

LA RÉGLEMENTATION DES ACTIVITÉS SCOLAIRES DANS LE PREMIER DEGRÉ : UNE DIMENSION IMPORTANTE MAIS MAL MAÎTRISÉE

Résumé : Les professeurs des écoles ont la responsabilité de leurs élèves sur un temps quotidien conséquent et dans des lieux les plus variés (cour de récréation, salle de classe, sorties, EPS). La maîtrise de la réglementation est une compétence professionnelle qu'ils jugent indispensable. Pourtant, il apparaît que la connaissance des textes réglementaires n'est pas totalement maîtrisée tant du point de vue des contenus que de leur mise en oeuvre. La diffusion et l'accès à l'information réglementaire mais aussi les attentes que les enseignants du premier degré ont vis-à-vis des textes réglementaires peuvent expliquer ce décalage.

Mots-clés : Réglementation – Responsabilité – Premier degré.

Dans la jungle des textes officiels, la réglementation des activités scolaires est la thématique qui mobilise le plus les personnels enseignants du premier degré bien avant les programmes d'enseignement. Le terme générique de réglementation suscite en fait une inquiétude perceptible voire une véritable angoisse professionnelle liée à la notion de responsabilité juridique. Dans les formations professionnelles continues, cette notion est très rarement abordée, d'une part, parce que les formateurs ne se sentent pas à l'aise avec cette thématique, d'autre part, parce qu'il y a une volonté légitime de ne pas inquiéter les professeurs des écoles. Cette politique de l'autruche se traduit, dans les propos des enseignants, par des confusions entre responsabilités juridique et pédagogique, entre responsabilités pénale et civile, par des connaissances incomplètes sur la responsabilité civile où il est connu que l'État se substitue à l'enseignant mais sans savoir quels types de réparation sont concernés ou quelle procédure juridique est en oeuvre, par la croyance, au niveau de la responsabilité pénale, à ce que toute plainte conduit automatiquement à une condamnation. Ces angoisses professionnelles en partie liées à une opacité significative sont amplifiées par la médiatisation d'événements scolaires souvent relatés par la presse dans leurs aspects spectaculaires mais rarement juridiques. Il en ressort une croyance très forte où la mise en oeuvre de la responsabilité professionnelle serait essentiellement dictée par la réglementation émanant du ministère de tutelle. Mais paradoxalement si on interroge les enseignants, on se rend compte que ce terme de « réglementation » à forte valence émotionnelle est souvent vide de sens et qu'en même temps, la connaissance des textes réglementaires déclenche non pas un désintérêt mais plutôt une sorte de découragement. Les textes réglementaires sont alors perçus comme une somme de prescriptions rédigées par des personnes non informées des contraintes organisationnelles et fonctionnelles de la vie d'une classe et dont le but serait d'empêcher la réalisation de l'activité ou d'en alourdir l'organisation pour assurer avant tout une garantie juridique à l'administration.

Quelles peuvent être les raisons de ce paradoxe entre, d'un côté, une sensibilité professionnelle très forte vis-à-vis de la réglementation et, de l'autre côté, un manque de professionnalisme patent dans la connaissance des textes réglementaires ?

LA DIFFUSION DE L'INFORMATION RÉGLEMENTAIRE PAR DES SOURCES NON OFFICIELLES

Les textes réglementaires étant si peu connus des professeurs des écoles, on peut s'interroger dans un premier temps sur les moyens d'accès à l'information réglementaire et notamment la diffusion de celle-ci. Les nouveaux moyens de diffusion électronique ont accentué l'impression de massification de l'information. Pour des raisons de communication mais aussi du fait de l'économie des coûts de diffusion, l'information électronique à la différence de l'information papier n'est plus seulement adressée aux écoles, mais va jusqu'aux enseignants. De fait, l'information n'est pas plus importante mais mieux diffusée ou tout du moins directement diffusée. Les filtres que constituaient les inspections académiques, les inspections de circonscription et les directeurs d'école ne peuvent plus s'exercer de la même façon. Se posent alors les problèmes, d'une part, de la disponibilité professionnelle et matérielle de l'accès à cette information individuelle, d'autre part, du tri informationnel. Concernant ce second aspect, la rubrique réglementaire, telle que l'enseignant se la définit, devient alors un vaste fourre-tout où l'on retrouve pêle-mêle des textes administratifs, pédagogiques, éducatifs... renforçant le sentiment que l'information est potentiellement disponible mais professionnellement inaccessible.

Le Bulletin Officiel, y compris dans sa version électronique, reste et restera un média administratif peu accessible pour le profane. Les enseignants se tournent alors vers les documents proposés par les associations, les compagnies d'assurance ou les syndicats professionnels avec tous les risques inhérents à ce type de support. L'erreur de copie et donc d'information est le risque le plus grave. Ainsi, à propos de la première version du texte sur « *L'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*¹ » une mutuelle d'assurances scolaires a organisé les différentes rubriques réglementaires sous la forme d'un poster coloré. Au-delà de sa présentation et de son esthétisme aux antipodes des standards officiels, ce document, massivement et gracieusement distribué, affichait dans de nombreuses salles des maîtres deux erreurs importantes : une sur un taux d'encadrement, l'autre sur la qualification des personnels. Par ailleurs, dans un certain nombre d'écoles, ce document resta à l'affichage, par oubli ou par ignorance, pendant de nombreuses années malgré l'abrogation de la circulaire d'origine deux ans après sa parution, ce qui veut dire que des enseignants ont appliqué des prescriptions obsolètes en toute quiétude professionnelle. De fait, le recours informationnel auprès d'une source documentaire non officielle interfère avec la nécessité professionnelle de vérifier l'actualité et donc, surtout en matière de réglementation, la validité de cette information. Dans ce cadre, l'enseignant se retrouve dans une attitude passive d'accès à l'information. Or si la diffusion de l'information réglementaire est descendante, son accès induit une démarche volontaire.

¹ BOEN n° 6 du 25 septembre 1997 et n° 42 du 27 novembre 1997, textes abrogés par la circulaire 99-136 du 21 septembre 1999.

Les documents réglementaires non officiels posent aussi le problème de l'accès à l'information authentique. En effet, par souci de présentation et de mise en forme, certains de ces documents réorganisent le découpage des rubriques d'un même texte voire, parfois, fusionnent différents textes officiels. En conduisant le lecteur à des associations ou au contraire à des distinctions sémantiques, l'organisation et le découpage des textes officiels participent aussi à la compréhension guidée de la problématique réglementaire. Les documents non officiels en ne respectant pas cette logique de compréhension ou en la reconstituant peuvent exposer à des confusions de sens. Ainsi, pour des soucis d'identification de ses fiches de présentation, un syndicat professionnel, au sujet de l'enseignement de l'EPS, a regroupé sous une même rubrique l'encadrement et l'enseignement des activités physiques « à encadrement renforcé »² autrement dit à risque. La mise en concurrence de ces deux notions amène l'enseignant à comprendre que pour enseigner le kayak, il faut que le maître de la classe et l'intervenant qualifié soient tous les deux sur l'eau avec l'ensemble de la classe soit, pour une classe moyenne, 24 élèves sur l'eau encadrés par deux adultes ! En conséquence, cette interprétation erronée conduit les enseignants à solliciter un deuxième intervenant qualifié, lorsque c'est financièrement possible, pour encadrer sur l'eau, ou un autre adulte, en général un parent, pour surveiller une partie des élèves sur le bord de l'eau. En fait, la logique institutionnelle repose sur deux textes distincts, l'un envisageant la spécificité du taux d'encadrement³ pour les activités à risque (au moins deux personnes pour une classe de vingt-quatre élèves) et l'autre envisageant la problématique organisationnelle de l'enseignement avec « un intervenant extérieur »⁴ et ce quelle que soit l'activité envisagée. Ce deuxième texte permet, sous réserve que l'intervenant extérieur ait été agréé, trois types d'organisation, notamment celle où l'enseignant et l'intervenant ont chacun la responsabilité d'un groupe dans des espaces différents. Donc, d'une part, il n'y a aucune obligation réglementaire pour l'enseignant d'être dans un kayak et, d'autre part, la conduite d'une activité à encadrement renforcé est possible pendant le temps scolaire avec seulement deux adultes. Concernant les taux d'encadrement, les textes non officiels reproduisent les différents tableaux sans rappeler comme le fait le texte officiel en préambule que ces taux sont minimum. La mise sous silence de cette information majeure est préjudiciable à l'appropriation professionnelle des taux d'encadrement. En effet, la logique institutionnelle ne repose pas sur une logique de prescriptions autoritaires mais bien de prises de décisions réfléchies. Ainsi, cette information qui peut de prime abord apparaître anodine suggère intelligemment à l'enseignant qu'il ne doit pas seulement se contenter de respecter des règles mais surtout qu'il se doit de les appliquer avec clairvoyance et bon sens.

L'information authentique peut aussi être affectée par des commentaires qui viennent soit expliquer soit apporter des éclairages. Ainsi, l'explication engendre toujours une interprétation des règles. En effet, si le texte réglementaire fixe, pour certaines dimensions (les taux d'encadrement par exemple), des prescriptions intangibles, il se caractérise en général par la formulation de règles dont l'objectif fondamental est

² Circulaire 9-136 du 21 septembre 1999 « Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques ».

³ *Ibid.*

⁴ Circulaire 92-196 du 3 juillet 1992 « Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires ».

l'adaptabilité au contexte et au plus grand nombre de situations. L'explication désincarnée resserre la règle et de fait la rend parfois inadaptable. De plus, l'éclairage de la règle apporte une explication voire une critique sur ce qui en fonde son principe. Ainsi, certains documents des syndicats professionnels ont la fâcheuse tendance à vouloir mettre systématiquement en exergue ce qui dans le texte officiel peut être apprécié différemment. De fait, cela peut conduire l'enseignant à douter de la règle et de son bien-fondé, ce qui peut être gênant dans l'appréciation de sa propre responsabilité professionnelle. Même si la contestation professionnelle peut être salutaire, elle ne peut être présentée dans des documents dont l'objectif est justement de pas faire douter. Ainsi, dans la première version du texte sur les sorties scolaires⁵, il était demandé aux enseignants de vérifier un certain nombre de points préalablement à une sortie scolaire en car notamment la validité du permis de conduire du chauffeur, son état d'ébriété et l'état du véhicule. Si la vérification de ces points était contestable, il n'empêche que le texte l'exigeait et en tant que telles ces vérifications étaient obligatoires. La contestation légitime dans ce cas ne pouvait être associée à la présentation de la règle car le doute pouvait aussi s'immiscer sur l'ensemble des règles relatives au même texte et au-delà sur la réglementation en général.

L'information authentique peut enfin être affectée par des précisions réglementaires qui viennent compléter le domaine réglementaire envisagé. Dans le meilleur des cas, ces règles édictées par d'autres ministères, ministère de la jeunesse et des sports ou des transports et de l'environnement, par exemple, permettent aux enseignants de mettre en oeuvre le principe de précaution, c'est-à-dire appliquer des règles même si elles ne sont pas énoncées directement par le ministère de tutelle. Le problème se pose lorsque ces règles, hors temps scolaire, entrent en contradiction avec les règles du temps scolaire. Ainsi, concernant le transport des élèves des écoles primaires, le ministère de l'éducation nationale a supprimé dès 1997⁶ la règle d'équivalence du trois pour deux autrement dit la possibilité pour des enfants de moins de douze ans, et lorsque la configuration du car s'y prêtait, de mettre trois enfants sur deux sièges. Or cette règle a été maintenue par le ministère des transports jusqu'en 2006⁷. La confusion fut entretenue au début de l'application du texte, notamment par les mairies, principales organisatrices des transports pendant le temps scolaire et qui ne comprenaient pas ou ne voulaient pas comprendre, pour des raisons financières, pourquoi une configuration d'effectif valable pour un ramassage scolaire⁸ n'était plus valable pour une sortie scolaire⁹. De même, par souci d'exhaustivité, des recommandations peuvent être ajoutées dans les documents non officiels. Ces règles de bon sens non officialisées peuvent, si elles ne sont pas présentées comme telles, poser des difficultés de fonctionnement du fait d'une application sans discernement. Ainsi, une mutuelle d'assurance, dans une plaquette sur les sorties scolaires, a développé un chapitre réglementaire sur le transport en car où sont listées sans distinctions des règles et

⁵ BOEN n° 6 du 25 septembre 1997 et n°42 du 27 novembre 1997, textes abrogés par la circulaire 99-136 du 21 septembre 1999.

⁶ *Ibid.*

⁷ Le décret 2006-1496 du 29 novembre 2006 relatif à l'obligation du port de la ceinture de sécurité et modifiant le code de la route est paru au journal officiel le 1er décembre 2006.

⁸ Le ramassage scolaire est l'appellation retenue pour désigner le transport des élèves entre l'établissement et le domicile en dehors du temps scolaire.

⁹ La notion de sortie scolaire désigne tous les déplacements hors de l'école se déroulant pendant le temps scolaire.

des recommandations comme, par exemple, la responsabilité au niveau des arrêts, la place centrale sur la rangée de sièges arrière, les places avant... Le respect de ces recommandations n'est intéressant que si elles sont appliquées avec pragmatisme. Ainsi, si le bus est équipé de ceintures de sécurité le problème de la place centrale ne se pose plus ; de même, si le transporteur ne fixe pas de règlement spécifique, les places avant peuvent être occupées par des élèves...

En choisissant les documents non officiels pour appréhender la réglementation, les enseignants du premier degré privilégient le confort de la forme et de la recherche informationnelle au détriment d'une relation authentique et par contre-coup plus personnalisée avec les textes officiels.

La conséquence directe de cette distanciation est que les règles apparaissent comme complexes parce que contradictoires, extrêmement rigides parce que rarement adaptables, difficilement applicables parce que trop nombreuses et au bout du compte hermétiques aux problématiques organisationnelles et fonctionnelles de la vie de classe. Ces impressions augmentent le décalage contradictoire entre l'absolue nécessité de fonctionner comme un bon professionnel et le sentiment d'une réglementation difficilement maîtrisable. En voulant gagner du temps en se référant à ces productions non officielles, les enseignants recherchent plus des catalogues de règles que des livres de recettes, cherchent plus à se protéger qu'à anticiper ; autrement dit, ils continuent à croire que le principe de la règle est dans son application et accessoirement dans sa compréhension. En conséquence, la non-maîtrise du principe de la règle mais surtout de la réglementation place les enseignants dans une situation d'inconfort où subsiste dans le quotidien de la classe la fausse impression qu'il existe toujours une hypothétique règle qu'on ne connaît pas.

LA DIFFUSION DE L'INFORMATION RÉGLEMENTAIRE PAR LES FORMATIONS PROFESSIONNELLES

Au-delà de cette possibilité d'accès direct à l'information réglementaire qui résulte d'une démarche perçue comme étant beaucoup plus personnelle que professionnelle, les enseignants attendent que l'administration en assure la diffusion notamment par des formations spécifiques. Celles-ci sont en général des formations dites « à candidatures désignées » autrement dit obligatoires. En effet, les formations à inscriptions libres avec un intitulé autour de la notion de réglementation ne rassemblent pas assez de candidatures. Le temps de formation étant perçu par les enseignants comme un moment rare il doit, en conséquence, être rendu utile. Paradoxalement, l'utilité de la pédagogie est toujours mise en avant au détriment des autres thématiques professionnelles d'où cette nécessité pour l'administration d'imposer des formations obligatoires notamment en matière de réglementation. Du coup, cette obligation de formation renforce la méfiance ressentie vis-à-vis de la réglementation. Des stagiaires, lors de ces formations, sont alors moins enclins à participer de façon active montrant parfois leur désaccord de fond ou au contraire développant pour d'autres des attitudes frondeuses qui dénoncent la lourdeur ou l'inadaptation de certaines règles. Si la formation permet d'apporter des précisions importantes sur la technicité d'application des règles, le contexte ne permet pas d'en atteindre pour autant l'objectif principal à savoir appréhender toute la subtilité de la règle et de la réglementation. En effet, l'adhésion des stagiaires n'étant pas forcément acquise, les formateurs jouent alors plus

sur la dimension sensible du risque professionnel et au-delà sur les angoisses qu'elle suscite plutôt que sur une vision plus large et compréhensive de la réglementation. Le détail des règles prend alors le pas sur le discours plus général. Les cas réglementaires extrêmes, c'est-à-dire très spécifiques, sont alors posés par certains mettant parfois les formateurs dans l'impossibilité de répondre dans l'immédiat. Au bout du compte, ces formations amènent à une confusion malsaine au niveau de l'importance à attribuer aux différentes préoccupations réglementaires (la surveillance des élèves étant d'un niveau plus élevé que le nombre de photocopies d'ouvrages auxquels j'ai le droit dans une année scolaire) et à une impression que la somme de règles à connaître est incommensurable d'où un fatalisme de mauvais aloi au travers de la désagréable impression qu'il est finalement normal de ne pas tout connaître tellement il y a de règles.

Dans ces formations, l'information réglementaire est descendante, c'est-à-dire que les problèmes ou les questions sont proposés par les enseignants et c'est le formateur qui s'octroie la responsabilité de la réponse. Cette approche univoque renforce deux croyances. La première, c'est faire croire qu'à une question posée, il existe une seule réponse précise et spécifique, autrement dit c'est postuler implicitement que la réglementation est avant tout faite pour répondre à des questions. D'une part, les formateurs, à tort, essaient en général de répondre à partir de leurs connaissances personnelles et non pas à partir de la lecture de l'extrait réglementaire officiel concerné par la question posée. Par contrecoup et implicitement, ils focalisent les stagiaires sur l'importance de la mémoire. D'autre part, ils ont un souci de précision, c'est-à-dire de répondre spécifiquement à la question posée sans toujours s'intéresser au problème qu'elle soulève. La contrepartie pour le formateur est que le défaut de réponse peut être interprété comme une défaillance professionnelle. Au-delà d'un problème d'humilité, le formateur devrait inverser les rôles, à savoir poser les questions et demander aux stagiaires d'y répondre. Se poserait alors le problème de la recherche de l'information et, au-delà de cette formation méthodologique, de la construction chez les stagiaires de la certitude que la réponse repose sur leur propre appréciation du problème soulevé. En effet, la réglementation ce n'est pas seulement connaître les règles, mais c'est avant tout s'en approprier l'esprit, autrement dit, anticiper les questions plutôt que réagir aux problèmes. Dans la seconde croyance, la réglementation apparaît comme une problématique de spécialistes dans laquelle la parole de l'expert pèse plus lourd que celle de l'enseignant d'où une tentation pour l'enseignant de demander confirmation pour une réponse réglementaire dont il connaît déjà la teneur.

LA DIFFUSION DE L'INFORMATION RÉGLEMENTAIRE PAR L'ACCOMPAGNEMENT ADMINISTRATIF

En plus de la diffusion, les enseignants attendent aussi que l'administration en assure la vulgarisation. Cette volonté légitime a pour conséquence la construction d'autres artefacts d'accès à l'information réglementaire. Les inspecteurs d'académie et leurs représentants au niveau des circonscriptions, les inspecteurs de l'éducation nationale, ont la possibilité de produire des documents pour aider les enseignants à se conformer aux attentes administratives. Mais à trop vouloir aider les enseignants, l'administration en vient à les enfermer dans une croyance à la toute puissance de la bonne fiche d'autorisation à remplir. Il ne s'agit plus d'analyser l'activité que l'on souhaite organiser mais d'identifier la bonne fiche d'autorisation. Il ne s'agit plus

d'agir avec bon sens mais de cocher les bonnes cases et de renseigner les bonnes rubriques. Le second effet pervers est que ces fiches, qui ont une réelle utilité légale au sens où elles constituent une trace écrite, sont réclamées par les inspecteurs à des fins de contrôle. Il y a une véritable dilution de la responsabilité, l'enseignant croyant que l'on vérifie la conformité réglementaire de son activité alors que l'administration se contente d'archiver des demandes d'autorisation dont elle n'a même pas la responsabilité juridique. Il en est ainsi des demandes d'autorisation des sorties scolaires qui sont de la seule responsabilité juridique des enseignants et des directeurs d'école mais que certaines inspections de circonscription continuent à collecter. Aider les enseignants en matière de réglementation, ce n'est donc pas leur fournir des fiches bardées de rubriques qui se veulent exhaustives mais au contraire ce serait donner une page blanche que chaque enseignant serait chargé de renseigner. Mais c'est aussi accepter de substituer à l'affirmation du pouvoir par le contrôle, l'affirmation de la responsabilité par la confiance.

LA DIFFUSION DE L'INFORMATION RÉGLEMENTAIRE AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT

Une dernière source d'information réglementaire et non des moindres est la sociabilité professionnelle en cour de récréation et en salle des maîtres. Si ces lieux restent des moments privilégiés pour communiquer, en matière de réglementation, ils donnent souvent l'occasion d'énoncer des *a priori* réglementaires. Le « *il paraît que...* » y règne en maître. Ainsi, se colportent, de récréation en récréation, des à peu près réglementaires sources de nombreux blocages. Si certaines de ces rumeurs ne prêtent pas à conséquence, d'autres, en revanche, peuvent entretenir un trouble, notamment celle qui concerne le partage de la responsabilité quand il y a un intervenant extérieur. Selon le discours non vérifié, l'enseignant est le seul responsable. Or, si la circulaire sur les intervenants extérieurs¹⁰ insiste sur l'unique responsabilité du maître lors de la présence d'un intervenant, elle n'envisage de façon explicite que la seule dimension pédagogique de cette responsabilité et rappelle quelques paragraphes plus loin que la responsabilité juridique, quant à elle, reste strictement personnelle.

En fait, les enseignants ont accès aux règles par différents biais mais rarement par la lecture des textes. Les textes réglementaires étant souvent peu lus par les professeurs des écoles, on peut s'interroger sur la question des attentes que les enseignants ont vis-à-vis des textes.

LA RÉGLEMENTATION ET SA MISE EN ŒUVRE

Le temps scolaire dans le premier degré est, d'une part, complexe parce qu'il superpose une somme de responsabilités directes : surveillance de la classe, de la cour de récréation, accueil des élèves, sorties scolaires, travail avec les intervenants extérieurs... D'autre part, il est spécifique parce que les élèves sont jeunes voire très jeunes pour les petites sections de l'école maternelle. La solitude de l'enseignant du premier degré est appréhendée à la fois comme une liberté pédagogique extraordi-

¹⁰ Circulaire 92-196 du 3 juillet 1992, « Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires ».

naire mais aussi comme exerçant une forte pression professionnelle du point de vue de la responsabilité juridique. La lecture que l'enseignant fait des textes réglementaires traduit ce tiraillement : il attend à la fois que les textes lui facilitent la vie professionnelle en lui précisant explicitement certaines règles mais en même temps et au nom de la liberté pédagogique il ne veut pas que les textes édictent des règles trop contraignantes. Lors de la rédaction de la première version du texte sur les sorties scolaires, la notion de *sorties limitrophes*¹¹ est apparue. Beaucoup d'enseignants ont réagi défavorablement face à ce terme trop permissif voire indigne d'un texte réglementaire. Dans la seconde version en 1999¹², ce terme a été remplacé par celui de *sorties de proximité*. En fait, les législateurs ont tenu à conserver cette notion puisqu'elle réglait une pratique organisationnelle incontournable à l'école élémentaire à savoir la sortie d'une classe avec le maître comme seul encadrant. Liberté était laissée aux conseils des maîtres pour définir ce qu'ils entendaient par proximité. Dans le même temps, à côté de la critique de cette règle aux contours mal définis, les enseignants ont dénoncé les différents tableaux fixant les taux d'encadrement parce qu'ils étaient trop rigides et obligeaient parfois pour un élève en plus à faire appel à un encadrant supplémentaire. Cet exemple illustre parfaitement le rapport conflictuel qu'entretiennent beaucoup de professeurs des écoles vis-à-vis de la réglementation.

Les enseignants attendent aussi des textes qu'ils répondent de façon précise aux questions réglementaires qu'ils se posent sur des moments de vie de classe spécifiques, notamment en EPS ou pour les sorties scolaires. Or, selon Touchard et Eisenbeis (1995), l'organisation d'une activité inhabituelle s'accompagne toujours d'un « luxe sécuritaire » au sens où les enseignants dans un souci d'anticipation maximale prennent en compte le plus de dimensions possibles voire les plus improbables. En revanche, la routine du quotidien de la classe inhibe toutes les questions de responsabilité dans l'enceinte de l'école. Ainsi, à la question « *est-ce que j'ai le droit de demander à un élève de se rendre seul dans une autre classe ?* », les enseignants sont souvent embarrassés. Les plus timorés répondant « *non* » en sachant qu'ils l'ont déjà fait, quand les plus téméraires répondent « *oui* » en insistant surtout sur l'impossibilité fonctionnelle de faire autrement. Il en est de même pour la récréation. Si ce moment de vie représente 84 % des accidents scolaires d'élèves en CM2¹³, les enseignants se posent rarement le problème de la récréation en termes réglementaires. De ce fait, si les services et les lieux de surveillance sont parfaitement définis dès le début de l'année, les transferts de responsabilité, quant à eux, sont rarement évoqués. Lors de la récréation, ce sont les maîtres de service qui prennent la responsabilité de la surveillance et donc des élèves, le transfert de responsabilité étant marquée par les sonneries de début et de fin de récréation. Si cette matérialisation de la règle facilite l'organisation du quotidien des enseignants, elle peut aussi en occulter le sens. En effet, et pour des intentions pédagogiques légitimes, certains enseignants descendent en retard pour le début de leur service de récréation parce qu'ils n'ont pas fini un exercice en classe ou inversement des maîtres déchargés de la surveillance sortent légèrement

¹¹ BOEN n° 6 du 25 septembre 1997 et n° 42 du 27 novembre 1997, textes abrogés par la circulaire 99-136 du 21 septembre 1999.

¹² Circulaire 99-136 du 21 septembre 1999 « Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques » .

¹³ Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, rapport de l'année 2004.

en retard de la salle des maîtres parce qu'ils n'ont pas eu le temps d'achever leur préparation de classe. Ainsi, en croyant bien faire, ces enseignants obèrent leurs obligations professionnelles au détriment des seules préoccupations pédagogiques.

Si la récréation ne pose pas de problème réglementaire aux enseignants, en revanche, beaucoup d'écoles primaires ont mis en place des chartes de comportement à l'attention des élèves. Au-delà de l'objectif de pacification des relations au sein de la cour de récréation, ces supports souvent élaborés par les élèves eux-mêmes ont surtout pour objectif de construire un rapport actif à la règle. Paradoxalement, les enseignants s'émancipent de cette réflexion sur leur propre rapport à la réglementation pourtant largement déclinée au niveau de leur pédagogie éducative.

CONCLUSION

A la lecture de ces différents paradoxes, on peut constater que l'enseignant du premier degré subit plus qu'il ne vit la réglementation. Si cette dimension du métier reste prégnante au niveau des inquiétudes professionnelles, elle ne relève pourtant pas du même niveau de prise en compte que la dimension didactique ou pédagogique. La configuration des formations initiales actuelles peut être invoquée pour expliquer ces tiraillements. Le manque de temps et le centrage presque exclusif sur l'ingénierie péda-gogo-didactique ne permettent plus aux formateurs de développer des approches globales des problématiques professionnelles. Par ailleurs, la tentation de vouloir uniformiser les recrutements, les formations, voire les établissements (création d'Établissements Publics d'Enseignement Primaire) conduit à une secondarisation du premier degré qui, *de facto*, perd à chaque étape de ce processus un peu plus de sa singularité culturelle.

Jean-Claude FARAULT

Inspection académique du Loiret

Abstract : School teachers are responsible for their students on a consequent daily time schedule and in a wide range of places (play grounds, class rooms, day outs, gym class). Mastering the regulations is a professional competence which they perceive as *essential*. However, it appears that the knowledge of the regulation texts is not fully mastered, in so far as their content and their application are concerned. Dissemination of and access to the regulation information, but also expectations elementary school teachers have concerning regulation texts may explain this gap.

Keywords : Regulation – Responsibility – Elementary school.

Bibliographie

- Castelli G. (2002) *La responsabilité des enseignants*. Paris : La Découverte-Syros.
Eisenbeis J. & Touchard Y. (1995) *L'éducation à la sécurité*. Paris : Éditions Revue EPS.
Junqua A. & Touchard Y. (1999) *La sécurité en questions*. Paris : Éditions Revue EPS.

Fotinos G. (2006) *Le climat des écoles*. Paris : MGEN.

Nabé B. (2000) *Les responsabilités des enseignants d'EPS*. Paris : Éditions Revue
EPS.