



FONDATION
LETTRES & SCIENCES

ÉCOLE PROFESSORALE DE PARIS

Séminaire

« Quel enseignement secondaire pour le XXI^e siècle ? »

LE SÉRIEUX DE L'HISTOIRE

par **Frédéric ROUVILLOIS**

Version 14/12/15

SOMMAIRE

I - L'histoire n'est pas sérieuse ?	3
A Histoire et critique	4
B L'histoire et l'événement	5
II - Du sérieux dans l'histoire	8
A Genèse de l'adulte	8
B Renaissance du citoyen	10

LE SÉRIEUX DE L'HISTOIRE

Conférence du 3 décembre

par Frédéric Rouvillois¹

« J'ai cru longtemps l'histoire chose sérieuse », avoue Alfred de Vigny en 1856: « La contenance superbe des historiens fait croire à la suprême autorité de l'histoire (...). *Erreur.* »². Réfléchir à l'histoire, à la manière de l'enseigner et d'y intéresser les élèves des établissements secondaires pourrait prendre comme point de départ (et d'appui) cette étonnante remarque d'un des grands écrivains du XIX^e siècle – par ailleurs témoin privilégié de la passion historiographique de son temps, inventeur de la forme française du roman historique³ et auteur d'ouvrages qui passionnèrent, entre autres, de nombreuses générations de lycéens. « *J'ai cru longtemps l'histoire chose sérieuse* » : est-ce à dire qu'elle n'est pas ? ou qu'elle ne le serait plus ? La question, du moins, est sérieuse, et elle mérite de former le fil d'Ariane d'une telle réflexion – sur l'utilité de l'histoire, et sur les moyens de la faire aimer.

I - L'histoire n'est pas sérieuse ?

On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans, écrivait Rimbaud : c'est par là que l'on peut commencer pour montrer que dans tous les cas, l'histoire – la chose comme la discipline qui l'enseigne – ne sont pas des objets ternes, donnés tout cuits, tout préparés, tout mâchés, que les élèves devraient absorber comme une purge, parce qu'il le faut bien. Qu'ils devraient retenir *par cœur* – au sens ironique du terme,

¹ Professeur agrégé de droit public à l'Université de Paris V.

² BnF, Ms, nafr, 24984, cité in S. Vanden Abeele-Marchal, « La minute est aux enfers, dans le cabinet de Lucifer », Le document à l'épreuve du roman historique dans *Cinq-Mars*, à paraître, p. 2 note 12 (cnqs).

³ Cf S. Vanden Abeele-Marchal, Préface à Alfred de Vigny, *Cinq-Mars*, Paris, Le livre de poche, coll. Les classiques de poche, 2006, pp. 9ss

puisque le cœur n'y a aucune part –, juste le temps de passer les examens, après quoi il leur suffirait d'un instant pour l'oublier à tout jamais.

Si je parle ici, c'est en dilettante, en amateur d'histoire, en historien du dimanche (et en tant qu'ancien lycéen); mais aussi comme professeur de droit, enseignant une discipline qui n'a pas meilleure réputation, en particulier chez ceux qui pensent qu'elle se résume, elle aussi, à apprendre des liste fastidieuses d'articles et d'arrêts – alors que c'est à peu près le contraire, et que ce que l'on enseigne à l'apprenti juriste, c'est d'aller voir *ailleurs*, en dessous de la lettre, au-dessus, ou derrière ou à côté, là où gît le droit véritable et où prospère l'art juridique. En ce sens, le droit lui non plus n'est pas « sérieux » : c'est ce qui lui permet d'exciter l'intelligence et la curiosité. Et l'on commence à pressentir que cette absence de « sérieux » peut finalement déboucher sur des perspectives qui, elles, le sont.

A Histoire et critique

Reprenons Vigny : « Au premier abord, on croirait que l'histoire de la révolution de 1789 est quelque chose *d'assez grave* pour que l'on ne s'en joue pas. Erreur. Voici comment l'on s'en joue. Le double jeu de Lacretelle. Les jeux de Thiers. Le jeu de Mignet, le jeu de Lamartine. Le jeu de Michelet, de Louis Blanc »⁴.

La surprise, ici, c'est que l'histoire – une histoire toute proche, Vigny est né en 1797, mais néanmoins colossale, écrasante et infiniment « grave » – n'a rien *d'univoque*. On virevolte autour, on en joue, comme d'une partition mal notée, ce qui fait qu'elle présente en définitive autant de visages qu'elle a d'interprètes. Quant au décalage qui existe entre ces différentes « histoires », il résulte du « jeu », voire du double jeu, auquel se livre chaque historien – avec pour objectif de faire « entrer l'histoire dans le monde qu'on a formé soi-même à son usage »⁵ : et Vigny de citer « *le jeu Michelet* mettant en usage de la

⁴ BnF, Ms, nafr, 24984, op.cit (cnqs)

⁵ Idem.

République de 1848 le bas en haut et de haut en bas, s'écriant qu'il faut admirer une Jeanne d'Arc telle que Mademoiselle de Méricourt »⁶.

L'histoire ne serait-elle donc pas sérieuse ? Admettons : mais constatons, du coup, qu'elle s'avère potentiellement « ludique » : et que, du côté de l'enseignement, le jeu peut se poursuivre, qui consistera à apprendre aux élèves à repérer ces « jeux », ces décalages : et par là même, à éduquer leur regard et leur intelligence, par exemple, en leur faisant comparer différents récits, différentes explications d'un même événement. Non point le jeu des sept erreurs, mais peut-être, celui des sept mensonges. Ce qui, en définitive, amènerait à les initier, non pas au relativisme – tout est faux, tout se vaut –, mais à la *critique*.

Et à se placer ainsi sous l'égide de Pierre Bayle qui, à la fin du XVII^e siècle, ambitionnait de faire de son *Dictionnaire critique* un recueil de toutes les erreurs historiques. Ce qui permettrait d'apprendre, avec lui, à ne pas croire d'emblée et sans vérification le premier texte, le premier auteur ou le premier document venu, au seul motif qu'il est là, ou qu'il a été imprimé, ou repris sur Internet, ou présenté par quelque « autorité » que ce soit.

À cet égard, l'histoire (et c'est aussi ce que j'essaie de faire dans mon cours de droit constitutionnel de première année, qui concerne du reste des jeunes gens et des jeunes filles tout juste sortis du lycée), l'histoire se doit d'être le lieu privilégié d'apprentissage de la critique – elle-même conçue comme à l'exercice plénier de la raison.

B L'histoire et l'événement

Du peu sérieux au très sérieux, donc – et réciproquement.

À l'instant, j'ai dit un mot sur le « par cœur », souvent si mal nommé, en indiquant qu'il n'avait dans l'enseignement du droit qu'une place limitée, sans rien à voir avec ce que doivent ingurgiter les malheureux étudiants en médecine. Une place restreinte, mais non

⁶ Idem

pas nulle : il y a bien sûr quelques règles de base, quelques principes fondamentaux, quelques jurisprudences décisives qu'il faudra bien intégrer, ne serait-ce que pour disposer, ensuite, des structures indispensables à la compréhension globale du système et de ses dynamiques.

Et sans aucun doute en est-il de même de l'histoire – à propos de laquelle on doit dire un mot de l'indispensable chronologie.

Cette dernière, on le sait, n'est plus à la mode, jugée inutile – dans un monde où il suffit d'un clic pour retrouver une date –, infantilisante, archaïque, voire rétrograde ou réactionnaire – assimilée à une rechute dans « l'histoire-batailles » et à la remise en cause d'un siècle de nouvelle(s) histoire(s). Et de fait, ces accusations ne seraient pas infondées s'il était question de se borner à la chronologie : et, comme dans les collèges de la Restauration, de faire apprendre aux élèves de longues listes de dates sans liaison entre elles. Mais il n'a jamais été question de cela : seulement, je me répète, de donner un cadre, une structure minimale, une colonne vertébrale, en somme. Un ensemble stable de repères simples et peu nombreux, de sorte que l'élève puisse les apprendre durablement, et les retenir, notamment après le baccalauréat.

À ce propos, je peux citer une anecdote vécue, garantie authentique, qui m'est arrivée il y a quelques années dans une université normande où j'enseignais les rudiments de la construction européenne. Interrogeant une étudiante, je m'aperçus d'abord avec effroi qu'elle datait la présidence de Gaulle du début du ; voulant en savoir plus, je lui parle de Charlemagne, et lui demande de le situer dans le temps, même approximativement : l'étudiante hésite, bafouille, puis se lance :... « Vers le début du XVI^e siècle ? ». En somme, faute de repères chronologiques élémentaires, elle n'avait rien compris au cours.

Bref, la chronologie, au moins sommaire, déterminant la capacité à replacer les événements dans le temps, s'avère strictement indispensable à leur intelligence.

Mais là aussi, il y a moyen de la rendre moins aride : notamment, à partir d'une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler la *naissance de l'événement*.

Et j'en reviens à Vigny, destiné à nous tenir la main jusqu'au bout de la route : Vigny qui dans ses « Réflexions sur la vérité dans l'art »⁷, insiste « sur les « transformations », les « mutations » que « la voix des peuples fait subir à chaque fait », « chaque jour accommod(ant) l'histoire de la veille au gré de l'opinion générale ». D'où l'importance du « on-dit et des murmures de la foule », de la « voix publique », et de la « troisième main », quel que soit leur rapport à la « vérité du fait »⁸. L'événement historique, celui qui va « entrer dans l'histoire » au lieu de se fondre dans la poussière des siècles, n'existe pas *en soi*. « C'est, remarque Sophie Vanden Abeele, parce qu'un fait est perçu, caractérisé, qu'il vient à la surface de l'histoire et fait « événement », « au-delà de ce qui se voit », selon l'expression même de Vigny »⁹. « Ce qui rend un personnage ou un événement historique », poursuit-elle, « autrement dit ce qui en fait quelque chose de *mémorable*, c'est justement cette dynamique des voix qui, associant la vie, la fiction et le temps, produit des figures ou des faits « exemplaires », destinés à s'inscrire dans le trésor commun de la mémoire (et de l'identité) collective(s) »¹⁰.

C'est donc sur les raisons et les modalités, plus ou moins mystérieuses mais toujours passionnantes, de ce choix, de ce filtrage, de ce criblage – et donc, de cette *naissance* – que l'historien pourra s'interroger. Et là encore, associer ses élèves à sa réflexion – ne serait-ce que pour leur faire toucher du doigt les tremblements perpétuels d'une réalité qui ne relève pas de l'évidence mathématique. Ni de l'esprit de géométrie. Pour leur faire comprendre, ce faisant, que nos sciences molles sont aussi, et peut-être d'abord, des sciences douces, et fines.

⁷ Qui forme une sorte d'introduction à son roman *Cinq-Mars*, cf. l'édition citée, pp. 41 ss.

⁸ S. Vanden Abeele, « La minute est aux enfers », *op. cit.*, p. 6 ; l'auteur renvoie à ce propos aux travaux d'Arlette Farges, et notamment à « Qu'est-ce qu'un événement ? », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, n°38, 2002, p. 2 ss.

⁹ *Idem*.

¹⁰ *Idem*, p. 8 (cnqs)

II - Du sérieux dans l'histoire

Décidément, l'histoire n'est pas « sérieuse ». C'est ce qui fait son charme, sa richesse – et l'un de ses intérêts, dans le cadre de la formation intellectuelle : sous peine de n'être qu'un fatras absurde, elle oblige à aiguïser son regard. Et finalement, à se construire soi-même, en tant qu'adulte et en tant que citoyen. Ce qui, pour le coup, semble tout à fait sérieux.

A Genèse de l'adulte

En premier lieu, l'histoire, comme discipline et comme objet d'étude, est ce qui rend *adulte*. Il ne s'agit pas d'un paradoxe : un enfant pourra être un mathématicien génial, comme Pascal démontrant à onze ans la 32^e proposition d'Euclide, un musicien sublime ou un immense poète. En revanche, seul un adulte peut être historien – avec ce que cela suppose de confrontation au réel, de compréhension de la durée, mais aussi, de développement éthique et d'effort de démystification.

Apprendre l'histoire – c'est-à-dire, l'aventure des hommes, heurs et malheurs confondus – ne saurait en principe laisser indifférent. L'histoire, à cet égard, est la meilleure, et peut-être la seule véritable « leçon de choses humaines ». Celle qui permet d'appréhender au plus près, au plus juste, la nature de l'homme et au-delà, celle des groupes et des sociétés. Et de l'éprouver sur un mode concret, charnel, et *particulier* – et non sur celui, général et abstrait, de la philosophie (ou du droit). C'est en apprenant ce que d'autres ont été et ce qu'ils ont pu faire, que l'on pourra essayer de pratiquer sérieusement le « Connais-toi toi-même » de Socrate. Apprendre à réfléchir, pour soi-même, aux fins et aux limites de l'existence humaine, comme aux moyens de se situer par rapport aux autres. D'où, la dimension fondamentalement *éthique* de l'histoire.

Ici, on peut redonner la parole à Pierre Bayle : en enseignant l'histoire, écrit celui-ci, « on apprendra mieux à l'homme à *connaître sa faiblesse*, et on lui montrera mieux la variété prodigieuse dont ses

erreurs sont susceptibles »¹¹. Aux enfants à qui on lit des fables, on parle de la morale de l’histoire ; aux jeunes filles et aux jeunes gens (et aux autres aussi, d’ailleurs), on pourra montrer que l’histoire est une morale.

À cet apprentissage de l’éthique s’ajoute celui de la raison. L’histoire critique, la seule qui mérite d’être enseignée, a en effet pour résultat, sinon pour objet, de briser les idoles et les mythes. Et en premier lieu, ceux dont l’histoire elle-même se fait le véhicule. Ou même l’objet, avec l’idée de Progrès.

A cet égard, Vigny, malgré son souci inlassablement réaffirmé de ne pas être dupe des apparences¹², et malgré sa claire conscience de l’effort indispensable pour s’en prémunir, ne parvient pas à échapper à ce qui constitue sans doute le mythe du XIX^e siècle, la foi en un Progrès nécessaire et illimité qu’exprime toute son œuvre¹³. Une foi réaffirmée solennellement fin mars 1848, dans la Déclaration aux électeurs de la Charente qu’il publie en tant que candidat aux élections à l’Assemblée constituante : « Chaque révolution après sa tempête laisse des germes de progrès dans la terre qu’elle a remuée, et après chaque épreuve, l’Humanité s’écrie : “Aujourd’hui vaut mieux qu’hier, demain vaudra mieux qu’aujourd’hui.” »¹⁴ Lui-même, en dépit de la rapide faillite de la République de 1848, « cette maison mal bâtie »¹⁵, et d’un certain désenchantement politique, semble n’en avoir pas démordu. L’histoire, qu’il a si finement analysée, le lui aurait pourtant permis – à l’instar de certains de ses contemporains, poètes ou historiens.

¹¹ « Projet d’un Dictionnaire critique », in P. Bayle, *Dictionnaire historique et critique*, Amsterdam, Pierre Brunel, cinquième édition, 1740, tome IV, page 614.

¹² Sophie Vanden Abeele renvoie ici au personnage de de Thou, et au chapitre XVI de *Cinq-Mars*, « La confusion », montrant comment celui-ci, « qui interroge les “fausses illusions”, le degré de réalité du monde extérieur et la possibilité même de l’appréhender, est incapable justement de comprendre la nature des événements qui se déroulent sous ses fenêtres », éternelle figure de l’astronome tombant dans le puits (S. Vanden Abeele, « La minute est aux enfers... », *op. cit.*, p. 3. Mais faut-il y voir un programme de lucidité, ou un aveu de faiblesse ?

¹³ Cf. A. de Vigny, *Correspondance*, sous la direction de M. Ambrière, édition de Th. Bodin et S. Vanden Abeele, Paris, Classiques Garnier, tome VI, 2015, p. 494, note 3.

¹⁴ *Ibid.*, p. 492.

¹⁵ Lettre à Philippe Busoni, 22 novembre 1848, *ibid.*, p. 620.

Et l'on songe ici à la leçon de Fustel de Coulanges, écrivant, dans la *Revue des deux mondes* du 15 mars 1871, que le savoir historique, « la connaissance exacte et scientifique, sincère et sans parti pris, est pour notre société un intérêt de premier ordre. Elle est le meilleur moyen de mettre fin aux regrets insensés des uns, aux vides utopies des autres, aux haines de tous. Pour remettre le calme dans le présent, il n'est pas inutile de détruire d'abord les préjugés et les erreurs sur le passé (...). L'histoire imparfaitement observée nous divise, c'est par l'histoire mieux connue que l'œuvre de conciliation doit commencer »¹⁶. Peut-être reprochera-t-on, à un siècle et demi de distance, son idéalisme naïf au grand historien des institutions de l'ancienne France : mais le fait est que la connaissance, la familiarité des choses et des hommes du passé, suffisent souvent à crever bon nombre de baudruches, et à faire un grand ménage de printemps dans les lieux communs qui encombrant la vie et le débat, notamment politique¹⁷.

Être adulte, en l'occurrence, c'est ne plus avoir les yeux bouchés par les apparences et les faux-semblants – lesquels, examinés avec le regard froid de l'historien, disparaissent aussitôt, comme des fantômes.

B Renaissance du citoyen

Enfin, l'histoire et son enseignement ont une dimension proprement politique – au sens le plus élevé, celui du rapport au lien social.

Sur la cité, d'abord, l'histoire nous apprend ce que de prime abord, nous ne pouvons imaginer – comme l'enfant naïf qui ne saurait concevoir la disparition de ce qui l'entoure ou la mort de ses parents, qu'il a toujours connus vivant à ses côtés. Elle nous rappelle, pour reprendre la formule de Valéry, que nos civilisations sont mortelles.

¹⁶ Cité Ch. Maurras, *Dictionnaire politique et critique*, Paris, La Cité des livres, 1932, tome II, p. 231.

¹⁷ C'est ce que, personnellement, j'ai modestement tenté de faire dans mes derniers essais, à propos de l'utopie nazie et de la notion de république.

Mortelles, et, plus encore, fragiles, menacées, dans leur forme comme dans leur être. À cet égard, l'histoire oblige à (re)prendre conscience de ce qu'est notre destin commun. Elle montre, cruellement, que l'inimaginable est souvent prompt à se réaliser, déjouant toutes les prédictions, et ce, pour le meilleur ou pour le pire. Qui, en 1784, dans un Royaume de France à l'apogée de la civilisation, aurait pu croire que dix ans plus tard, on danserait dans les cathédrales désaffectées, on massacrerait des prêtres dans les prisons parisiennes et on se tutoierait au sommet de l'État ? Qui, dans la vieille Europe de 1932, aurait osé imaginer, que dix ans plus tard, on mettrait en chantier Auschwitz et la solution finale ?

À cet égard, l'histoire des ruptures, des crises, représente ainsi une leçon indispensable, et indépassable. Mais l'histoire des périodes de construction, des temps calmes et fructueux, n'est pas à négliger pour autant : notamment en ce qu'elle permet de comprendre, *a contrario*, combien cette cité fragile est également précieuse. Et avec quelle constance on doit par conséquent œuvrer à sa préservation.

Or, seule l'histoire est susceptible de nous faire voir ces deux aspects du problème : la nécessité du politique, et l'amoncellement des menaces qui l'entourent.

Autre point essentiel : l'histoire nous rappelle inlassablement à notre double statut d'héritiers et de passeurs. Bousculant les pseudo-évidences et le confort factice de l'individualisme, elle souligne que nous ne sommes pas des « *Proles sine matre creata* », des enfants nés sans mères, mais des personnes situées dans une continuité, les maillons d'une chaîne : ce qui confère des droits, certes, mais aussi des devoirs. Et en premier lieu, celui de préserver l'héritage : devoir vis-à-vis de ceux qui nous ont précédés et qui l'ont construit petit à petit. À cet égard, rien n'est plus triste que de voir le descendant d'une longue lignée dilapider, négliger, ou même simplement perdre le trésor patrimonial et moral accumulé au cours des siècles, ce trésor dont il n'était que l'usufruitier. Oublieux de ses pères, comme de ses fils.

Car le second devoir consiste – c'est une autre leçon de l'histoire – à transmettre ce trésor à ceux qui nous suivent. Une génération, écrivait Balzac, n'a pas le droit d'en amoindrir une autre. Sans doute peut-elle le faire, mais elle ne le *doit* pas, sous peine de ruiner les fondations mêmes de la cité.

Je parlais, il y a un instant, de l'individualisme radical qui imprègne si profondément nos contemporains et notre manière de vivre : là encore, l'histoire est seule à même de nous donner cette indispensable leçon de civisme sans laquelle tout risque de s'écrouler.

Dernier point, enfin, l'histoire est constitutive de notre *identité*, à la fois personnelle et collective. À ce propos, on se souvient de la définition qu'Ernest Renan donnait de la nation : « La nation, comme l'individu, est l'aboutissement d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements (...). Un passé héroïque, des grands hommes, de la gloire (...), voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale (...). Avoir souffert, joui, espéré ensemble. »¹⁸ Avoir vécu et bâti ensemble : voilà ce qui situe chacun et ce qui le réunit à tous, nous rappelait le grand historien. Qu'à cela, il faille encore autre chose – et d'abord, ce consentement quotidien, ce plébiscite de tous les jours sur lequel Renan insiste aussi – on ne l'oublie pas. Mais pour consentir à être (et à agir) ensemble, mieux vaut l'avoir été dans le passé. Et ici encore, l'histoire du XX^e siècle confirme *ad nauseam* l'importance et le poids de l'histoire : par exemple, en nous montrant avec quelle facilité, et avec quels terribles résultats, les groupes ou les États artificiels explosent.

Quant à l'individu lui-même, c'est de l'histoire qu'il apprendra d'où il vient, et donc, en partie du moins, ce qu'il est, et où il va. Bref, c'est elle qui lui permettra de se concevoir et de se comporter en citoyen – au double sens du mot, qui renvoie aux notions d'appartenance, ou d'enracinement, et de participation.

¹⁸ E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation*, Paris, Helleu, 1934, pp. 85-86.

Voilà en quoi l'histoire est indispensable. Et voilà pourquoi, elle est, en définitive, la chose la plus sérieuse du monde.

FONDATION LETTRES ET SCIENCES
ÉCOLE PROFESSORALE DE PARIS

Séminaire

« Quel enseignement secondaire pour le XXI^e siècle ? »

Concevoir le programme d'une école de professeurs comme l'École professorale de Paris (EPP) n'est possible que si l'on a une vision claire de ce que ces professeurs devront enseigner à leurs élèves, et selon quelles méthodes. Le Séminaire entend contribuer à forger cette vision et d'envisager ce que pourrait être l'enseignement secondaire au XXI^e siècle dans une France moderne largement ouverte au monde.

Notre démarche est d'abord « idéale ». Nous essayons de déterminer ce que les collèges et lycées de l'avenir doivent être s'ils veulent remplir leur mission : donner aux jeunes Français (et, plus généralement, aux jeunes Européens) vivant au XXI^e siècle les clefs intellectuelles qui leur permettront, le moment venu, d'exercer les expertises nécessaires à nos sociétés et de continuer l'aventure de la Science.

L'histoire de l'éducation en Europe montre que ces clefs s'organisent autour des disciplines principales des Lettres et des Sciences (les Arts libéraux, le trivium et le quadrivium...) que tous les élèves doivent pratiquer à parts à peu près égales dans le Secondaire quelles que soient leurs études et orientations professionnelles ultérieures. Mais il convient de déterminer le contenu exact de chacune de ces disciplines dans un monde qui évolue et s'internationalise. C'est ce que le Séminaire fera méthodiquement, en procédant discipline par discipline.

ORGANISATION DU SÉMINAIRE

Philippe NEMO

Professeur émérite à ESCP Europe, Président de la Fondation Lettres et Sciences.

« L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, CARTE DU MONDE »



Laurent LAFFORGUE

de l'Institut, mathématicien, Médaille Fields de Mathématiques, chercheur à l'Institut des Hautes Études scientifiques (IHES).

« L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES »



Cédric DEFFAYET

*Directeur de recherche au CNRS, Institut d'astrophysique de Paris et
Institut des Hautes Études scientifiques (IHES).*

**« L'ENSEIGNEMENT DES LA PHYSIQUE ET DE LA
CHIMIE »**



Yves BARRAL

*Directeur de l'Institut de biochimie de l'École Polytechnique fédérale
de Zürich.*

**« L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA
TERRE »**



Alain LANAVÈRE

Agrégé de Lettres, Maître de Conférences honoraire à l'Université de Paris IV-Sorbonne

Hubert AUPETIT

Agrégé de Mathématiques, Agrégé de Lettres, Professeur de khâgne au lycée Louis-le-Grand.

« L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES »**Frédéric ROUVILLOIS**

Professeur agrégé de droit public à l'Université de Paris V

Édouard HUSSON

Professeur à l'Université d'Amiens, ancien Vice-chancelier des universités de Paris, Vice-président de l'université Paris Sciences et Lettres (PSL Research University).

« L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE »**Recteur Gérard-François DUMONT**

Professeur à l'Université de Paris IV-Sorbonne, Institut de Géographie et d'Aménagement.

« L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE »

Violaine ANGER

Agrégée de Lettres, Maître de Conférences HDR à l'Université d'Évry et Professeur associé à l'École polytechnique.

Jan-Willem NOLDUS

Ancien Conservateur du Rijksmuseum d'Amsterdam, Professeur à l'École du Louvre.

« LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES »**Bernard VALADE**

Professeur émérite à l'Université Paris Descartes, Rédacteur en chef de la revue Hermès (CNRS) et membre du Comité de rédaction de la revue Histoire de la recherche contemporaine (CNRS).

« L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES »**Chantal DELSOL**

de l'Institut, Présidente de l'Académie des Sciences morales et politiques, Directrice de l'Institut Hannah Arendt.

Jean-Noël DUMONT

Agrégé de Philosophie, créateur et ancien directeur du Collège supérieur (Lyon).

« L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE »