

"...Ce que l'on sème risque de lever..."

Interview de Jean Rojat - 21/4/99 - Craponne (69)

Texte établi par Maria-Alice Médioni

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Devoir de mémoire, travail d'histoire
n° 93, été 2000 (pp. 43-46)

Je pense qu'il faut au préalable dire un peu ce que l'on est pour que le propos soit reçu de manière correcte. Donc, j'ai été enseignant pendant une petite quarantaine d'années et essentiellement en Ecole Normale. Les dernières années de ma carrière, il y a environ une dizaine d'années ont coïncidé avec la mutation des centres de formation en IUFM. L'expérience dont je peux faire état est une expérience qui passe au travers de divers niveaux de scolarité. J'ai connu les classes de Bac. Je me suis penché après très fortement sur la formation professionnelle ce qui m'a ramené au niveau de l'école élémentaire. Donc, il y a un certain nombre de cas, d'expériences que j'ai vécus et dont je peux faire état. Mais j'aimerais qu'il soit bien entendu que mon propos n'a absolument rien de normatif et que c'est une expérience purement et simplement dont chacun fera ce qu'il lui semblera bon. Par ailleurs cette entreprise à laquelle vous me confrontez m'amène à me questionner moi-même sur ce que j'ai été en tant que personne enseignante et je prends le parti de vous livrer un petit peu de cette expérience et de mes réactions actuelles.

Q : Comment concevez-vous l'entrée du jeune enfant dans la construction de savoirs en Histoire ? Comment donner d'emblée à cette construction une dimension conceptuelle et citoyenne ?

Il me semble que la 1ère question qui se pose à l'enseignant — je m'excuse mais je vais peut-être paraître ringard — je vais aller la pêcher dans *l'Emile* de J.J. Rousseau : « A quoi cela est-il bon ? » c'est ce qu'il conseille à son précepteur. Il faut absolument se poser cette question d'abord, avant toute entreprise pédagogique. C'est peut-être un peu dur à dire mais si l'histoire se limite à l'évocation de la bataille du Champ des Merles pour justifier tout et n'importe quoi, je suis de l'avis de Rousseau : l'Histoire doit être bannie de l'enseignement.

Une petite confidence. Cela me ramène tout à fait au début de septembre 1939. C'était un dimanche après-midi très ensoleillé et je revois un gamin de 10-11 ans, jouant dans une cour, et qui entend à la radio que l'Angleterre et la France viennent de déclarer la guerre à l'Allemagne. Le gamin — c'était un bon élève — est allé ouvrir son atlas et regarder ce qu'on pourrait bien leur prendre quand on serait vainqueur. Parce qu'on ne pouvait qu'être vainqueur et on ne pouvait que récupérer la rive gauche du Rhin, c'était évident . J'ai gardé cette vision en tête un

certain temps quand je me suis mis ensuite à enseigner. Il faut dire que le gamin avait passé dans les 3 ou 4 années qui suivent l'épisode que je viens d'évoquer par, disons, au moins trois ou quatre changements d'ennemis héréditaires : à Mers-el-Kébir, son chef scout lui a fait comprendre que les Anglais ne valaient rien, ils avaient brûlé Jeanne d'Arc. Je crois que l'enseignant est le produit de ce qu'il a vécu aussi et pas simplement de ce qu'il a appris. J'ai été très souvent guidé dans mon travail d'enseignant d'Histoire par le souci de démythification et de démystification d'une certaine Histoire.

Q — A quoi sert, selon vous, la chronologie en Histoire ? — Comment gérez-vous la tension (contradiction) entre chronologie et conceptualisation ?

La chronologie, je crois qu'il était stupide de la passer par dessus bord, parce que si on enlève la chronologie, on tue l'Histoire, ce n'est pas possible. On ne peut pas dire que l'on va établir des rapports, des relations, établir des interconnexions, si on ignore superbement les priorités, les antécédents, ce qui vient après... Tout cela ne peut être établi qu'en tenant compte, et d'une manière précise, de la chronologie. Le problème c'est de savoir sur le plan vraiment pédagogique, de ce qui se passe en classe, jusqu'où on va dans la précision chronologique, jusqu'où on va accepter de farcir ou de ne pas farcir l'esprit de l'élève jusqu'à indigestion d'un nombre de dates. C'est-à-dire qu'il faut immédiatement, me semble-t-il, mettre cette chronologie, cette référence aux faits, aux petits faits, au service des concepts, des idées. Je crois bien que c'est Lucien Febvre, ne me demandez pas exactement dans quel passage, qui évoque l'image du petit fait qui n'est qu'un petit clou auquel accrocher le tableau de l'idée. Et c'est l'idée qui compte. Alors dans la préparation, dans la conception même du déroulement du récit ou du discours historique du prof, je crois qu'on va essayer de se sortir de ce fatras, ce chapelet des dates indigestes en ne retenant que les faits utiles à la mise en oeuvre du concept.

Il faut, de manière délibérée, mettre le chronologique au service du concept. Au service, au delà même du concept de ce qui me paraît être essentiel dans l'objectif de l'enseignement de L'Histoire : la mise en place d'un esprit d'analyse, de l'esprit de synthèse, au fond, de la formation intellectuelle du gamin. Je vais encore citer Lucien Febvre, « la souplesse d'esprit qui permet l'adaptation dans notre monde ». Je crois que c'est ça un objectif qu'on peut assigner à l'enseignement de l'Histoire. Lucien Febvre a tenu ces propos dans une conférence à Sèvres, à l'ENS, au lendemain de la guerre : il évoquait le monde dans lequel on était, qui était un monde bouleversé, où les idées, les valeurs, les pratiques anciennes se trouvaient remises en cause, et il disait que former les jeunes ce n'était pas leur transmettre en quelque sorte la tradition mais au contraire les amener à analyser les paramètres d'une situation actuelle pour essayer de s'en tirer et de réagir. Je crois bien, je cite ça de mémoire, je crois bien qu'il dit qu'on n'a pas à fabriquer des ânes bâtés qui s'obstinent à ne pas vouloir reculer sur le terrain, quand il ne peuvent pas franchir plus avant. Et je pense, après lui, que l'enseignement de l'Histoire est apte, pour peu qu'on mette l'accent sur la réflexion, sur l'étude des problèmes, est apte à mettre en place l'aptitude à juger, à décider d'une solution et à ne pas appliquer une formule toute faite.

Je crois que la solution pour résoudre le problème de la chronologie et de la conceptualisation, il faut la rechercher peut-être et sûrement, dans les débuts, au niveau du schéma de Braudel, la longue durée. Mettons en place la longue durée, les grandes transformations qu'on pourra accrocher à quelques dates, approximatives, pour parler comme lui. Je crois que ça, c'est réaliste dans les petites classes, et ça met en place la structure de base sur laquelle après on pourra greffer le détail. Autrement c'est une accumulation statique de faits. Je crois que c'est parce qu'on n'a pas répondu à la question initiale : « A quoi ça sert ? ». On se gargarise un petit peu de l'Histoire qui est l'instrument de compréhension du présent, n'est-ce pas, et la préparation du futur. Il s'agit de savoir au prix de quoi et de quels exercices, de quelles activités. Pas au prix de connaissances collectionnées.

Mais l'entrée du jeune enfant dans la construction du savoir, cela exclut, me semble-t-il, qu'on place l'enfant dans une attitude uniquement réceptive de transmission du savoir par quelqu'un qui le connaît, qui est averti, et je crois que répondre à cette question c'est répondre à celle que je posais tout à l'heure, via Rousseau, à quoi cela est-il bon, l'enseignement de l'Histoire ? A former le citoyen.

Q — A quoi sert un document en cours d'histoire ?

J'ai essayé, je crois, très souvent, de mettre cela en oeuvre à partir de documents, plus que du discours ex-cathedra, cela avec mes élèves des classes de Bac, en formation professionnelle aussi, et puis l'expérience me l'a prouvé, la pratique est aussi possible avec des élèves jeunes, voire très jeunes. Alors, si vous permettez, je vous livre là quelques cas, quelques expériences. J'avais proposé une leçon¹ sur l'affaire Dreyfus, en classe de 1ère, et j'avais pris le parti de dire que l'affaire Dreyfus, en quelques mots, c'était une iniquité et j'ai mis l'accent, au travers de documents fournis à la classe, sur les attitudes de l'opinion face au problème. Sans entrer dans les détails, il y avait bien sûr un extrait du *J'accuse*, incontournable de Zola, un extrait du discours de Lille de Jaurès, il y avait extrait du journal de l'affaire Dreyfus de Maurice Paléologue² qui avait paru quelques années avant, il y avait aussi du Péguy... Et les élèves ont été amenés à faire un tri là-dedans et à détecter les motivations profondes des uns et des autres, pour finalement découvrir que les dreyfusards avaient raison, les anti-dreyfusards avaient tort mais avaient quelque raison d'en vouloir à ce qu'ils appelaient un peu plus tard, la « gueuse », et qu'il y avait un arrière-fond politique étranger à l'affaire Dreyfus elle-même. Cette attitude, à l'époque, a pu paraître surprenante à certains... J'ai reçu une lettre où, ma foi, j'ai compris que je n'étais qu'un vulgaire fasciste pour ne pas avoir dénoncé avec virulence et pourfendu tous les anti-dreyfusards. Pour certains, dans ce cas là, l'affaire Dreyfus, c'est l'appel à la mobilisation, dans un certain sens, des esprits et pour moi, j'avais eu l'audace de penser que l'Histoire, c'était rendre à l'esprit la souplesse de jugement.

Je pense donc que le document sert à confronter les avis, à mettre l'enfant ou l'élève en face du matériau avec quoi on bâtit l'Histoire. Je crois que c'est là qu'ils peuvent toucher un petit peu à

¹ Voir article publié dans les *Cahiers Pédagogiques*, en février 1967, n°66

² Maurice Paléologue était ambassadeur à Moscou et avait publié ses mémoires, entre autres sur l'affaire Dreyfus où il évoquait des scènes intéressantes au niveau de l'intelligentsia parisienne, des profs de Sorbonne qui étaient pour Dreyfus, d'autres qui étaient contre, dont Brunetière

ce métier d'historien. J'ai fini par me mêler de classes de patrimoine autour de la cathédrale de Bourges et là on y a reçu des élèves de tout bord et de tout niveau et je me permets simplement d'évoquer là un tout petit bout de séquence se déroulant aux archives départementales avec des élèves de cours moyen, d'une dizaine d'années. On les a confrontés avec un écrit du XV^{ème} siècle, écrit à la cochon, extrait d'un registre de la cathédrale de Bourges. Les gamins confrontés à ça, c'est pas de l'hébreu, mais... Et il y a en a un qui va finir par me découvrir des consonances, par exemple, *suplicant*... et comme il arrive toujours dans une classe de 20, il y en a un qui dit : « Ah, ça doit être du latin » — « Tu ne sais pas lire le latin ? » — « Non » — « Et puis en plus, c'est mal écrit » Alors moi le prof, à ce moment-là j'interviens — j'étais chargé du service éducatif pendant 20 ans aux archives du Cher — j'interviens pour dire que je ne suis pas spécialiste du Moyen-Age mais que l'archiviste peut nous aider. Et on a un texte établi cette fois-ci de manière lisible en latin. Il ne nous reste plus qu'à le traduire. Ça va très vite. Et les gamins ont finalement un texte en français devant lequel ils découvrent que tel appendice qui leur avait paru bizarre en visitant ces sortes de chapelles qui étant venues se surajouter sur les bas côtés avaient été construites par un certain gars qu'on appelait Monseigneur l'argentier. On cherche un petit peu et on s'aperçoit que c'est Jacques Coeur. Et on débouche sur un concept, le mécénat. Mais ce qui m'intéresse au niveau de la démarche, c'est que le gamin a suivi le chemin du chercheur : il touche du doigt les étapes du métier et ses difficultés. Je crois que très vite, très tôt on peut approcher ces problèmes de l'initiation avec de jeunes élèves.

Q — Comment faites-vous construire chez vos élèves cette idée d'une distinction entre le récit du témoin et le discours de l'historien ?

Répondre à cette question exige une prise en compte attentive du niveau d'intervention et des capacités psychologiques des participants. A l'école élémentaire, il me semble sage de ne pas nourrir trop d'ambition en ce domaine.

Au stade de la formation épistémologique des enseignants, le recours à l'analyse d'un ouvrage comme *Le dimanche de Bouvines* de G. Duby m'a souvent offert une voie royale où caracolent du récit initial du moine de Saint-Denis aux lectures et interprétations qui en furent faites, au cours du temps, par des historiens aujourd'hui placés sous l'oeil critique de Maître Duby.

Faire prendre conscience que la tradition que l'on transmet est « datée », enracinée dans une situation, un espace et un temps donnés, impliquant un état d'esprit étranger au nôtre et que l'historien doit pénétrer sans y débarquer une vision anachronique, cela constitue une tâche plus délicate au niveau du travail scolaire, excitante pour les classes terminales de lycée.

Cependant, le recours aux documents fournit, là encore, un accès possible à l'initiation. Par exemple, au collège et au lycée, la confrontation des témoignages de Madame Rolland, de Couthon et de Mathieu Molé, sur les massacres de septembre, offre un éventail de jugements dont les motivations sont apparentes, fondées sur les opinions et les réactions affectives de chaque protagoniste :

- indignation et craintes de l'égérie des Brissotins
 - compréhension et réprobation discrète des excès pour le Jacobin
- tous deux s'exprimant dans la chaleur de l'événement —

- évocation des souvenirs d'un enfant revus par le ministre de Louis Philippe qu'était devenu le petit Mathieu de 1792.

Le professeur d'histoire trouve matière où mettre en évidence l'aspect personnel et conjoncturel du témoignage. Son aspect fragmentaire aussi, puisque dans sa recherche d'explication de l'événement, il sera conduit à élargir son enquête pour d'autres mises en relation (cf. les lenteurs du Tribunal du 17 août, par exemple).

Ainsi me semble-t-il possible de faire comprendre à des élèves, à travers le travail sur les documents, la différence entre le témoignage brut et le travail de celui qui, partant d'eux, cherche à construire une hypothèse explicative.

Pour atteindre vraiment l'objectif de formation visée, il faut que ce soient les élèves qui fassent ce boulot-là et pas le prof.

Q — Comment faites-vous le lien entre votre engagement politique, votre position d'historien et votre position d'enseignant ?

Au sein de la triade que vous proposez, c'est la position d'historien qui me paraît déterminante en imposant les exigences de la discipline historique, notamment la prudence nécessaire à l'endroit de tout dogmatisme générateur de téléologie en Histoire et de trop d'échecs en politique.

L'historien, disait H. I. Marrou, est celui qui dit ce qu'il a compris de ce qu'il a découvert dans un témoignage fourni par quelqu'un qui vivait avant lui... Il n'est pas détenteur d'un « vrai » définitif ; il formule une hypothèse vraisemblable parce qu'ayant sa cohérence (sur ce point, pour une bonne réflexion épistémologique, voir la méthode pratiquée par Paul Bois dans *Les Paysans de l'Ouest*).

Cette conception du métier d'historien impose la porte ouverte à la discussion et la remise en cause. De nos jours, on taxe vite de « révisionniste » quiconque prend quelque libertés avec une *vulgate*. C'est tourner le dos à la connaissance qui ne fait de progrès qu'à coups de questions renouvelées. La relecture de la Révolution Française proposée par François Furet vient après celle de G. Lefebvre qui rectifiait Mathiez... qui avait pourfendu Aulard... Chacun assumant « engagement politique » et « position d'historien » fût-ce au prix de remise en cause de soi-même.

L'historien doit être libre dans l'exercice de sa fonction ; la seule contrainte qu'il doit s'imposer est de ne pas travestir le fait ou ignorer son évidence — pierre de touche pour trier la révision utile et le négationisme pervers. Question de vocabulaire, mais essentielle...

D'une façon générale, j'ai été amené à penser qu'un enseignant ne pouvait pas faire abstraction de son engagement politique. Je dirai même un peu plus, qu'il était condamné à un engagement politique parce que quand il fait une leçon d'histoire, ça touche à du politique, qu'on le veuille ou non. Il est certain que ce que l'on sème peut lever, fût-ce de façon inattendue. Quand j'ai appris qu'un de mes élèves avait les ennuis qu'on peut imaginer le jour où il s'est révélé être objecteur

de conscience, dans quelle mesure n'ai-je pas participé, sans savoir ni quand ni comment, à quelque chose ? C'est peut-être faux, ça vient peut-être d'ailleurs, je n'en sais rien, c'est peut-être pas moi, c'est le collègue d'à côté, mais je pense que l'enseignant en général, de façon abstraite, est confronté à ce genre de responsabilité. Par conséquent, j'ai toujours pensé qu'il était malhonnête d'engager qui que ce soit vers n'importe où, sans assumer soi-même une responsabilité identique. Il ne peut pas y avoir d'affirmation de tour d'ivoire pour l'enseignant. Il est pris dans le monde politique. Tout à l'heure, quand je disais que j'ai eu des tendances démystificatrices peut-être à certains moments, c'était le produit-même de la politique. Si je n'avais pas changé d'ennemi héréditaire, tout le temps, peut-être que je croirais à l'ennemi héréditaire. Donc, il y a nécessité du lien entre engagement politique, position de l'historien, position de l'enseignant. Voilà le premier élément de ma réponse.

Deuxième élément : cela peut être gênant d'être historien et d'avoir à pratiquer un engagement politique. Dès l'instant où j'essaie de mettre en oeuvre un esprit critique, je me condamne à le pratiquer, cet esprit critique, et voilà pourquoi je dis que cela peut être parfois, un frein, une gêne à l'engagement politique. Ou alors il faudrait définir l'engagement politique comme étant une prise de position dans le politique, pas forcément un militantisme béat dans un parti politique.

Troisième idée autour de ce lien entre engagement politique et position d'enseignant, si vous voulez, je crois que l'enseignant doit s'assumer politiquement mais toujours dans une relation de liberté dans la classe et je dirais de respect mutuel dans la classe. Je ne pense pas que l'enseignant soit le type qui doit mobiliser sa classe pour une idée. Il peut, il doit même, défendre telle idée dans sa classe mais toujours faire en sorte que, en face, il y ait la possibilité d'une contradiction.

Je n'endoctrine pas mais je trouve normal que mes élèves aient le sentiment de ce que je suis, qu'ils l'aient compris, et je l'assume.

Q — Comment abordez-vous la question des religions ?

Il n'est pas possible de faire l'impasse sur la question des religions — non seulement en raison des événements spécifiques dont elles parsèment le cours de l'Histoire (croisades, Réforme...) — mais parce qu'elles fournissent des clés pour la compréhension aussi bien en littérature qu'en sociologie, etc. Eléments qui, souvent, font défaut à notre culture quotidienne contemporaine.

Je rappelais que j'ai participé à l'opération « Classe de Patrimoine » autour de la Cathédrale de Bourges. Le problème posé par le thème comportait la saisie de la dimension artistique du monument en tant qu'objet, mais d'un objet dont la particularité était à signification culturelle. Nous étions confrontés au fait religieux.

Quand vous mettez des élèves devant un vitrail pour leur apprendre à regarder, à le lire dans un bon ordre, à comprendre les scènes et les récits qu'elles illustrent, tout cela marche très bien, y compris avec des gamins de CM. Mais un jour, vous voyez arriver vers vous, au cours de la séance, un garçon et une fillette s'encourageant l'un l'autre pour dire :

« Monsieur, on voudrait vous poser une question.

— Oui... Eh bien, vas-y !

— Dites, ça, c'est pas vrai ? »

Le temps d'encaisser la surprise, je repris :

— «Tu n'y crois pas ?

— Ah, non, non... et puis... elle non plus, M'sieur.

— Eh bien, quand la cathédrale a été construite, il y a longtemps...

— Oui, ça a été construit au XIIIème siècle (il avait bien retenu les leçons précédentes)

— A ce moment-là, les gens qui l'ont construite, ils croyaient... sans doute tous. Tu vois, quand on étudie l'Histoire, on apprend que les gens qui ont vécu à une époque ancienne ne pensaient pas forcément comme nous maintenant, comme toi... »

J'ai alors poussé le bouchon un peu plus loin :

« Mais là-bas (devant un vitrail) tes copains, ils y croient ou ils n'y croient pas ?

— Ah, il y en a qui y croient.

— Il y en a qui y croient, toi tu n'y crois pas. De nos jours, vois-tu, on admet qu'on puisse y croire ou ne pas croire. C'est la liberté de penser.

— Ah oui, M'sieur. »

Un autre exemple :

Un élève de 5ème d'un CES populaire de l'Isère venu suivre la classe de Patrimoine. Visiblement fils d'immigré, il manifeste une réticence évidente à entrer dans l'édifice religieux, il se révélera le moteur de la classe pendant toute la semaine après avoir découvert au porche nord tel élément décoratif polylobé rappelant quelque image marocaine et avoir appris que la civilisation arabe avait eu une influence sur la culture occidentale.

Sens de l'évolution des idées, des attitudes et de leur diversité, compréhension et acceptation de l'autre au prix de réciprocité, l'historien et l'éducateur y trouvent leur compte. Pour moi, aborder la question des religions, ce n'est pas endosser le rôle de catéchiste — de quelque obéissance que ce soit — mais d'ouvrir la voie à la tolérance. Pas plus catéchiste que propagandiste politique. Mettre en place le système d'acceptation de l'autre nécessaire à notre société. Ne serait-ce pas une attitude laïque ?

Q — Y aurait-il une page de manuel dont vous conseilleriez l'utilisation ? Pourquoi ?

Je ne sais plus de quel bouquin sort cette page destinée aux classes Terminales de lycée mais j'en conseillerais volontiers l'utilisation, mais une utilisation critique, à mes collègues pour une réflexion sur nos méthodes et nos objectifs. C'est une courbe du chômage, de la crise de la fin du siècle avec la mention d'un certain nombre de choses : 1er choc pétrolier, 2ème choc pétrolier, guerre du Golfe. Ce qui m'intéresse, ce qui me fait problème, ce sont les questions qui sont posées : « Présenter le document. Nature, période, etc. » ; « Comment évolue la courbe du chômage dans les années 60, dans les années 70 ». Bon, on guide l'analyse de la courbe. Rien à dire. C'est parfait. « Quels éléments d'explication peut-on donner à ces diverses, à ces différentes évolutions ? » Cette 3ème question m'intéresse puisqu'elle comporte une part d'activité de réflexion, d'intelligence de l'événement, de la période. En revanche, je tique un peu sur les conseils qui sont donnés : « On ne peut expliquer de manière complète ce phénomène » D'accord, c'est juste. « Il s'agit ici de donner quelques explications — et je souligne encore plus — **en partant des indications présentes** sur la courbe ». C'est le type d'activité que je dirais

fermée, bloquée, outrageante pour l'élève dans la mesure où on ne l'incite pas à aller au-delà de ce qui est fourni. Il y a quelqu'un qui sait et qui leur dit : l'explication il faut aller la chercher dans 1er choc pétrolier, 2ème choc pétrolier, guerre du Golfe. Mais cela ne fait aucun doute que tous les historiens de l'économie pensent aussi à autre chose. Tout le problème monétaire est totalement évacué de l'explication : on met des élèves sur une explication partielle en disant bien d'ailleurs qu'on ne peut pas expliquer complètement — je suis complètement d'accord — mais ce qui me gêne c'est qu'on insiste bien sur le fait qu'il faut partir des indications présentes sur la courbe et si l'élève sait quelque chose à côté, il faut qu'il se taise³. Or ce qui me fait bondir c'est que je constate qu'il semble qu'au niveau du Baccalauréat, une des épreuves au moins, celle qui est visée ici, on limite ses ambitions à la description. On décrit, on comprend ce qui est proposé, mais le recul sur cette proposition n'est pas incité, il est même, je le crains fort, bloqué. Je pense que c'est une excellente formation pour téléspectateurs devant le journal de 20H qui vont être amenés à bien comprendre ce que dit le monsieur, mais à pas trop s'interroger sur ce qu'il dit. Alors là je crois que c'est très grave.

Si on s'enferme sur un seul document, et si en plus, on n'introduit pas tous les éléments susceptibles d'inciter à aller au-delà, à réfléchir, c'est fichu. Avec la même image, on va vous inciter à penser que les Kosovars sont malheureux parce qu'il y a un vilain Milosevic et là-bas, chez Milosevic, la même image sert à montrer que les bombes de l'OTAN sont les seules responsables de l'exode. Je crois que il faut se méfier du document si on n'apprend pas à bien le traiter. Et je crains que cette démarche ne soit un petit peu, à mon sens, viciée.

Q — Si vous rencontrez un ancien élève, 5 ans après, quel souvenir de votre cours aimeriez-vous qu'il raconte ?

J'ai été touché par votre 21ème question Je crois que le plus grand plaisir c'est de rencontrer un gars qui me dit : « Vous nous avez appris à penser ». C'est tout. D'autres y ajoutaient : « Et vous êtes responsable de mon engagement politique. Et puis alors, dernier propos gratifiant, puisque vous me le demandez, c'est la réflexion que m'ont faite deux jeunes femmes, deux mères de familles qui avaient accompagné une classe qui venait de l'Ardèche lointaine, rurale, et qui assistaient au travail qu'on faisait pendant une semaine à la cathédrale et aux archives. J'ai été stupéfait de me voir aborder par l'une d'entre elles qui me dit : « C'est formidable ce que vous faites . Vous allez finir par nous faire croire qu'on a mis au monde des gamins intelligents ! ».

³ Des candidats au baccalauréat ont entendu parler de Bretton Wood !