, le lundi 18 novembre 2013.

République ». En classe de CM2, les élèves doivent intégrer les symboles de la République : « La Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise ». Il est à noter qu'ils doivent également connaître l'hymne européen. Au collège, c'est en classe de troisième, avec la première partie du programme d'éducation civique – « *Le citoyen, la République, la démocratie* » – que les élèves doivent comprendre le sens des symboles de la République française, dont La Marseillaise. Au lycée, enfin, en classe de première des séries générales, le thème général du programme est celui des « *Institutions et pratiques de la citoyenneté* ». Sept notions doivent être abordées.

La naissance de l'école publique s'est accompagnée de la diffusion d'une identité collective, à la fois républicaine et nationale, comme l'ont montré notamment les travaux de Mona Ozouf (1962) et d'Anne-Marie Thiesse (1998). Cependant, des années 1970 jusqu'au milieu des années 1980, l'usage d'apprendre la Marseillaise est en reflux, comme une mise à distance d'une école vue comme un « catéchisme républicain ». Cela change avec les programmes officiels de 1985, rédigés à la demande du ministre Jean-Pierre Chevènement. Pour être plus précis, le ministre rappelle qu'il ne s'agit pas d'une réintroduction de l'enseignement de la Marseillaise, mais d'un rappel que, prévu depuis l'origine de l'école publique. Vingt ans plus tard, la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École réaffirme l'idée d'« *un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire* ». D'après la loi portée par François Fillon, l'apprentissage des paroles de la Marseillaise doit être réaffirmé. La circulaire de rentrée⁵ précise que l'enseignement primaire offre un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et son histoire. Le contexte politique, lié à la tentative d'introduction la même année d'un enseignement des aspects positifs de la colonisation, est à prendre en compte. D'autres voix participent au débat. Janine Perrimond (émission de la radio RTL *C'est juste mon avis* du 21 février 2005) estime que si l'on veut vivre ensemble, il faut mettre en avant ce que l'on a en commun : « *Domage que ça passe par un hymne aux couplets guerriers qui ne reflète pas exactement l'air du temps. Alors, pourquoi pas un hymne européen ? Là, il faut dire qu'on aurait du mal à l'apprendre aux élèves. Il y en a "L'Hymne à la Joie", de Beethoven. On l'a voulu sans paroles. C'est peut-être pas un hasard !* »

La circulaire de la rentrée 2011 précise que « *l'étude de la Marseillaise est obligatoire à l'école primaire ; l'hymne national est appris et chanté par les enfants dans l'école et, chaque fois que possible, lors de manifestations commémoratives.* » Cet apprentissage est réalisé en CM1, notamment à l'occasion des cérémonies comme celle du 11 novembre. La circulaire procède d'un amendement du député UMP des Bouches-du-Rhône, Jérôme Rivière, à la suite des sifflets lors du match France-Algérie. Des outils destinés aux enseignants accompagnent ces directives. Un livret-partition de La Marseillaise est mis en ligne sur le site eduscol.fr de l'Éducation nationale, comprenant la partition, un quiz et l'historique de l'hymne. « Aux signes, citoyens ! », DVD vidéo accompagné d'un livret publié au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris (CRDP), est un outil en langue des signes française (LSF) et en français.

Dans *Les Cahiers pédagogiques*, un enseignant en collège de Laval, Bernard Girard, incite ses collègues à désobéir à la prescription officielle qu'il estime « *légale mais illégitime* » : « *Lorsqu'un enfant sort du ventre de sa mère, il est garçon ou fille et c'est déjà bien, pourquoi voudrait-on absolument qu'il devienne un « Français », plutôt que, tout bêtement, un être humain ?* » L'école joue son rôle lorsqu'il s'agit d'intégrer les enfants à un groupe, une classe, un établissement : « *au-delà, elle ne doit avancer qu'avec une prudence de loup car au-delà, justement, c'est le domaine de la conscience individuelle, du libre choix personnel sur lesquels aucune institution ne peut avoir autorité.* » (Girard, 2011). C'est la justification à l'article 15 bis de la loi Fillon, celui qui inclut l'amendement Marseillaise, qui est pour lui le plus contestable : « *l'apprentissage obligatoire de la Marseillaise aurait pour objet de favoriser l'assimilation des populations extérieures venues sur le territoire national* ». Pour Bernard Girard, il s'agit là d'une discrimination de fait entre ce que d'aucuns appellent « *les Français de souche* » et les autres. Cette ethnicisation des motivations conduisant à l'enseignement de la Marseillaise est à dénoncer. À la suite de ces protestations, l'enseignement de la Marseillaise a dû être jugé

⁵ Circulaire n° 2005-124 du 26 juillet 2005.

conforme à la Constitution et aux conventions internationales par l'arrêt du Conseil d'État du 23 décembre 2011.

Ces résistances sont-elles des témoignages et actions isolés ou constituent-elles la partie la plus militante d'une représentation commune au sein du corps enseignant ? C'est ce que notre enquête se propose de déterminer. Nous avons fait le choix d'une analyse de contenu qualitative.

3. Ce que disent les élèves

Notre méthodologie mêle l'enquête quantitative, menée auprès des élèves, et les entretiens semi-directifs, permettant d'appréhender les représentations des enseignants. Nous avons d'abord entamé notre enquête « *Citoyenneté et sentiment d'appartenance* » en décembre 2013 par un questionnaire auprès de 354 élèves d'un lycée professionnel technique et général d'Ile-de-France (de composition populaire). Il faut souligner que nous avons choisi de limiter le facteur ethnique à l'origine des élèves, alors que d'autres formes d'appartenance (notamment religieuses) auraient pu également être prises en compte. Nous ne reproduisons ici que quelques questions sur un questionnaire qui en comportait une quarantaine. À la question « *Connaissez-vous la Marseillaise (au moins les premiers mots) ?* », il apparaît que la variable ethnique joue un rôle important : 20% des élèves ayant un parent ou grand-parent étranger affirment ne pas la connaître contre 3,1% seulement des élèves n'ayant pas de parents étrangers⁶. À la question « *De quelle manière avez-vous appris l'hymne national français ?* », on constate que l'item « *par l'école* » ressort de manière minoritaire : 28,5% contre 71,5% pour les autres propositions : 44,2% « *par les compétitions sportives* » (quand on entend les hymnes au début des matchs), 14,2% « *par la famille ou l'entourage amical* », 13,1% « *par les événements civiques diffusés à la télévision* » (14 juillet, etc.). La variable ethnique joue fortement sur ce point. 80% de ceux qui ont un parent étranger affirment connaître La Marseillaise du fait des compétitions sportives. On peut donc émettre l'hypothèse que l'école, en ayant plus de place dans la connaissance de l'hymne, serait en mesure de réduire l'écart entre les différents élèves en fonction de leur origine.

« *Comment avez-vous appris l'hymne national français ?* »

Parmi ceux qui affirment avoir appris l'hymne à l'école, une forte majorité indique c'est l'école primaire (76,6%) contre 21% au collège et 2,3% au lycée. Au sujet de la manière d'apprendre, un nombre important d'élèves affirment avoir reçu un enseignement seulement formel : 44,9% estiment « *avoir appris les paroles mais sans en avoir appris la signification* » (contre 50% qui affirment « *avoir appris les paroles et la signification* »).

⁶ Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations en ligne.

À la question « *Serait-il intéressant de mieux l'apprendre à l'école ?* », une majorité d'élèves jugent « *très intéressant* » ou « *intéressant* » de l'apprendre (56,8%). Mais sur le fait de savoir s'il est « *intéressant d'apprendre à l'école l'hymne national* », le facteur ethnique joue également : ils sont seulement 47,6% chez les élèves ayant un ascendant étranger à trouver cela « *intéressant* » contre 76,6% chez les élèves dont les quatre ascendants sont français. Une question à creuser, dans une future enquête, serait de comprendre la raison de cet écart : quelle représentation, les uns et les autres, se font-ils de l'hymne national ? Une différenciation ethnique apparaît également sur les raisons de l'apprendre. Pour ceux qui ont un parent étranger, 72,4% évoquent « *la culture générale* » et 24% « *se sentir français* » (alors que les résultats sont respectivement de 59,6% et de 46% pour les élèves n'ayant aucun ascendant étranger).

Trois enseignements principaux sont à tirer de cette enquête qui devrait être menée à une échelle plus importante.

- L'école tient une place mineure dans la connaissance de l'hymne national alors même que l'institution réaffirme depuis trente ans cet enseignement. On peut faire l'hypothèse que si neuf cents enseignants (du primaire et secondaire) menaient à bien cet enseignement, l'enquête révélerait une part plus importante de l'école.
- Si cet enseignement était mené de manière plus poussée, la différence de connaissance de l'hymne entre les élèves d'origine étrangère et les autres serait moindre. Même si la connaissance de l'hymne national n'est qu'un élément du sentiment d'appartenance, est-ce l'indice d'une école qui n'estime plus de ses missions de faire France (Tribalat, 1995) ?
- Plutôt que de reprocher aux élèves leur défaut d'intégration (leur intégrabilité), ne faudrait-il pas s'interroger sur la capacité ou la volonté de socialisation nationale de l'institution scolaire elle-même ? Cela validerait l'hypothèse avancée par Bernard Charlot, pour qui l'école, comme catalyseur d'unité, serait en crise : « *Là est peut-être aujourd'hui le problème clef de l'école face à la différence : la machine à fabriquer de l'unité et des références universelles, dont l'école était une pièce essentielle, est aujourd'hui en panne dans la société française* » (Charlot, 2000). Plutôt que de renvoyer sur les enfants ou leurs familles la responsabilité de la non-intégration, il faudrait selon lui s'interroger sur l'institution socialisatrice : « *Réfléchissons plutôt à notre difficulté à tenir un discours d'unité, d'égalité et d'universalité qui transcende les inégalités – et à construire un monde qui corresponde à ce discours.* » (Charlot, 2000).

Il reste à étudier si les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants confirment ces hypothèses. Quelles sont leurs représentations ? À défaut d'une didactique, peut-on lire une cohérence dans cet enseignement ? Que disent ces représentations du rapport des enseignants à la nation, à l'ethnicité et du rôle de l'école ?

4. Ce que disent les enseignants

Il apparaissait intéressant d'aller au-delà des propos les plus militants et médiatiques pour aller chercher des enseignants dans leur quotidien, afin d'éclairer la compréhension de l'enquête auprès des élèves par une appréhension des représentations enseignantes.

Un certain nombre de questions sont au centre de notre réflexion. Le fait de chercher à répondre à l'ethnisation par le recours à un sentiment d'appartenance est-il encore d'actualité ? Sinon, est-ce parce que les enseignants estiment que l'adhésion à la nation doit se faire par d'autres biais ? Ou vont-ils jusqu'à estimer qu'il est nuisible de construire de l'identité collective (idée de formatage idéologique, méfaits associés à un nationalisme agressif) ? Il est intéressant d'étudier

ce que révèle l'écart entre les prescriptions et les pratiques (comme c'est le cas notamment des devoirs à la maison). Trois hypothèses principales peuvent être avancées :

- la conception des enseignants par rapport au chant lui-même (paroles agressives, etc.) ;
- la vision des professeurs d'histoire par rapport à leur discipline : contrairement aux critiques sur une histoire enseignée qui consisterait en la transmission d'un récit national, voire nationaliste (De Coq, 2009 ; Citron, 1989), le glissement des professeurs de la citoyenneté d'adhésion à une citoyenneté critique serait déjà très largement acquis ;
- la manière de penser le rapport entre l'école et la nation dans le sens d'un renoncement à la mission originelle de socialisation.

■ **Ce qu'ils disent du chant lui-même**

Douze enseignants ont été interrogés : trois professeurs d'histoire-géographie de collège, trois professeurs d'histoire-géographie de lycée, et six professeurs des écoles de CM1 et de CM2. Tous les établissements sont situés dans le Vaucluse à l'exception d'une enseignante retraitée d'un établissement du Var. Ils couvrent une diversité de situations : zone rurale ou zone urbaine, composition du public scolaire populaire ou plus aisé.⁷

Il faut néanmoins préciser la dimension monographique du travail qui repose sur des questionnaires à des élèves et à des enseignants d'une seule région. Ce qui constitue un biais susceptible de fausser la généralisation à l'ensemble du territoire.

Notre parti pris – qui serait commun outre-Atlantique mais qui reste marginal dans le cadre d'une recherche française – a été de relever la catégorie ethnoculturelle des enseignants (« blanc », « noir », « asiatique », etc.). Il apparaît que onze enseignants sur douze appartiennent à la catégorie « blanc » (un seul seulement « asiatique »), ce qui ne nous a pas permis d'effectuer une étude ethnique comparative visant à déterminer des différences d'approche entre « groupe dominé » et « groupe dominant » au sein de la communauté professionnelle « enseignante ». Le classement est établi par le chercheur, selon la classification classique du Census Bureau américain de 2000 (il n'en existe pas de clair et d'unifié du côté français, bien que certaines entreprises privées et publiques – c'est le cas de France Télévisions – y aient recours).

On constate en premier lieu que parmi les enseignants interrogés la plupart reconnaissent enseigner très peu La Marseillaise, voire ne pas l'enseigner du tout. L'un d'entre eux estime que le texte affiché dans la classe suffit en grande partie, en mettant en avant la nécessité de prendre avec précaution un chant trop guerrier : « *Donc déjà, il y en a qui diront que c'est un texte violent, que c'est un texte raciste, etc.* » Et d'évoquer le risque d'instrumentalisation politique du texte dans un contexte local où certaines communes ont voté à 40% pour le Front national : « *Cela dépend du public que l'on a. Nous, tu vois la Marseillaise, beaucoup d'élèves s'en emparaient avec des idées d'extrême droite. C'est clair et de plus en plus. C'est peut-être dur ce que je vais te dire parce que ce n'est pas le cas de tous, mais ça serait plus dans des idées de rejet, l'idée que l'on est "Français de souche" !* » Ce même professeur évoque un contexte qui conduit les élèves d'origine étrangère à cacher leurs origines (professeur d'histoire, 40 ans, blanc, collège rural d'un bourg du Vaucluse, socialement aisé).

Une autre enseignante affirme ne pas enseigner le chant dans une perspective d'adhésion parce qu'elle n'y adhère pas elle-même : « *Au contraire, on essaye de voir tout ce qui est gênant dans le texte, enfin moi ce que je fais c'est que je leur projette le texte et puis on cherche dedans tout ce qui est politiquement incorrect, tout ce qui ne passerait pas à l'écoute aujourd'hui. Donc en gros, on a un texte qui appelle au meurtre, qui appelle à la haine de l'autre, etc. et après on dit pourquoi ce texte-là est encore aujourd'hui l'hymne national d'un pays qui est censé être le pays des droits de l'homme.* » (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

Un professeur va jusqu'à évoquer son lien particulier au répertoire républicain pour justifier qu'il n'enseignait pas la Marseillaise lorsqu'il était instituteur : « *Enfin c'était pour une raison simple,*

⁷ Nous remercions Salomé Mabilon qui a mené l'ensemble des entretiens et a assuré leur transcription.

c'est que je préférais le chant des partisans. À l'époque, en primaire on avait ces chants-là qui étaient au programme au choix et je n'aimais pas les paroles de la Marseillaise, personnellement. Trop violent pour moi. » (professeur d'histoire, 55 ans, blanc, lycée, population mixte sur le plan social et ethnique).

■ **Ce que les enseignants disent de la didactique de l'histoire**

La majorité des enseignants évoquent la nécessité d'enseigner le texte dans un cadre disciplinaire qui invite à la contextualisation : « *Quand je le fais avec les quatrièmes, où on la remet vraiment bien dans le contexte : on regarde les cinq couplets principaux, on va dire. Quand je fais avec les troisièmes, on est plus sur « comment c'est reçu dans le monde », par rapport par exemple au moment de la Place Tian'anmen les étudiants chinois chantaient la Marseillaise, et qu'est-ce que ça symbolise etc.* » L'enseignante d'histoire-géographie ajoute qu'elle s'adapte au contexte de sa classe : « *Je le fais pas tous les ans, il y a des années où c'est plus nécessaire que d'autres, en fonction du profil de la classe et des élèves, pour les troisièmes et pour les quatrièmes ça dépend un peu de comment ils avancent dans la Révolution. [...] C'est quand même compliqué à comprendre. Donc comme le programme est assez lourd, ça dépend de l'avancée dans le programme aussi.* » (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

La discipline historique est vue par la plupart des enseignants comme un moyen de contenir les dérives nationalistes. Dans ce contexte, l'appropriation de la Marseillaise serait perçue comme une forme de propagande : « *Ça peut être fauteur de troubles, si c'est poussé à l'extrême. Je crois qu'il faut se contenter de quelque chose de factuel, ramener ça dans un contexte historique, point. Sinon là encore on court à la dérive. Ça avait un sens au XIX^{ème} siècle, je ne pense plus que ça en ait un aujourd'hui. Il faut le replacer dans son contexte de l'époque, dans son cadre historique et strictement historique.* » En revanche, le même enseignant met en avant la valeur de la laïcité pour transcender les différences d'origine : « *Les moyens alors de favoriser l'intégration ? C'est la laïcité à mon avis, d'abord qui le permet. C'est la remise en cause prudente mais nécessaire du communautarisme. Voilà ! C'est aussi la mise à l'écart évidemment, comme je parle de laïcité, de la religion de tout le système éducatif, quelle que soit la religion. Donc la laïcité pour moi, d'abord.* » La nation, enfin, n'est pas perçue par cet enseignant comme une échelle pertinente de socialisation : « *Elle est dépassée. Elle est dépassée parce qu'on est, qu'on le veuille ou non, rentré dans un cadre européen et donc il faut que la nation existe avec un cadre qui est plus large et qui s'appelle l'Europe, ça c'est mon sentiment personnel. Voilà !* » (professeur d'histoire, 55 ans, blanc, lycée, population mixte).

■ **Ce qu'ils disent de l'école, du sentiment d'appartenance nationale et de l'ethnicité**

Certains enseignants proposent une approche comparative avec d'autres systèmes éducatifs, pour mettre en avant le caractère proprement démocratique de l'éducation française : « *C'est vrai que dans des pays, même en Afrique ou ailleurs, ils ont carrément une sorte de cours patriotique, qui est presque fanatique, dans lequel il y a l'admiration du chef de l'État. Nous c'est vrai, que ces aspects-là ont été un peu masqués, un peu diminués.* » L'école est perçue comme essentielle pour installer une citoyenneté critique, aux antipodes de l'idée d'appropriation : « *Moi je ne suis pas trop pour une sorte de marche forcée, c'est-à-dire, apprendre par coeur, le balancer de façon "la Marseillaise arrive", tout le monde met la main sur le coeur : moi je trouve que ce patriotisme est un peu bête, il ne va pas forcément aller loin. [...] Mais bon, pour se sentir français, je pense qu'il n'y a pas que la Marseillaise, on est seulement dans les symboles, après il y a tout le reste : la vie dans le pays, le travail, le monde du travail, il y a des tas de choses.* » Le même enseignant fait part de son inquiétude face à ce qu'il voit comme une ethnicisation des rapports sociaux : « *Notre collège est vraiment coincé. On est dans le joli village où les gens se disent "Nous allons nous protéger contre les invasions" : c'est vraiment un esprit ; et à côté c'est vrai que d'autres personnes vont dire "Oui, mais sur Carpentras les personnes sont voilées de plus en plus, aux sorties des collèges". Donc on dirait deux mondes qui sont l'un contre l'autre. C'est effrayant, et ça monte, ça monte. C'est une sorte d'affrontement entre deux idéologies. Dans la cour du collège, il y a des gens d'origine tzigane, gitane, maghrébine, africaine, des*

enfants de couleur : il y a beaucoup de racisme. » (professeur d'histoire, 40 ans, blanc, collège rural d'un bourg du Vaucluse, socialement aisé).

Le rôle des parents est également mis en avant : « *Un sentiment d'appartenance à la France ? Non, l'école c'est plutôt instruire en transmettant des savoirs. On éduque un peu forcément, mais le gros de l'éducation c'est quand même le rôle des parents.* » La même enseignante évoque dans la foulée le fait qu'elle a elle-même appris l'hymne national « *avec mon papa, à la maison* » et que cela lui procure un « *sentiment d'affection* » : « *Ça me renvoie à mon enfance, bien sûr et comme on avait pas de radio dans la voiture on chantait beaucoup de chansons, dont la Marseillaise, en partant en vacances.* » (professeure d'histoire, 50 ans, blanche, collège rural d'un bourg du Vaucluse, population mixte).

La très grande majorité des enseignants interrogés disent enseigner l'hymne de manière purement factuelle (le mot revient dans dix des douze entretiens). Aucun de manière à faire obtenir l'adhésion à un collectif : « *On part des faits historiques, pour ensuite venir à la Marseillaise.* » (professeur d'histoire, 35 ans, asiatique, lycée populaire). Chercher un sentiment d'adhésion serait une entorse à la mission critique de l'École : « *On a déjà beaucoup tendance à reproduire un modèle et à former des perroquets et pas tellement à former des gens qui pensent. Moi je trouve que c'est une vaste foutaise de dire qu'on forme le citoyen surtout avec les programmes tels qu'ils sont fait actuellement, on forme un exécutant oui, un bon exécutant. On peut voir comment la Marseillaise était enseignée, par exemple vers 1880, quelque chose comme ça et ça permet justement de montrer aux enfants que le texte est instrumentalisable, et lisible à différents degrés.* » La question posée à l'enseignante est alors de savoir s'il faudrait du coup ne plus enseigner l'hymne national : « *Et Tintin on arrête de le publier parce que c'est raciste ? Pour moi c'est la même démarche, c'est-à-dire qu'il vaut mieux donner aux enfants les clefs pour le lire, que de le supprimer, parce que le supprimer des programmes, ça ne va pas supprimer le texte, il existe toujours. C'est comme Mein Kampf... on va pas arrêter de l'éditer, ça n'empêchera pas qu'il existe toujours donc voilà. Il vaut mieux que l'élève ait des clefs de compréhension, ça serait ça former un citoyen qui a un esprit capable de se dépatouiller avec les images et les leçons qu'on lui donne.* » L'enseignante met en doute ce qu'elle croit percevoir de l'implicite de l'entretien : « *C'est pas pertinent, mais c'est bien dans l'esprit du temps : au lieu de résoudre les problèmes concrets que rencontrent les gens, on va essayer de faire une espèce de petit bagage moral, qu'on va plaquer par-dessus et c'est tellement plus simple ! Le problème d'adhésion aux valeurs de la République, d'adhésion au collectif, ah si ça pouvait passer par la Marseillaise, ça c'est sur ça ce serait facile, allez hop cinq couplets et c'est plié. [...] Donc non on se lève pas le matin en se disant "mon dieu comment je vais susciter l'adhésion à la nation !" »* » (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

Tous les enseignants, sans exception, reconnaissent que sur ces sujets, c'est leur subjectivité (ce qu'ils appellent leur rapport personnel) qui l'emporte. Aucun n'a fait référence à une éthique professionnelle ou à un souvenir lié à leur formation. Par voie de conséquence, ils constatent une grande variété de points de vue sur le sujet au sein de la salle des professeurs : « *Il y a des collègues qui pensent qu'il faudrait renforcer l'éducation civique, ou être plus strict. D'autres qui pensent qu'on peut l'être déjà trop et qu'il faudrait l'être moins, et peut-être plus former à l'autonomie ou à la liberté finalement, enfin former à la liberté disons l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie. Il y a quand même des points de vue assez variés. Je ne pense pas qu'il y ait un consensus vraiment sur ces sujets-là.* » (professeur de lycée, 50 ans, blanc, lycée, population mixte).

Au final, l'analyse des entretiens des enseignants permet de dégager une cohérence avec les résultats des questionnaires des élèves. C'est en grande partie parce que les enseignants ont une approche très peu coordonnée de cet enseignement que les élèves ont des difficultés à en percevoir le sens civique.

Conclusion

Il apparaît, en conclusion temporaire de cette première enquête, que les enseignants abordent en ordre dispersé la question de la Marseillaise, et plus largement la question du rapport de la nation à l'ethnicité. Il n'y a pas *un* enseignement mais *des* enseignements de la Marseillaise. Chaque enseignant est laissé libre de son interprétation, avec sa propre histoire, ses propres opinions et ses propres certitudes. Un enseignant peut dire que la Marseillaise est un chant guerrier, voire raciste, quand un autre éprouve des frissons face à un chant qui fait « notre » unité. L'un estime qu'il s'agit d'un moyen de construire de la cohésion, quand l'autre fait lire le texte avec distance, voire circonspection.

Une perception se retrouve chez tous les enseignants : celle d'un apprentissage qui n'est pas prioritaire, simple recommandation de l'institution, qui doit se glisser, si le programme le permet, au sein des « vrais enseignements » (ceux légitimés par des disciplines). La vision d'une école en mesure de construire une citoyenneté d'adhésion transcendant les différences ethniques est quasi-absente. L'idée, issue de Condorcet, d'une distinction entre l'instruction, prérogative de l'école, et de l'éducation, prérogative des familles, semble dominer. La peur du conflit au sein de la classe est parfois mise en avant pour justifier l'absence de débat de fond. La Marseillaise dit quelque chose de la fin d'une certaine école, fondée sur la transmission verticale d'une socialisation nationale. Les enseignants interrogés, à l'exception d'un seul, contestent la modernité de la nation à l'heure de la mondialisation (mettant en avant, par exemple, la citoyenneté européenne). Se dégage chez les enseignants interrogés une vision extensive de la laïcité, où le sentiment national, telle une religion, devrait être laissé à la sphère privée (*le rapport à la nation dépend de chacun...*) et donc rejeté hors de la sphère publique. Cette vision constitue un paradoxe, la nation étant par définition le lieu du commun, et étant, par ailleurs, un des éléments constitutifs de l'École publique. C'est dans le contexte multiculturel que l'institution réaffirme dans ses textes les finalités de l'école en matière de construction d'une identité partagée. Les finalités du programme de collège le soulignent : « *Enseigner l'histoire et la géographie c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde – c'est un des rôles de la géographie – et une mémoire – c'est une des fonctions de l'histoire. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture* » (MEN, 2004, p.14). Les documents d'accompagnement insistent également sur l'appropriation d'une « mémoire nationale » ou « européenne ». Mais ces orientations peinent à se traduire dans les pratiques de classe, soit parce que l'institution ne se donne pas les moyens de traduire ces injonctions dans la pratique, soit parce que les résistances du terrain sont trop fortes. Ces affirmations institutionnelles ne sont pas intégrées dans la professionnalité enseignante, pour qui, par exemple, l'histoire ne saurait être confondue avec une « mémoire nationale ».

Des enquêtes plus larges doivent être entreprises, afin de confirmer ou d'infirmer les premières analyses, à l'aune des changements d'échelles.

- La perception des enseignants est-elle la même d'un point à l'autre du territoire ? Notamment, l'enseignement de la Marseillaise présente-t-il des différences dans les départements et territoires d'outre-mer ?
- Y a-t-il une différence de représentations entre les enseignants en fonction de leurs origines ? Ou, comme nous pouvons en faire l'hypothèse, l'identité professionnelle prévaut-elle sur l'identité ethnique ? Le point de vue des parents doit également être interrogé.
- Notre article a employé une méthodologie mixte (quantitative pour les élèves et qualitative pour les enseignants). Il serait néanmoins intéressant de coupler les deux méthodologies pour chacun des deux groupes d'acteurs. Étudier les enseignants et les élèves au sein d'un même établissement aurait permis de connecter les deux enquêtes, et de mettre de côté un possible effet « géographique » ou « établissement ».
- Une approche comparative internationale doit être menée : qu'en est-il aujourd'hui des

effets du *Pledge of Allegiance* sur l'assimilation des nouveaux Américains ? Quelles sont les différences, au sein de l'Union européenne, entre les pays où l'hymne est enseigné à l'École (Grèce, Autriche, Pologne) et ceux où cet enseignement n'est pas obligatoire (Belgique ou Espagne).

- Pour aller plus loin, les effets de cet enseignement en termes de sentiment d'appartenance pourraient être analysés grâce à la constitution de groupes-test d'élèves.
- Enfin, une étude en histoire de l'éducation permettrait de comprendre dans quel contexte la Marseillaise était enseignée (dans un ensemble plus large d'accès aux symboles nationaux : les autres chants comme le chant du départ, la Marianne, la devise, etc.). Cela permettrait d'étudier les conditions par lesquelles l'acquisition de ces symboles se traduisait en termes de sentiment d'appartenance, et comment les nouvelles socialisations rendent difficiles les adaptations contemporaines.

Bibliographie

CHARLOT B. (2000), *L'école face à la différence*, Paris, Nathan.

CITRON S. (1989), *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières.

GIRARD B. (2012), « La Marseillaise obligatoire à l'École : une escroquerie », *Journal d'un prof d'histoire*, www.blogs.rue89.nouvelobs.com/journal.histoire/2012/12/09/la-marseillaise-obligatoire-lÉcole-une-escroquerie-229148, consulté le 20 février 2015.

LAMINE A.-S. (2005), « L'ethnicité comme question sociologique », *Archives de sciences sociales des religions*, n°131-132, En ligne www.assr.revues.org/3078, consulté le 9 avril 2015.

OZOUF M. (1962), *L'École, l'Église et la République 1871-1914*, Paris, Armand Colin.

THIESSE A.-M. (1998), *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

TRIBALAT M. (1995), *Faire France, une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.