Monsieur le Ministre,
Monsieur le Recteur,
Mesdames, Messieurs,
Chers Collègues,

Je souhaite d'abord me faire le porte parole de l'ensemble des organisateurs de ce colloque, tant du côté de l'université de Paris IV-Sorbonne que de l'INRP, pour dire notre satisfaction de l'intérêt que le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche a porté à sa tenue, et pour remercier M. le Ministre délégué à l'Enseignement scolaire d'être présent parmi nous lors de sa conclusion.

Il me revient l'honneur de tirer ces conclusions ; je dois dire que, si cet exercice résulte d'un travail personnel, il a été totalement encadré par l'ensemble des intervenants et des organisateurs du colloque, parmi lesquels je dois, au moins, citer les noms de Jean-Noël Luc, Philippe Savoie et Marie-Madeleine Compère. Je vais donc évoquer deux séries de réflexions que m'a inspirées la tenue de ce colloque.

Les premières concernent les milieux et les acteurs de la recherche en histoire de l'éducation, tels qu'ils ont pu s'observer pendant ces deux jours. Certes, la trentaine de communicants ne représentent qu'une petite partie des chercheurs qui travaillent dans ce domaine. Ils en sont cependant représentatifs, ce qui m'autorise à formuler trois constats.

J'observe, d'abord, qu'un tiers d'entre eux ne sont ni enseignants-chercheurs ni chercheurs de statut : ce sont des enseignants de collèges ou de lycées souvent jeunes, et en cours de thèse. Une proportion aussi importante témoigne de l'intérêt que les enseignants du secondaire portent à l'histoire de leur institution, dont ils jugent la connaissance utile à leur culture professionnelle. Elle témoigne aussi de la qualité des recherches historiques que mènent ces enseignants, qualité qui ne doit pas nuire, j'imagine, à leurs compétences proprement pédagogiques.

Un deuxième constat porte sur la nature des disciplines scientifiques mises à contribution dans le colloque. De ce point de vue, il est remarquable d'observer qu'un tiers des intervenants ne soient pas des historiens, au sens étroit du terme. On compte parmi eux des représentants de la sociologie, des sciences de l'éducation, de la littérature, des mathématiques, de la mécanique, des sciences politiques et administratives. Cela montre que, sur un sujet comme l'histoire des lycées, la pluridisciplinarité est une réalité tout à fait palpable, l'histoire constituant plus particulièrement une discipline coopératrice, accueillante et hospitalière aux chercheurs venus d'horizons les plus divers, à la seule condition qu'ils veuillent bien respecter quelques règles de méthode propres au métier d'historien.

Une dernière remarque concerne les approches dont l'histoire des lycées a été l'objet pendant ces deux journées. Chacun aura été frappé, je pense, de leur diversité : l'histoire culturelle, l'histoire des sciences et de leur enseignement, l'histoire sociale, l'histoire de l'art, l'histoire politique et administrative se sont conjuguées pour comprendre l'évolution de l'institution lycéenne dans toutes ses composantes : les hommes, les contenus, les structures. Cette diversité montre que l'histoire de l'éducation, même si elle est trop peu présente en tant que telle dans les universités françaises - parmi lesquelles celle de Paris IV constitue une notable exception - est un carrefour où se rencontrent des branches ou courants très divers de la recherche historique, que le Service d'histoire de l'éducation s'efforce, pour sa part, d'alimenter par ses recherches et ses instruments de travail.

Une deuxième série de réflexions me sont inspirées par la double nature de ce colloque, à la fois scientifique et commémoratif, intéressant les chercheurs mais aussi les acteurs de l'institution, comme en témoignent les participants à cette séance de clôture, du côté de la tribune comme du côté de la salle.

Compte tenu de cette double participation, la tentation est grande de se demander ce que peuvent être les leçons à tirer de l'histoire des lycées. Cette tentation est grande, mais je refuserai d'y

succomber. Car l'historien ne peut que dire " voilà comment les choses se sont réellement passées ", et tenter d'en donner les raisons. Cette modestie, un peu ostentatoire, et donc pas si modeste que cela, a cependant pour contrepartie une exigence : c'est que le passé ne soit pas caricaturé par ceux qui l'invoquent sans assez de précautions. De ce point de vue, l'histoire des lycées doit notamment affronter une mémoire des lycées qui, plus qu'aux recherches des historiens, s'alimente à trois sources. D'abord, les souvenirs que chacun conserve de ses années d'études, souvenirs singuliers, parfois déformés, non généralisables, mais particulièrement prégnants. Ensuite, les grands stéréotypes qui franchissent les siècles : lycées-casernes, lycées-prisons, lycées-papillon... Enfin, et surtout, cette histoire subliminale que distille quotidiennement nombre de propos tenus sur le lycée actuel et son avenir, et qui, sur le mode du " désormais ", ou du " dorénavant ", réduisent globalement le lycée d'hier au rôle de repoussoir ou de boulet pour les réformes jugées nécessaires. À l'opposé de cette mémoire, sélective ou simplificatrice, les intervenants à ce colloque se sont attachés à rendre encore plus complexe l'histoire d'une institution dont les grandes lignes sont depuis longtemps connues. Sans épuiser la richesse de leurs interventions, j'évoquerai simplement la façon dont ils ont abordé trois questions aujourd'hui en débat.

La première concerne les disciplines d'enseignement. On les trouve définies, ici ou là, comme des " empilements de savoirs ", que " le poids du passé empêche de faire évoluer ". Les historiens qui sont intervenus à ce colloque se sont, au contraire, attachés à analyser les disciplines dans toute la complexité de leur genèse, parfois fort longue et laborieuse, et dans leurs évolutions qui ont été incessantes, par-delà le nominalisme trompeur qui caractérise souvent les institutions éducatives. Ont ainsi été abordés l'enseignement de la littérature, des mathématiques, de l'histoire, de la philosophie, de la mécanique, des langues régionales, non seulement au travers de leurs programmes ou de leurs manuels, mais aussi, et surtout, des pratiques des professeurs et des élèves. L'analyse de ces pratiques montre bien que, dans l'histoire des disciplines, ont toujours été inextricablement mêlés savoirs et compétences, contenus et méthodes, instruction et éducation ou formation. Dans cette perspective, l'histoire des exercices scolaires, des examens et des concours s'est avérée particulièrement féconde et prometteuse, car elle a permis de voir ou d'entrevoir les lycéens au travail, et la façon dont l'institution formule ses exigences, au travers de l'évaluation du travail fourni. Tout ceci n'excluant pas, du côté des enseignants, querelles de bornage, intérêts catégoriels ou crispations identitaires, dont plusieurs des communications ont donné l'exemple.

Mais cette approche des disciplines a aussi le mérite d'attirer l'attention sur un sujet qui reste étonnement méconnu : celui du travail, du temps de travail et de l'emploi du temps des lycéens, entre cours, exercices, leçons, études dirigées, lectures et loisirs. Les lycéens n'ont pas été que des héritiers " trouvant au pied de leur lit, à leur naissance, la panoplie complète du bon élève ", pour reprendre une expression chère à un pédagogue contemporain. Beaucoup d'entre eux étaient aussi de " petits travailleurs infatigables ", dont l'investissement en travail a toujours eu quelque rapport avec la réussite dans les études, sur laquelle il faudrait se pencher de plus près.

Une deuxième question en débat est l'établissement scolaire, à la fois comme unité pédagogique, lieu de vie et unité de gestion administrative, dont l'efficacité puisse être évaluée par l'administration comme par les familles. Un très récent rapport sur l'évaluation des lycées tout comme le dernier numéro de la revue *Histoire de l'éducation* paru cette semaine, témoignent, parmi bien d'autres, de la place qu'occupe aujourd'hui l'établissement, en tant que tel, dans la réflexion commune. Cette question a également été au cœur de plusieurs des communications qui, pour l'aborder, ont mis à contribution les sources d'archives disponibles à différents niveaux : national et régional, central et local. Ces contributions ont montré comment trois logiques n'ont pas cessé de s'affronter, depuis 1802, et même, en amont, depuis la création des collèges de l'Ancien Régime. D'abord, une logique de réseau, combinant hiérarchie, concurrence et complémentarité, à la fois entre les lycées eux-mêmes et avec des établissements d'autres statuts ou d'autres niveaux. On a montré que cette logique de réseau a pu être délibérément organisée par l'État, ou résulter du simple jeu des acteurs locaux, familles ou municipalités. Ensuite, une logique d'établissement, qui a notamment conduit à s'intéresser à l'évolution du rôle et des responsabilités des proviseurs face aux

différentes catégories de personnels des lycées, dans leur diversité parfois conflictuelle, et face aux élèves eux-mêmes, dont ils ont dû gérer, selon les époques, les mutineries, les révoltes, les indisciplines ou les simples chahuts, en attendant les violences contemporaines, qui constituent un phénomène totalement inédit et inconnu dans l'histoire, quoiqu'en disent certains, et malgré l'évocation qui a été faite aujourd'hui de quelques antécédents plausibles. Le lycée a connu, enfin, une logique de chaire, héritée de l'Ancien Régime, mais qui a connu ensuite divers avatars, du fait des principes généraux d'organisation du corps enseignant, de l'évolution des missions des inspections, générales ou régionales, aux XIXe et XXe siècles, et de l'organisation dont se sont dotés les enseignants eux-mêmes, au triple plan corporatif, associatif et syndical.

Logique de réseau, d'établissement et de chaire n'ont cessé de coexister, dans une tension qui a suscité nombre de réflexions et de réformes, au premier rang desquelles celle de 1902, dont nous célébrons aussi le centenaire aujourd'hui, et dont plusieurs des intervenants se sont attachés à analyser les conditions d'élaboration et d'application, les limites ou les incidences dans le long terme.

Une troisième grande question en débat concerne les lycéens eux-mêmes. Dans ce domaine, une expression fréquemment employée aujourd'hui est celle de " nouveaux publics ", expression à la fois vague et inappropriée - car on ne fréquente pas un lycée comme on assiste à un spectacle. Elle renvoie en tous cas, de la façon subliminale que j'évoquais tout à l'heure, à un mythique " ancien public ", dont plusieurs des communications ont montré qu'il n'avait en fait jamais cessé d'être nouveau, à différentes époques : boursiers des premiers lycées, protestants et juifs dans une France très majoritairement catholique, filles ou jeunes filles, venant d'abord s'adjoindre aux garçons, avant de se mêler à eux, vagues successives de démocratisation depuis les années 1930. Ces nouvelles catégories d'élèves ont été accueillies au prix d'adaptations, plus ou moins profondes et durables, à certaines de leurs spécificités sexuelles, culturelle ou sociales, évoquées au cours de débats tout à fait explicites, dont plusieurs des communications ont rappelé les termes.

Mais de ce point de vue, il faut convenir que, même si elles ont parcouru en filigrane de nombreuses communications, les questions liées à l'évolution de la sociologie lycéenne n'ont pas été abordées de front. Car, s'il est clair que, d'un point de vue strictement numérique, le lycée est resté, pendant un siècle et demi, un lycée d' " élite ", la définition et la composition de cette élite sont restées au second plan, tout comme les aspirations des familles concernées, et le rôle exact du lycée dans la promotion sociale, par rapport à d'autres voies, tout à fait possibles par ailleurs. Et, sauf exceptions, on a moins parlé encore du sens que les lycéens eux-mêmes donnaient à leurs études, question qui s'avère pourtant, aujourd'hui, d'une importance toute particulière.

Il me paraît donc juste de donner la parole à l'un des tout premiers lycéens qui, venant d'être reçu au baccalauréat en 1823, décrit ainsi, dans une lettre à ses parents, le sens qu'il donne à ses propres études : " Les médecins ou les avocats, écrit-il, seront bientôt aussi communs que les artisans. Autrefois, il suffisait de bien savoir écrire et compter pour avoir une place ; mais aujourd'hui, ce n'est plus cela, tout le monde sait lire et compter, et ceux qui veulent obtenir des places, il faut qu'ils consacrent bien des années à leur instruction " .

Ce bachelier est fils d'un simple artisan ; il appartient donc à une élite numérique - vu le nombre infime de bacheliers reçus à l'époque - mais certainement pas à une élite sociologique. On pourrait commenter longuement ses propos, mais ils annoncent, en tous cas, du double mouvement qui s'amorce, d'élévation incessante du niveau d'instruction élémentaire, et de l'investissement éducatif toujours croissant que doivent consentir ceux qui veulent, comme le dit l'enfant, " obtenir des places " .

En conclusion, je voudrais dire que, il y a encore une vingtaine d'années, un colloque consacré à la seule histoire des lycées aurait été impossible. Sa tenue témoigne de l'intelligence collective toujours plus affûtée que les chercheurs travaillant sur l'histoire de l'éducation ont de leur champ d'investigation. Quel profit retirer de leurs travaux ? Aucun autre, à mon sens, que celui de pouvoir réfléchir aux expériences passées, à la façon dont les évolutions se sont réellement produites, et

dont les réformes ont été, ou non, menées à bien. Il plaide pour que l'histoire de l'école alimente, parmi d'autres, les débats sur l'école. " Du passé, faisons table ronde " : tel est le souci que je souhaiterais voir partagé par les historiens et les responsables de l'éducation présents, ou absents, durant ces deux jours.

Pierre Caspard