



LE COLLEGE SUPERIEUR LYON

BULLETIN D'INFORMATION n° 8

3^{ème} trimestre 2001

1. ÉDITORIAL

LA MESURE ET L'INCOMMENSURABLE

Tempérance, courage, sagesse, sont des vertus propres au sujet. La justice, quant à elle, porte sur les relations entre hommes, évaluées du point de vue des biens, elle est pure restitution proportionnée du prendre et du rendre. Aussi n'est-il pas nécessaire d'être un juste pour être juste, le mot « justice » désigne à la fois une vertu et une institution. Or ces différents aspects de la justice semblent difficilement conciliables : en quoi des « dommages et intérêts » rendent-ils justice aux parents d'un enfant mort à la suite d'une faute d'un médecin ? On croit ne plus rien reconnaître d'une vertu dans les revendications et les calculs.

Comme on ne peut attendre d'être vertueux pour vivre ensemble, il faut bien assurer par des institutions un ordre semblable à celui qui règnerait entre des justes. On punit pour éviter la vengeance, on répartit pour éviter le vol, on équilibre pour éviter la démesure. Mais on mesure l'incommensurable en évaluant une faute, un honneur ou un chagrin. Ainsi la justice est-elle la projection de l'incommensurable sur le plan de la mesure. Égalité ? On soupèse et on compare, mais l'exigence d'égalité est au contraire une manière de dire que chaque homme est unique et incomparable. L'égalité n'est sans doute réelle que dans le dangereux face à face de l'amour, mais la justice prévoit une relation de profil avec des inconnus, à travers les objets dont on use en commun. Dignité ? On définit des droits, on établit des minima, mais l'exigence de dignité est au contraire une manière de dire qu'un être libre n'a pas de prix. Parce que

chacun s'éprouve unique et libre il veut une reconnaissance sans mesure.

La démesure est naturelle à qui se soupçonne incommensurable. Les Grecs opposaient *Ubris* et *Dikè*, la démesure et l'équilibre. Ils voyaient dans le cosmos une justice à l'œuvre qui assigne à chacun sa place. Mais la pensée chrétienne a dévoilé dans la démesure la nature même de l'homme, image de Dieu sans gabarit dans le créé. Quelle justice osera me dire que je suis à ma place, alors que d'aucune place je ne me contente si ce n'est celle que j'occupe dans le cœur de l'autre ? Celui qui s'éprouve comme incommensurable appelle une autre justification, l'amour sans mesure et sans calcul. On devine par là que les sources de l'amour sont les mêmes que celles de la violence, et la pensée de la justice pose alors cette question redoutable : peut-on tarir les sources de la violence sans tarir celles de l'amour ? La justice optimise les rapports de force entre gens qui savent qu'ils peuvent ne pas s'aimer. C'est prudence. On ne peut demander plus à la justice, mais elle porte en elle la nostalgie d'une inépuisable miséricorde.

JEAN-NOËL DUMONT.

A l'intérieur de ce numéro :

- | | |
|--------------|---------------------------------------|
| 1 Editorial | <i>La mesure et l'incommensurable</i> |
| 2 Articles | <i>L'école et la loi</i> |
| 3 En bref... | <i>Informations</i> |
| 4 Agenda | |

2. ARTICLES

L'ÉCOLE ET LA LOI

Bruno Roche
agrégé de philosophie
enseignant en prépa à Lyon et au Cepec

L'école n'a jamais été une citadelle – et c'est bien pourquoi on a pu vouloir qu'elle en devienne une, protégée des vicissitudes, des à-peu-près et des crises de la société dans laquelle elle devait prendre place. Dans un tel retrait, l'école aurait été vraiment la *skolé* des Grecs, ce lieu de l'oisiveté dans laquelle l'esprit est seul avec lui-même, libéré des terribles contingences de la vie. Si l'école n'est pas une citadelle, c'est parce que nulle institution ne définit par elle seule ses missions : elle les reçoit en partie de la société dans laquelle elle œuvre ; elle en hérite autant qu'elle en décide. Elle ne les définit que dans la rencontre d'une urgence et d'une parole. Rien n'est donc plus faux que cette idée si commune d'une école d'antan, protégée des crises sociales et des mutations culturelles et d'une école d'aujourd'hui, qui en subirait au contraire à plein les effets.

Parce que, de la société à l'école, l'osmose s'est toujours réalisée, l'école est aujourd'hui comme hier au cœur des enjeux du moment. La vraie question est donc celle de savoir si nous sommes aujourd'hui dans une société où enseigner est encore possible. Pour le savoir, prenons le large et, dans un descriptif sommaire, faisons l'inventaire des mutations culturelles de nos sociétés post-modernes.

Les quatre points de l'horizontalité

Ce qui frappe d'abord l'observateur naïf, c'est que les lycéens ne sont plus des "petits messieurs" selon le mot de R. Barthes, mais des jeunes. Au folklore dans lequel on mimait le code des adultes tout en s'écartant de son sérieux par la "pseudo royauté" attribuée au cancre, s'est substituée une culture, la culture "jeune" qui a son langage, ses codes, ses goûts, ses modes, son monde homogène dont les adultes sont rejetés, les privant par la même de ce *sensus communis* par lequel toute forme de savoir transite. Tel est le tribalisme post-moderne qui enferme chacun dans son appartenance, encouragé par une classe politique qui n'oublie pas de parler aux jeunes ou, faute de mieux, de produire un "discours jeune". En même temps qu'il s'est agrandi, le public scolaire s'est fermé sur son particularisme. Encouragée tout à la fois par la démagogie politique, par la curiosité journalistique et par le ciblage

publicitaire, la jeunesse tend de plus en plus à se fasciner pour sa propre image. En elle seulement il se passe quelque chose, et elle ressent, face à sa culture scolaire, la glorieuse supériorité du vivant sur l'inerte, du devenir sur le devenu, du branché sur le ringard.

Ce qui frappe ensuite, c'est la croissance exponentielle des appels à la responsabilité individuelle ou collective, qu'ils soient lancés au nom d'une éthique minimale de l'hygiène – celle du "sortez couverts" – ou d'une éthique du sens commun qui cherche à faire renaître le citoyen dans le consommateur. Chacun aura compris que ce souci éthique est le signe manifeste de la défaite de la morale : c'est lorsque le Bien ne va plus de soi qu'on se rabat sur le souhaitable ; à chacun sa déontologie : les "ité" – vérité, fidélité – cèdent devant les "able" – convenable, préférable, acceptable – l'unanimité perdue du côté du Bien et de son éternelle validité se retrouve du côté du bien-être individuel et collectif dont les formes les plus manifestes sont celles de l'épanouissement et de la consommation immédiate. L'école est alors comprise comme le supermarché du savoir devant donner satisfaction à ses usagers et dont les enseignants deviennent les riant animateurs. Si elle résiste à cette réduction marchande, elle consent cependant à devenir plus séduisante pour être plus épanouissante.

Mais, jusque-là, nous avons laissé de côté le plus décisif, à savoir que nos sociétés post-modernes sont des sociétés de la communication. Dire cela, c'est relever le fait que la logique à laquelle obéissent nos pratiques communicationnelles n'est plus une logique de la verticalité mais de l'horizontalité. Dans une logique de la verticalité, l'efficacité de la communication est d'abord assurée par la reconnaissance spontanée de l'autorité de celui qui parle ; la parole est ainsi d'abord parole de *celui* qui parle, ce par quoi elle n'entre pas totalement dans le champ du discutable, puisque, comme l'a si bien montré Nietzsche, on ne réfute pas une personne, on ne peut réfuter que ses arguments. Au contraire, dans une communication horizontale, toute prescription, toute formule doit instruire ses propres raisons. Elle est immédiatement absorbée par le champ de l'opinion. L'espace public devient alors un espace de circulation des opinions, à l'image de l'*agora* grecque dont H. Arendt voulait réactiver le modèle, croyant par là éliminer le risque totalitaire puisqu'une opinion ne peut prétendre à la vérité. Mais ce qu'H. Arendt a peut-être sous-estimé – mais non Tocqueville – c'est que cet espace de libre circulation des opinions allait lui-même obéir à une norme redoutable, plus redoutable peut-être que celle de la vérité – celle de l'opinion dominante. L'opinion ne peut plus être évaluée qu'à l'aune pragmatique du critère

d'efficacité. Qu'advient-il de l'école et de ses savoirs dans un tel contexte ? Que valent ses savoirs si le critère de l'évaluation est l'utilité ? Ne faut-il pas en tout cas qu'elle produise leur justification pour satisfaire à l'exigence moderne de l'horizontalité de leur transmission ?

Nous relèverons pour finir une dernière mutation dont l'importance vient de ce qu'elle affecte les institutions des démocraties modernes. Elle réside dans l'exigence nouvelle de multifonctionnalité de l'Etat, des entreprises, de l'école. Tout comme les entreprises qui tendent à absorber le lien social pour devenir non seulement un lieu de travail, mais aussi un lieu de vie, l'école se voit assigner une multitude de tâches pour lesquelles elle est plus ou moins bien préparée : enseigner, insérer, accompagner, responsabiliser, former les citoyens, éduquer, préparer à un métier...

De l'obéissance au consentant

En admettant la pertinence de ce constat, il s'agit maintenant de savoir comment ces mutations affectent l'école et remettent en cause ses logiques de fonctionnement ; nous pensons que les enjeux nouveaux qui sont formulés tournent autour de la problématique de la loi ; autrement dit, que ces mutations socioculturelles obligent l'école à repenser son rapport à la loi. La pédagogie par contrat serait une manière de répondre à cette problématique. Relisons les quatre mutations que nous avons évoquées à la lumière de cette idée : si la "culture jeune" tend à dessiner un monde homogène ou en tout cas particulier, la loi de l'école apparaîtra alors comme imposée par un "autre" monde, par une autre tribu enfermée dans son particularisme. Ultime recours pour briser ces cloisons, le contrat pourrait réintroduire ce *sensus communis* dont tout travail éducatif a besoin. De même, dans son ambition d'être épanouissante, l'école tendra à faire de la loi, de l'ordre prescrit, un cas de conscience. Devant le scandale et le caractère désuet de la formule "c'est pour ton bien" et poursuivant l'idéal du bien-être, tout moment négatif de l'éducation sera remis en cause ; le contrat permettrait alors – peut-être – de faire l'économie du moment négatif de la discipline, en faisant advenir les relations de partenaires, indice que la démocratie "avance" en imposant ses principes à l'ensemble des institutions. Si la valeur démocratique par excellence est le consentement qui veut que nul n'oblige un autre que lui à faire ce qu'il n'a pas consenti, le contrat serait une manière de soumettre l'école aux valeurs de la démocratie.

L'avènement de l'ère de la communication induira les mêmes effets ; car dans une logique de

transmission horizontale, la loi affrontera la nécessité de mettre au jour son propre fondement, d'en rendre compte. Elle est sommée de s'expliquer sur elle-même, de démontrer sa nécessité et sa légitimité. On ne peut imaginer une école satisfaisant à cette exigence de justification. Pour une raison pratique d'abord puisqu'elle tendrait à envahir la relation éducative de telle sorte que l'on ne finirait jamais de se préparer à faire ce que l'on n'aurait plus le temps de faire. Bien plus – et c'est la raison théorique – se disposant à le faire, on ne ferait que le différer et le rendre relatif par le fait que celui qui se justifie ne manque pas de s'affaiblir en plaçant la loi, la règle, l'ordre, dans le champ du discutable. Les élèves ne ressemblent pas au peuple de Pascal qui obéit à la loi parce qu'il la croit juste. Déniaisés, ils savent qu'on ne peut obéir à la loi que parce qu'elle est la loi ; il n'y a même plus à leur dissimuler ce mystère. Mais devant le cas de conscience du "c'est comme ça parce que c'est pas autrement", l'école entreprendra de prouver que la loi est juste, cependant, au moment même où elle le prouve, elle en révèle la relativité et rend plus scandaleux encore le recours ultime au "c'est comme ça parce que c'est comme ça". De là, la tentation de recourir au contrat pour pallier le manque de justification d'une loi en quête de ses propres raisons. Enfin, la multifonctionnalité de l'école lui assigne des missions sociales telles que les règles qu'elle se donne doivent être en harmonie avec celles de la société. On comprend alors la situation paradoxale dans laquelle elle se met lorsque ses règles sont plus drastiques que celles qui prévalent hors de ses murs. Le cas de la drogue est exemplaire à cet égard : devant la banalisation de la consommation des drogues douces et la fréquente démission des pouvoirs publics parfois complaisants, l'école peut-elle imposer une règle plus radicale ? Peut-elle exiger dans ses murs ce que l'autorité publique a renoncé à exiger dans l'espace public ?

Ces analyses font naître une interrogation. Si comme le pensait Tocqueville, le destin des démocraties est dans l'expansion toujours plus grande de l'idée d'égalité, expansion par laquelle le principe démocratique s'étend hors de la sphère politique et gagne l'ensemble des corps intermédiaires, alors l'école, comme l'Eglise par exemple, devra réinterroger le caractère démocratique de son fonctionnement. La pédagogie par contrat pourrait être interprétée comme le premier signe d'un tel souci puisqu'elle appliquerait à l'école le principe démocratique du contrat que chaque citoyen passe avec tous les autres. Elle serait encouragée dans cette voie par l'exigence de faire oublier le caractère répressif de la loi ; ne voulant plus de la loi qui s'impose, elle doit promouvoir la règle qui résulte d'un accord et d'une délibération, elle doit faire entrer

la loi dans le domaine du consentement. Alors que jusque-là le premier mot de toute éducation a été "obéis et vois", le premier mot dorénavant serait "consens"; la loi verrait donc dans la libération un moyen de résorber sa répression.

La question est alors de savoir si cette prétendue résorption ne cache pas la plus insidieuse des mystifications, ruse de la défaite de l'autorité pour continuer à exercer son pouvoir. Quatre raisons plaident manifestement pour une telle interprétation : la première est que l'école est peut-être une contrainte inutile et qu'elle parfois perçue comme telle. En ce sens, on voit bien que les parties en présence ne sont pas libres des termes du contrat. Il ne pourrait bien être alors que le moyen d'une tyrannie douce. La deuxième est que si la loi que l'on se fixe procède de la délibération, du débat, de l'accord mutuel, elle engage des sujets responsables alors même que l'éducation cherche à faire grandir la conscience de sa responsabilité. Si le contrat peut être signé, c'est que l'éducateur est devenu inutile. Paradoxalement, sa tâche risque alors de se réduire à celle d'une transmission du savoir au lieu d'éveiller à la reconnaissance de son sérieux. Le contrat serait alors un avatar de la ruse de la raison éducative dans la droite ligne des artifices rousseauistes. La troisième est que si la loi satisfait à l'exigence d'instruire ses propres raisons, elle ne le fera qu'en révélant sa relativité. Acceptant le jeu de la discussion, elle s'avère discutable à l'infini ; le contrat ne peut alors être signé que sur la rencontre d'un intérêt commun ; le lien éducatif risque du coup de se réduire à la poursuite de cet intérêt commun. Que reste-t-il d'un lien éducatif qui n'éveille pas au sens de la gratuité ? La quatrième raison est d'ordre pratique : le contrat suppose une instance neutre capable de le faire respecter ; l'enseignant comprendra vite ce que cette situation a de paradoxal et renverra spontanément l'exigence de surveiller et punir aux cadres éducatifs. L'effet est donc exactement inverse de celui que l'on voulait obtenir : devenant un cas de conscience, la discipline produit ses fonctionnaires.

Les limites que nous venons de mettre au jour, H. Arendt les ramassait en une formule dans *La crise de l'éducation* (1954) : "Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition." Et lorsqu'elle se penche sur le système éducatif américain, elle y relève le rôle décisif qu'y a joué l'idée d'égalité : "En Amérique, ce qui rend la crise de l'éducation si aiguë, c'est le caractère politique de ce pays qui, de lui-même, se bat pour égaliser ou effacer, autant que possible, la

différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes et, en particulier entre professeurs et élèves." Cette volonté d'égalité, d'échange d'égal à égal, n'a pu s'inscrire dans les faits que par l'appui donné par les sciences de l'éducation, dont H. Arendt livre "trois idées de base". La première est qu'il existe un "monde des enfants" qui peut se gouverner lui-même, le rôle des adultes se réduisant à une tâche "d'assistance". La deuxième est que pour enseigner, il n'est pas nécessaire de savoir, mais seulement de savoir enseigner, d'être pédagogue, de savoir communiquer. La troisième est que "l'on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même", ce qui conduit à substituer autant que possible "le faire à l'apprendre". Une telle exigence mariée à celle de rejoindre l'enfant dans son univers mental a conduit à privilégier le jeu sur le travail : "l'habitude acquise peu à peu de travailler au lieu de jouer est supprimée au profit de l'autonomie du monde de l'enfance." Et H. Arendt de se demander comment on a pu agir, pendant des années, "en contradiction si flagrante avec le bon sens".

Du signal à la parole

Devant de telles difficultés, serait-il préférable de revenir à l'adage éducatif le plus vieux du monde : "Obéissez et vous verrez", laissant les pédagogues, comme à Athènes, conduire les enfants à l'école en leur en interdisant cependant l'accès ? Ne faut-il pas résister à l'envahissement du discutable auquel aucune discipline ne pourra résister ? Il est frappant, à cet égard, de constater que dans certaines pédagogies du XIX^{ème} siècle, le rite disciplinaire devait faire l'économie de toute parole ; on en trouve un exemple éloquent dans la pédagogie des Frères des écoles chrétiennes. Dans une telle pédagogie, comme le dit M. Foucault, "le dressage des écoliers doit se faire par signaux – cloches, claquements de main, gestes, simple regard du maître ou encore ce petit appareil de bois dont se servaient les Frères des écoles chrétiennes ; on l'appelait par excellence le "signal" et il devait porter dans sa brièveté machinale à la fois la tactique du commandement et la morale de l'obéissance". J.B. de la Salle dans *Conduite des écoles chrétiennes*, en règle la pratique : "Le premier et principal usage du signal est d'attirer d'un seul coup tous les regards des écoliers sur le maître et de les rendre attentifs à ce qu'il veut leur faire connaître. Ainsi toutes les fois qu'il voudra attirer l'attention des enfants, et faire cesser tout exercice, il frappera un seul coup. Un bon écolier, toutes les fois qu'il entendra le bruit du signal, s'imaginera entendre la voix du maître ou plutôt la voix de Dieu même qui l'appelle par son nom."

Nous avons incontestablement changé d'univers. La foi dans les vertus du mécanisme et de la répétition a été liquidée au profit d'une pédagogie du consentement et de la conscience. Mais les choses sont mal faites : lorsque nous étions dans une culture de la loi et de l'obéissance, nous pouvions nous passer de "signal" et c'est à ce moment-là que nous en avons usé le plus ; maintenant que nous sommes dans une culture du consentement, nous cherchons à faire l'économie de la dimension répressive de la loi, alors qu'il n'est pas certain que nous en ayons les moyens. La raison en est que la loi apparaîtra toujours d'abord comme une contrainte extérieure et imposée avant de devenir éventuellement une obligation intériorisée ; tout le travail de l'éducation est bien dans cet effort d'intériorisation, dans ce mouvement par lequel ce qui est d'abord de l'ordre du "dehors" passe au "dedans". "Eduquer" retrouve ici la véritable étymologie, non pas "conduire" mais "nourrir". Dans ce passage du dehors au dedans, l'esprit imprime sa loi dans le corps, ce qui s'appelle habitude. Il faudra alors se résigner au fait que la loi produit son maximum d'effet dans l'habitude, en quoi réside d'abord son pouvoir libérateur. S'il y a quelque chose de vrai dans la nostalgie très "fig-mag" des professeurs en costume et des élèves en uniforme, c'est le fait qu'une école ne peut se passer de rites. Dans le rite, la loi travaille à son propre dépassement. La présence éducative n'est pas alors celle qui tend à faire disparaître la loi dans le simulacre du consentement, mais celle qui assure les conditions de sa ritualisation. Ce qui montre encore une fois, si besoin était, que la loi n'est sauvée de sa relativité que par la parole qui la dit ; la relation d'autorité, sans appuis sociaux et culturels, se reconstitue alors dans l'exemplarité de celui qui parle, dans le souci de l'autre qui sauve l'injure de la loi. Pour cela, il serait bien utile que les enseignants redeviennent ce qu'ils sont, c'est-à-dire des maîtres. La logique du "tout se discute" ne doit pas faire de nous d'habiles négociateurs ou de fins psychologues capables de discerner ce qui " motive " les élèves ou de montrer l'enjeu décisif de ce que l'on enseigne pour leur avenir ; elle exige plus de passion, plus d'engagement, plus de présence, éléments décisifs et trop oubliés de la vraie compétence, de l'art de transmettre.

BRUNO ROCHE

L'HISTOIRE DEVANT LE TRIBUNAL

Dans son éditorial du Monde des débats de juillet-août 2001, Jean Daniel faisait référence à notre colloque de novembre prochain en citant un extrait du texte de présentation. Voici quelques lignes de cet éditorial.

"Jamais, nous l'avons dit, nous le voyons tous les jours, le passé n'a été à ce point convoqué pour expliquer le présent et, la plupart du temps, pour le culpabiliser. Nous sommes tous des survivants ou des héritiers coupables. Le justicialisme, qui est décidément le lot des orphelins de l'idéologie, n'en finit pas d'inciter à la repentance tous ceux qui sont supposés avoir une part dans les barbaries du XXème siècle; les plus importantes, affirmait le savant atomiste Oppenheimer, depuis que l'homme est apparu sur terre. *"Fini le temps du tribunal de l'Histoire, où l'on voyait dans les guerres une justice à l'œuvre. Notre époque fait passer l'histoire devant le tribunal"*. Le droit transcende le sens donné aux guerres et la légitimité des Etats.

Acceptons le principe de cette inquisition rétroactive. Sauf que, comme le XXème siècle a, d'évidence, des racines dans les XIXème, ne serait-ce que sur les ravages du nationalisme et les forfaits du colonialisme, il faut savoir jusqu'où il faut remonter dans le temps. N'aurons-nous pas bientôt tendance à demander des comptes à nos pères et les uns ne seront-ils pas tentés de demander réparation aux ancêtres des autres ? Les difficultés que connaît la préparation, en Afrique du Sud, d'une conférence sur l'esclavage sont, sur ce point, édifiantes. Comment constituer le tribunal, quels juges doivent-ils se coopter ? Au nom de quels critères prononceront-ils des arrêts ?

(...) Il n'est pas impossible, cela dit, et il est souhaitable, en tout cas, qu'une nouvelle philosophie consensuelle des valeurs soit renforcée par de tels inventaires. D'où l'importance des dossiers à charge, des pièces à conviction, des archives, des conjonctions de présomptions et des convictions intimes.

Mais voilà, l'une des principales difficultés de ce procès vient de l'instrumentalisation de l'Histoire. Peuvent l'attester tous ces historiens de l'immédiat, dont j'ai fait partie avec intensité, qui ne se sentent pas toujours exprimés par les historiens du passé. Si j'en juge par ma seule expérience, je m'avise que mes souvenirs sont différents de leurs reconstitutions.

(...) [Je sens], et très fort, ce divorce et ce décalage entre le vécu et le reconstruit. Je parviens, sans doute, à retrouver l'essentiel. Mais sous une forme si réinterprétée, si orientée et si incomplète, en dépit des apparences les plus rigoureuses et des travaux les plus sophistiqués, que tout me manque. En tâtonnant, je reconnais les lieux. Mais il fait sombre, aucune lumière ne les pénètre."

JEAN DANIEL

Le Monde des débats, juillet-août 2001

3. EN BREF...

ASSOCIATION LE COLLEGE SUPERIEUR

Depuis le 12 septembre 2001, le *Collège Supérieur* est constitué en association loi de 1901 dotée de statuts et d'un Conseil d'Administration présidé par le Père Marc Perrot, également président de la Fondation des Maristes de Puylata. Les autres administrateurs sont :

vice-président : Dominique Rigal, médecin, directeur du Centre de Transfusion Sanguine
trésorier : Louis Fayolle, retraité, ancien directeur général d'une entreprise de textile
secrétaire : Jean-François de Lavison, directeur du développement international chez Biomérieux
Marc Gaucherand, directeur de l'Externat Ste-Marie
Alix de Gantho, médecin généraliste
Michel Rivoire, ingénieur urbaniste
Hugues Rousset, médecin, Hôpital Lyon-Sud.

A partir de cette année, tous les cotisants au *Collège Supérieur* auront qualité de membres actifs de l'Association et seront, en tant que tels, convoqués à l'Assemblée générale annuelle.

Si cette évolution n'a que peu d'incidence sur nos activités tout au long de l'année, notre nouveau statut nous confère une existence juridique précieuse pour l'avenir et pour notre reconnaissance en tant qu'organisme de formation permanente.

RESULTATS DES CONCOURS

Pour cette première année de préparation au CAPES d'histoire-géographie, sur 7 candidats, 5 ont été admissibles, tous admis. Pour l'agrégation d'histoire, aucun des 3 candidats n'a été admissible.

Au CAPES de philosophie, sur 10 candidats, 4 ont été admissibles et 2 reçus.

A l'agrégation externe de philosophie, sur 7 candidats, 2 ont été reçus.

A l'agrégation interne de philosophie, sur 6 candidats, 2 ont été admissibles.

Au CAPES interne de philosophie, sur 4 candidats, 4 ont été admissibles et 3 admis.

ACTES DU COLLOQUE SUR LE DON

Les personnes qui n'ont pas encore retiré l'exemplaire pour lequel elles avaient souscrit sont invitées à le faire à la *Maison de l'Emmanuel*, 20 rue Sainte Hélène, Lyon 2^{ème}.

Si vous n'aviez pas souscrit, les ouvrages sont en vente au même endroit.

VIENT DE PARAÎTRE

Leibniz, par Sarah Plus

Une introduction et une anthologie commentée, aux éditions Hachette.

CARNET

Nous apprenons avec joie la naissance de Célestin, le 31 août 2001
chez Sylvia et Christophe Bejnar-Janicki.

4. AGENDA

INSCRIPTIONS

Les inscriptions sont possibles :

- lors de la réunion de rentrée, **lundi 1^{er} octobre 2001 à 19h30**, et non lundi 8 octobre comme prévu initialement ;

- ou du lundi au vendredi de **12h à 17h30**.

JEUNES CHRETIENS DANS L'ENSEIGNEMENT

Le lancement de ce mouvement qui concerne aussi bien les enseignants des écoles, collèges ou lycées de l'enseignement public comme de l'enseignement libre se fera sous forme d'une table ronde dans nos locaux,

mercredi 17 octobre à 20h30.

A la suite de cette première rencontre, qui réunira un chef d'établissement catholique, un professeur chevronné et deux jeunes enseignants de l'enseignement libre et de l'enseignement public, se tiendront des soirées mensuelles de réflexion et de formation.

COLLOQUE HISTOIRE ET JUSTICE

les vendredi 16 et samedi 17 novembre 2001

sous la présidence de Pierre TRUCHE,
1^{er} Président honoraire de la Cour de Cassation.

Inscrivez-vous sans tarder

Places limitées

LE COLLÈGE SUPÉRIEUR

ASSOCIATION LOI DE 1901
17/19 rue Mazagran 69007 Lyon

Tél. & Fax : 04 72 71 84 23

✉ lecollegesuperieur@free.fr