



CROTCES

CONFERENCE ROMANDE ET TESSINOISE
DES CHEFS D'ETABLISSEMENT SECONDAIRE

Actes du 83e séminaire de la CROTCES

Neuchâtel

13 au 14 mars 2012

**Sorties scolaires :
Encore le droit ?!**



Sommaire

1 Le mot du président de la CRoTCES

2-11 Sorties scolaires : encore le droit ?!

M. Alain Papaux

Professeur associé de la faculté de droit et des sciences criminelles,
Université de Lausanne

12-15 Sorties scolaires : encore le droit ?! Bien sûr !

Mme Antonella Cereghetti-Zwahlen, avocate, Lausanne

M. Yann-Eric Dizerens, directeur adjoint, centre de formation des HUG, Genève

Le mot du président de la Crotces

M. Jean Delacrétaz



M. Jean Delacrétaz

Pour la première fois depuis de nombreuses années, j'ai « posé un lapin » à un séminaire CROTCES. Mais ce fut pour une bonne cause puisque cela signifie que la CROTCES était présente au 2ème « International Summit on the Teaching Profession » des 14 et 15 mars 2012 à New-York. La représentation helvétique, dirigée par Mme Chassot, Présidente de la CDIP, comprenait M. Zemp, Président du LCH, M. Haller, Secrétaire général du SER, et le « soussigné ». Cela me permet de remercier chaleureusement **Paul Gay-Crosier** qui m'a remplacé à la Présidence de la CROTCES tout au long de ce séminaire ainsi que pour le Comité qui a précédé.

A l'occasion de notre Comité CROTCES du 25 mai, j'ai pris connaissance avec plaisir de la bonne facture de ce séminaire. Les conférences ont été hautement appréciées, tout particulièrement celle de M. Papaux. Nous remercions sincèrement **Mme Antonella Cereghetti-Zwahlen, M. Alain Papaux** et **M. Yann-Eric Dizerens** pour leurs conférences et analyses.

A partir d'une thématique choisie par le Comité, c'est à nouveau **Ulrich Jotterand** et **Claude Vetterli** qui ont assuré l'organisation, la coordination avec les conférenciers et la structure de ce séminaire. **MERCI Ulrich et MERCI Claude !**

Nos dernières pensées sont destinées à **Jean-Philippe Favre, Pierre Wexsteen** et leurs collègues Neuchâtelois (de la ville et des montagnes) auxquels nous adressons nos plus vifs remerciements pour une organisation impeccable.

Contact CROTCES – Présidence

Jean Delacrétaz – Etablissement secondaire de Gland – Rue du Collège – CP 28 – 1196 Gland

Tél. 022/354 36 36 – Fax 022/354 36 39 – courriel: jean.delacretaz1@vd.ch – Site internet: www.crotces.ch

Sorties scolaires : encore le droit ?!

M. Alain Papaux

Professeur associé de la faculté de droit et des sciences criminelles,
Université de Lausanne



M. Alain Papaux

I. Introduction

Les juristes prétendent usuellement deux qualités : l'obéissance et le sérieux jusqu'à l'ennui voire la tristesse. Les lignes qui suivent ne devraient manquer ni de l'une ni de l'autre.

L'obéissance d'abord

Elle requiert de suivre le *Mot du Président*, lequel débute ainsi :

«Neuchâtel, mars 2006, «L'autorité scolaire mise à mal : vers un nouveau pacte social ?»

Neuchâtel, mars 2012, «Sorties scolaires : encore le droit ?! ...» ».

Le ver était dans la pomme... et il a grossi. A l'exemple, malheureusement toujours plus banal, de centaines de recours, au sens juridique du terme, contre les notes au gymnase et, plus généralement, contre tout autre décision de la conférence des maîtres.

Qui dit juriste dit sérieux, gravité, tristesse annonçons-nous. Le *Mot du Président* nous l'annonçait : «nous sommes **contraints** de respecter la loi et de la faire respecter. **Heureusement**, nous devons intervenir dans de nombreuses situations qui ne sont **pas** réglées par le Droit [...]». Si l'on est heureux de n'avoir point à faire respecter la loi, serait-ce que le droit n'est pas tout à fait étranger à quelque tristesse ?

Quoi qu'il en soit, il eût été préférable que le droit ne pénétrât point l'école.

Le sérieux qui habite le juriste lui commande de lire jusqu'au bout le document inaugural du séminaire auquel il est appelé à contribuer, savoir encore le *Mot du Président* : «Nos responsabilités à l'occasion des activités «extra-muros» de nos élèves».

Pour mieux aborder le sujet, nous prendrons à la lettre le dernier rappel et emprunterons le hors les murs proposé : sortir par la fenêtre pour mieux revenir par la porte ! En bref le présent article ne traitera pas frontalement de la responsabilité en question mais tentera d'expliquer pourquoi le droit a pénétré l'école et pourquoi cette intrusion se vit-elle comme une défaite de l'école mais tout autant, de manière peut-être plus surprenante, comme une défaite du droit.

Un propos final permettra toutefois de fixer les idées pour ce qui a trait à la responsabilité des organisateurs d'activités extra-muros à l'égard desquels l'attente du droit se peut résumer à un seul mot : diligence !

II. L'école est sacrée, le contrat est profane

A. Juridicisation de l'école : le sacré pollué par le profane ?

Nous annonçons d'entrée de cause que le ver était dans la pomme, anticipation faisant fond sur les premières lignes du *Mot du Président* «Neuchâtel, mars 2006, «L'autorité scolaire mise à mal : vers un nouveau **pacte social** ?», Neuchâtel, mars 2012, «Sorties scolaires : **encore** le droit ?!...»», en comparant les deux expressions typographiquement mises en relief : s'abandonner à la figure du pacte social, c'est assurer la prolifération du droit, le «encore».

Pourquoi ?

Pacta sunt servanda aiment à dire les juristes, nous précipitant de la sorte au cœur du contrat, de la logique contractuelle.

Voilà le ver, désormais au galop, véritable cheval, et pis peut-être, cheval de Troyes ; c'est dire combien importante est la cause pour supporter semblable comparaison.

Disons le sans fard, et l'explication suivra au texte : l'École est sacrée et le contrat, lui, jamais que profane.

Pascal Brückner, en charge de la conférence inaugurale du séminaire de Neuchâtel de 2006, s'est gardé de qualifier de sacrée l'école, peut-être ne le pouvant pas, le vocable n'étant guère en odeur de sainteté dans certains cercles intellectuels de France ; son article n'est pourtant pas exempt d'élan vers quelque transcendance.

En admettant que l'école soit sacrée, comment caractériser en termes philosophiques précis l'intrusion du droit dans l'école ? Nul doute d'un point de vue étymologique : une *pollution*, lorsque le profane pénètre le sacré et, partant, le souille. En d'autres termes ce n'est pas sa place ; le droit aurait dû rester à la marge de l'école, sur la frontière du profane, aux portes du temple.

Certes, aucune institution humaine ne se peut targuer de demeurer totalement à l'abri du droit, moins encore dans les sociétés contemporaines démocratiques prétendant, à juste titre, à la qualité enviée d'«État de droit». Mais il est peu prudent, et par là peu juridique, et aucunement nécessaire du point de vue précisément de cet État de droit, que tout aspect de la vie sociale, en quelque lieu qu'il se déroule et quiconque y prend part, puisse d'une manière ou d'une autre se réclamer de l'intervention du droit, et plus grave encore s'y abandonner.

En toute rigueur de pensée, il faut commencer par mieux circonscrire en quoi l'école est sacrée.

B. L'école, lieu « à part » ... ainsi du droit

Trois caractéristiques, corrélatives, déjà permettent de l'entrevoir : 1) par la grande coupure que l'école opère vis-à-vis du milieu aussi bien familial que sociétal ; 2) par une certaine position d'extériorité ainsi glanée, consacrant de la sorte une certaine mise à part relativement au milieu mentionné ; 3) induisant une certaine mise à part, un «lieu à part».

L'école est le lieu, presque unique désormais, d'apprentissage d'une transcendance *non choisie*, laquelle n'émane donc pas de la *volonté* de qui y est *soumis*. Y ajoutant l'*extériorité* par rapport au monde quotidien, mieux une extériorité *imposée* — l'école est bel et bien *obligatoire* — nous concluons, additionnant cette transcendance et cette extériorité, à la nature «absolue» du lieu où se reçoit et se cultive cette transcendance ; «absolu» s'entendant en son sens étymologique : séparé de. D'où la certaine mise à distance qu'opère nécessairement l'école par rapport au tout venant de la vie de chacun en sa jeunesse.

Comment en effet acquérir les clefs et les instruments de l'insertion dans la cité ou dans tout collectif si ce n'est en prenant distance dans un premier temps, en s'en excluant partiellement et temporairement, à l'enseignement des rites initiatiques du passage à l'âge adulte, connus de maintes peuplades, pouvant durer des mois, voyant partir des enfants puis revenir des adultes aux atours et parfois aux corps changés.

Les juristes connaissent bien cette dialectique de la séparation *en vue* de l'insertion ultérieure, voire de la réinsertion, dans le collectif à l'endroit duquel il convient, dans un moment initial, de marquer une distance. Ainsi des tribunaux siégeant hors les murs, à même des sols meubles, restaureront la nature absolue de leur charge, c'est-à-dire séparés du monde quotidien, par l'érection d'un enclos, obligeant à un *passage*, de l'extérieur vers l'intérieur, induisant une initiation, relevée par la pose au sol de planches de bois, pour mieux marquer cette entrée dans un autre monde et dont les ordres juridiques contemporains sont encore les héritiers à la faveur du mot «parquet».

De nombreuses représentations médiévales l'illustrent, jusqu'à la quintessence de ce lieu séparé, sacré, dont participe la fonction de rendre la justice : les tableaux de donation de la justice. Maints tribunaux connaissent, qui

dans la salle des pas perdus, qui dans la salle d'audience, trônant au-dessus du siège central du président, des représentations du Christ conférant à l'évêque (souvent le pape) et au roi le pouvoir de rendre la justice, ce qui se dénomme proprement la «donation de justice». Cette donation exemplifie parfaitement le phénomène général d'acquisition de la connaissance, lequel ne se déploie que si une autorité le précède, et métaphysiquement et temporellement, le rendant de la sorte possible, et même pour le phénomène d'insertion dans un collectif, quel qu'il soit.

C. Eduquer ou le travail du Maître

Les enseignants, mieux que beaucoup, savent la nécessité de la précellence, au double sens du terme, de l'autorité dans la relation d'apprentissage : le *magister* et ses *discipuli* (le maître et ses disciples) ce qui, par ailleurs, souligne la gravité extrême de la charge de qui transmet du savoir. Tout parent le sait aussi : il éduque, «*ex-ducere*», il conduit hors de lui-même l'*infans*, celui qui peut peu et parle à peine, le conduisant hors l'immédiateté de son désir, lui permettant de n'en être plus l'esclave. Ainsi le disent Platon et son allégorie (mythe) de la caverne ou quelques siècles plus tard Thomas d'Aquin, lesquels, loin de condamner le désir — comment le pourraient-ils s'agissant de l'un des ressorts les plus fondamentaux de la nature humaine —, nous invitent à ne pas le subir mais, plus intelligemment, à le canaliser pour le transformer en force positive.

Et il en va de même de «duc» in «*ex-ducere*» : le duc guide, vers le haut, vers la transcendance (transcendance hors de soi pour aboutir enfin, peut-être, à la transcendance de soi) comme l'indique corrélativement l'étymologie d'« autorité » : *auctoritas*, qui grandit, accroît, exhausse.

Mais le duc ne livre pas plus qu'il ne délivre l'autorité suprême. Au-dessus du *magister*, au-dessus du duc, le roi, dont la fonction première, *princeps*, fondamentale et fondatrice, et pourtant parfaitement oubliée, est de séparer le sacré du profane, les discriminer, en empêcher la confusion. Le *sanctuarium* n'est-il pas le «cabinet d'un roi», soit, en bas latin, un «lieu sacré»? L'école ne doit-elle pas demeurer, voire redevenir, un sanctuaire?

Et au-dessus du roi encore, à tout le moins en terres chrétiennes, retrouvons-nous le Christ donateur de la justice, à savoir donateur d'autorité, de celle qui nous accroît, nous grandit et nous exhausse. Là encore le carton d'invitation était-il prémonitoire, portant représen-

tation d'une (Dame) Justice, classique, perchée sur une colonne et affublée de ses atours communs : la balance, le glaive et le bandeau sur les yeux. Qui se souvient toutefois que la colonne symbolise la présence du Christ, aussi bien dans sa dimension d'exhaussement que dans celle de transcendance, depuis les représentations picturales médiévales, en particulier celles consacrées au thème de l'Annonciation? En effet, avec une remarquable constance, les tableaux figurant l'Annonciation s'articulent autour d'une colonne centrale, axe de symétrie rendant «superposables» les figures de l'Archange Gabriel et de la Vierge Marie, axe du monde tout aussi bien, autour duquel gravite l'ensemble de la création commune au Père, au Fils et au Saint-Esprit.

Cette colonne symbolise également l'arbre de vie, selon une relation d'analogie avec le tronc, permettant ainsi un rapprochement avec l'arbre de la justice, le chêne ou le tilleul sous lequel les rois ou autres représentants du Christ sur terre la rendaient. Il n'est dès lors pas étonnant de retrouver au-dessus du président d'un tribunal un tableau de justice comportant une colonne, voire une figuration du Christ lui-même et sous lequel justice est rendue par le tribunal.

Cette donation de l'autorité de rendre la justice, traduite par un pouvoir *bic* et *nunc* (ici et maintenant) de la prononcer, connaîtra, pour celui en charge de si haute mission mais défaillant, l'un des châtiments les plus impitoyables que la société médiévale connut : l'écorchement vif, à l'exemple du terrifiant tableau de Gérard David peint en 1498 et illustrant la justice de Cambyse. A l'aune de ce châtiment, nous ne douterons guère que rendre justice participait de quelque sacré, donnant ainsi à comprendre que le lieu où on la rendait apparaissait d'une manière ou d'une autre séparé du reste de la cité, ainsi que nous l'avons dit au titre de l'enclos ou du parquet, et plus évidemment encore avec le «palais» de justice. Le palais atteste de quelque nature royale, suivant le modèle de la fonction précitée du roi élu pour opérer le partage entre le sacré et le profane.

III. De la donation d'autorité par le contrat

Qui aujourd'hui donne autorité et pouvoir, répartit sacré et profane, vie privée et vie publique?

La réponse moderne, et souvent encore contemporaine, est connue bien que son esprit demeure assez peu interrogé : le pacte social, ou, en termes juridiques le *contrat* social, manière de contrat-roi.

Cette figure de la philosophie politique des XVII^e et XVIII^e siècles ne pouvait manquer de nous ramener à des considérations juridiques, regardant en premier lieu à la norme suprême helvétique, la Constitution fédérale de la Confédération suisse, du 18 avril 1999, dont le préambule porte :

«Au nom de Dieu Tout-Puissant !

Le peuple et les cantons suisses,

Conscients de leur responsabilité envers la Création [...].»

Saurait-on mieux affirmer la verticalité absolue — «Tout-Puissant» —, la transcendance donnant la Constitution, le pacte fondamental suisse, le contrat social helvétique ?

Nous n'avons guère respecté l'esprit de cette transcendance, lequel aurait dû nous conduire, et singulièrement législateurs et juristes, à beaucoup d'humilité. Or, le droit moderne en sa logique contractuelle a trop pénétré les moeurs.

A. *Le contrat, soi-disant principe de toute institution*

Mais qu'est-ce qu'au juste un *contrat* ?

Notre code civil, en son livre 5^{ème} consacré au droit des obligations, dispose en son chapitre 1^{er} «Des obligations résultant d'un contrat», article 1, alinéa 1^{er} : «Le contrat est parfait lorsque les parties ont, réciproquement et d'une manière concordante, manifesté leur volonté». Souvent présentée comme la définition du contrat, cette disposition, en vérité, ne fait que fixer les conditions pour que la figure juridique «contrat» soit parfaite, c'est-à-dire conclue, sans pour autant en expliciter l'essence.

Le libellé de la disposition permet néanmoins d'identifier son présupposé fondamental : l'égalité des parties, jusqu'à l'égalitarisme: elles doivent être rigoureusement sur pied d'égalité. La relation juridique nouée sera dès lors symétrique — «synallagmatique» en toute rigueur de vocabulaire — et horizontale. Pareille configuration ne saurait donner lieu à de la transcendance ; tout au contraire, les parties se donnent à *elles-mêmes*, leur régime juridique.

Cette parfaite autonomie de principe — «*auto-nomos*» signifiant qui se donne à lui-même sa loi — connaît une consécration fameuse en l'art. 1134 du Code Napoléon disposant «Les conventions légalement formées tiennent lieu de loi à ceux qui les ont faites».

Nous atteignons de la sorte au nœud du problème, au ressort philosophique et historique de la juridicisation de la société, n'épargnant désormais point l'école.

La réponse apparaîtra mystique pour les esprits exaltés, mystificatrice pour les esprits les plus froids, mais toujours donnant l'impression d'un tour de passe-passe d'un *trick*. En effet, Dieu étant mort, postulat sous lequel se développe une grande part de l'esprit moderne, il n'y a plus de donation possible de l'autorité ou du pouvoir mais, au rebours, l'affirmation de l'homme «s'auto-crétant» citoyen. Où l'on reconnaît les fables de l'état de nature et du passage à la société rencontré chez Thomas Hobbes, John Locke ou Jean-Jacques Rousseau, passage au politique réalisé par le ministère du contrat social précisément, matrice de la cité «artefact».

Pourtant, qui dit société dit verticalité : ne faut-il pas un minimum *d'ordre*, de *sécurité* et partant de *contrainte*, en d'autre terme de *verticalité* ?

Cette vérité, aussi bien logique qu'anthropologique, n'échappa point à Hobbes dont le frontispice du célèbre ouvrage *Le Léviathan* représente un homme géant dont le corps est constitué de tous les individus de la société concernée, géant qui dépassant, et de loin, les montagnes domine du glaive la cité dont il est désormais le seul garant ensuite du contrat social. Thomas Hobbes savait certainement que le mot *Léviathan* renvoyait, dans la culture médiévale, elle-même toute empreinte de savoir biblique, à un monstre dont la gueule ouverte avalait les pauvres âmes humaines...

B. *L'inadéquation de principe du contrat à l'école*

Aussi nous retrouvons-nous devant une difficulté colossale : il est logiquement impossible de créer de la verticalité à partir d'une stricte égalité, c'est-à-dire d'une pure horizontalité, poussée même jusqu'à l'égalitarisme dans la pensée moderne. Pourtant, tout dans nos sociétés contemporaines se pense en terme de contrat.

Mais alors chacun est juge et partie, configuration qui confine à la négation même du droit. Plus grave, peut-être, sur un plan anthropologique, plus aucune extériorité n'est possible par le contrat puisque son fruit n'est jamais que ce que des volontés symétriques et horizontales ont décidé, comme le rappelait l'article du Code Napoléon précité.

Et plus troublant encore, toute asymétrie apparaît désormais suspecte, au point que l'on garantira à l'enfant d'être l'égal de l'adulte, simplement en une version miniature, et donc de l'enseignant dans la concurrence des «droits à» que se livrent toutes ces parties au service public «école», qui ne tardera pas à connaître l'adultération majeure du marketing politique dans l'appellation «client». Ainsi un très grand éditeur juridique suisse met-il à disposition des enfants, encore par le ministère des parents vraisemblablement, un ouvrage intitulé *Kennst-du das Recht ? Ein Sachbuch für Kinder und Jugendliche*. La convention internationale des droits de l'enfant n'est-elle pas enseignée dans les toutes premières classes du canton et république de Genève par exemple ? Nul doute que cette convention a été élaborée pour des motifs parfaitement nobles ; il n'empêche que sa logique des «droits à» ne peut que faire de l'enfant un adulte miniature, c'est-à-dire en grande part en nier la spécificité, tout en précipitant cet *infans* c'est-à-dire cette personne privée de parole dans une concurrence effrénée de droits, tous situés sur un plan horizontal comme l'exige le contrat social en son égalitarisme de principe.

On pourrait même se demander si la relation entre les adultes et l'enfant n'a pas été carrément inversée, comme l'affirmait Pascal Brückner à l'occasion du séminaire de la CROTCEs à Neuchâtel en 2006 : «His Majesty the baby». Serait-ce à cet enfant-roi de désigner le sacré et le profane ?

Or, nous l'avons vu, et chacun le sait, l'asymétrie est au cœur de la relation d'éducation (rappelons-nous la notion de *magister*, le *maître*). Personne ne dit, espérons-le encore quelque temps, «contrat d'éducation» ou «contrat éducatif», quand bien même l'hôpital aurait-il déjà perdu le réalisme de l'asymétrie des relations personnel soignant – patient qui s'y nouent puisqu'il voit consacrer la notion de «contrat de soins». Qui peut croire toutefois à une authentique symétrie entre une institution énorme et ses médecins quasiment tout puissants face à des malades qui sont par définition, dans ce contexte, fragilisés, vulnérables, angoissés, et auxquels on demanderait de surcroît un consentement éclairé quand la langue locale leur échappe (ainsi qu'à maints médecins dans le système hospitalier suisse) parfois et la langue médicale toujours. La logique contractuelle ici affirmée s'éprouve contrefactuelle.

Dès lors, faire entrer la logique contractuelle, symétrique, dans l'école revient à moyen terme au moins à tuer l'école, ce à un double titre : d'une part dans sa mission pédagogique, dans son *magister* pour l'exprimer

en toute rigueur, à savoir dans sa fonction magistrale ; d'autre part dans sa mission sociale, sociétale et même citoyenne : guider l'enfant hors de lui («*ex-ducere*»), l'éduquer au savoir général pour qu'il puisse s'insérer dans la cité avec ses propres qualités.

Et pour l'insérer, avons-nous dit, ne faut-il pas d'abord le retirer, le séparer, le mettre à l'abri de l'omni-tentation du monde quotidien qui, par définition, le «di-vertit» c'est-à-dire multiplie sans cohérence les directions qui s'offrent à lui, le «dé-concentre» ? N'est-ce pas le rôle d'un lieu sacré, donc retiré, «à part» et par là échappant au profane : l'enclos, le parquet ? Et, partant, en éloigner le droit en sa logique contractuelle.

Mais, désormais, rien ne peut échapper au profane puisque tout vient de sa volonté manifestée par et dans le contrat social : une fiction philosophique, devenue malheureusement une parole politique et plus profane encore un instrument (*instrumentum*, donc un moyen) juridique omniprésent.

Voilà l'école polluée, pénétrée, non séparée du «reste» comme l'atteste si péniblement l'omniprésence des téléphones portables en classe : l'extérieur est bel et bien à l'intérieur, la séparation, le «à part» de plus en plus difficile à faire respecter. Le sanctuaire est violé, pollué.

Malheureusement, le discours politique sur l'école a lui-même favorisé cette contractualisation de l'institution.

C. La contractualisation «soft» de l'école

Parmi tant d'exemples, considérons d'abord la loi scolaire vaudoise du 18 juin 1984 dont l'article 3 «Buts de l'école» dispose en son alinéa 1 : «L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative». Le «en collaboration», flanqué d'une école qui partage, fût-ce en second rang, la charge d'éducation de l'enfant, devoir propre des parents évidemment, ne permet guère l'instauration d'un «à part», d'un sanctuaire : aucun «ailleurs» n'est consacré. L'alinéa 2 dispose quant à lui : «Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société». Où l'on voit que sa majesté l'enfant vient avant le monde qui évidemment l'entoure, la loi en faisant donc le centre, sans penser

que le monde est précisément ce par quoi il peut se connaître lui-même, inversion des ordres chronologique aussi bien que métaphysique et axiologique (théorie et hiérarchie des valeurs) que nous craignons (*supra*) et que nous voyons ici réalisée. Aucune mention, par ailleurs, du citoyen.

Prenant un exemple genevois, nous rencontrerons les mêmes tendances générales. Loi sur l'instruction publique, en la république et canton de Genève, article 3a, «But et compétences» dont l'alinéa 1 dispose : «Il est institué une conférence de l'instruction publique (ci-après : la conférence) destinée à établir un contact entre les autorités scolaires et le corps enseignant d'une part, les parents et l'opinion publique d'autre part. Cette conférence consultative peut donner son avis sur toutes les questions générales relatives à l'instruction publique [...]». On relèvera que parents et opinion publique ont bien une part à l'institution scolaire, l'autre part revenant aux autorités scolaires et au corps enseignant. Point de place donc pour un «à part».

L'article 4 de cette même loi classe quasiment en fin de liste la participation «à la vie sociale», donnant à entendre que ce n'est pas la société qui parle à l'enfant mais l'enfant, premier, autonome par rapport à elle, qui parle à la cité, autonomie dont nul ne sait où il l'acquerrait sans la présence de la société et sa culture... sinon dans les fictions philosophiques du contrat social.

Enfin, son article 5, en son alinéa 1 : «L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux». Là encore, point trace de magister, ou d'autorité, l'école apparaissant plutôt comme la poursuite de la relation familiale et non comme un lieu «à part», lequel ne signifie d'ailleurs nullement sans égard ou sans lien avec les réalités sociales.

Sur fond de cette prégnance de la logique contractuelle, quand la *prestation* délivrée par l'école-cocontractant n'est pas à la hauteur de l'attente du cocontractant-parent, la voie juridique s'impose naturellement aux esprits : tout contrat mal exécuté n'entraîne-t-il pas des «dommages» et par là une obligation de «réparation» ainsi que la désignation d'un «coupable» ?

IV. Symétrie du lien contractuel et asymétrie de la relation scolaire : l'impossible rencontre

Cet appel, endémique au droit, s'est malheureusement renforcé devenant immédiat, comme un réflexe — donc sans réserve et sans nuance — par la disparition de la morale commune... et peu ou prou de la morale tout court. L'affaiblissement de la morale commune, désigné dans le politiquement correct par l'expression «perte des repères», condamne le droit à s'occuper de tous les conflits interpersonnels, provoquant une inflation législative et une juridicisation des rapports humains... jusqu'à l'éclatement ! Ainsi de la Cour européenne des droits de l'homme connaissant à ce jour 150'000 requêtes pendantes, se condamnant, vu les retards accumulés, à prononcer des jugements inévitables au regard de sa propre définition des délais raisonnables en matière de recours. La concurrence des droits, de tous les droits de chaque particulier face à chaque autre particulier, est bel et bien lancée : *kennst du das Recht* ?

Tout ne devient-il pas objet d'action judiciaire : les notes, le nombre d'élèves dans les classes, et jusqu'au stress ressenti lors d'un examen et avancé à l'appui d'un recours, examen que l'on finira peut-être par considérer attentatoire à la dignité humaine, motif pris de ce qu'il constituerait un traitement inhumain et dégradant ?

Si l'on veut s'abîmer davantage dans la logique contractuelle, en la prenant très au sérieux, ne devrait-on pas se poser la question suivante : quelle est la contre-prestation des parents dans la relation soi-disant contractuelle les liant à leur partenaire et cocontractant «école» ?

Eu égard au contractualisme ambiant, la réponse ne va pas sans surprise, résonnant pourtant du simple bon sens : *confier* leur enfant à l'école, affirmation à l'apparence anodine, qui pourtant s'entend en trois sens sans qu'aucun ne confirme l'égalitarisme au principe de la logique contractuelle. Confier signifie aussi bien «mettre sa confiance dans quelqu'un» selon le Dictionnaire historique de la langue française ; ou encore «remettre quelqu'un ou quelque chose à la garde de quelqu'un auquel on se fie» ; et enfin «divrer [...] à l'influence de quelque chose».

L'asymétrie saute aux yeux, donc le «non-contrat» : aucune logique contractuelle ne préside au geste fondamental des parents de remettre l'enfant à l'école «en confiance».

La technique juridique ne dit pas autre chose : c'est la «con-fiance», «*cum*», «*con-*», «avec» et «*fide*», foi, croyance,





qui fait le contrat, le permet et non l'inverse. Le principe de la bonne foi, sis à l'article 2 du code civil, ne précède-t-il pas de près de mille dispositions l'article 1er du code des obligations, au cinquième livre du code civil, qui «définit» le contrat ?

Décidément nous et notre contrat social sommes en train de tout inverser : nous marchons sur la tête en pensant que le contrat fonde la cité et la confiance : le principe de la bonne foi, issu du droit romain, ne précède-t-il pas de plus de mille ans les théories modernes et contemporaines du contrat social ?

En bref, un contrat n'a jamais rien fondé *d'abord*, par lui-même, de sa propre force. Au rebours, il est fondé, ainsi qu'un regard attentif le découvre dans l'ordonnement des articles 1er CO et 20 CO inversant la logique pour mieux se conformer à cette autre fiction moderne : la volonté «in-finie» ou liberté des modernes. En effet l'article 1er CO ne contient aucune restriction quant aux objets sur lesquels peut porter le contrat, tout semble disponible à la volonté des cocontractants. Puis, une vingtaine d'articles plus loin, il est retiré à cette liberté apparemment sans limite, «in-finie», un certain nombre d'objets parce que «impossibles», «contraires aux mœurs» ou «illicites», comme s'il était normal que l'on puisse désirer tout et n'importe quoi, et que l'on vienne s'excuser *ensuite* d'en retrancher quelques occurrences, celles exposant la cité à ne plus avoir d'ordre.

Le réalisme et la logique opèrent évidemment en sens inverse : un minimum de verticalité, de sécurité et d'ordre, étant nécessaire à la cité, il va de soi que la liberté *au sein* du collectif ne peut même pas connaître de ces objets ; ils sont d'entrée de cause indisponibles aux volontés humaines citoyennes et donc, en ce sens, n'ont pas à être retirés d'une liberté à la sphère de laquelle ils n'ont jamais appartenu. Nulle part, dans le monde des hommes, se rencontre une liberté illimitée ou infinie sauf dans les fictions philosophiques modernes où le «je» précède le monde, et de là tout autrui, «moi» autonome à partir duquel se construit tout le politique, précisément par abandon d'une partie de «ma» liberté infinie à un souverain, Léviathan ou Etat, charge pour lui en contre-prestation (!) de garantir la sécurité et la paix. L'adage synthétisant la liberté des modernes l'exprime parfaitement : «ma liberté s'arrête où commence celle d'autrui ». N'était autrui, ma liberté ne s'arrêterait point, elle serait donc sans limite, sans fin, digne de son excès à tout vouloir, à être *en droit* de tout désirer, et souffrant de tout obstacle mis à ce désir. Ainsi toute institution sera-t-elle reçue comme une

contrainte, une diminution de liberté, un retranchement de prérogatives, alors même que, dans notre société moderne, l'Etat-Providence garantit au contraire de très multiples aspects de la vie que peut mener chacun au sein d'un ordre juridique donné.

A regarder le tableau de Gustave Courbet, de 1866, intitulé «L'origine du monde», il y a bien de la prétention et de la suffisance à affirmer le petit «je» à l'origine du monde suivant le solipsisme courant du «je pense, je suis» (*cogito ergo sum*) de Descartes.

La liberté des modernes telle que décrite, avec schématisation assurément, mais en bonne fidélité à son esprit général, ne peut masquer sa naïveté quand ce n'est pas sa puérilité : il y a du déjà-là, avant moi, et même sans moi : mes parents, une langue, une culture, des institutions, des systèmes politiques et juridiques, et même d'autres humains ! Sans renoncer à vouloir infléchir ce déjà-là, le réformer, reconnaissons que la plus grande liberté, d'un point de vue réaliste, au sein de cités qui existent *hic et nunc* consiste à *s'insérer* avec toutes ses singularités dans ce déjà-là... Ce qui suppose une grande humilité : je ne suis pas l'origine du monde.

Comment instiller ces doses salvatrices de finitude humaine, d'humilité ? Eduquer les parents, pour diminuer l'addiction au juridique, sans doute serait un programme salutaire. Mais dans quelle école nous envoyer ?

V. Quelle responsabilité à l'occasion des activités « extra-muros » des élèves ?

Un propos final voulait apporter la réponse de principe aux questions juridiques précises qu'induisent les sorties scolaires et particulièrement en matière de responsabilité. En d'autres termes, les généralités philosophiques et juridiques présentées précédemment peuvent-elles peu ou prou guider dans la recherche de «la» solution à ces questions juridiques précises ?

La réponse-modèle que l'on peut en tirer nous réserve une nouvelle surprise par rapport à la sophistication ruineuse de la logique contractuelle: la réponse ne relève en effet pas du contrat, de manière plus troublante encore, pas non plus de la technique juridique, ni même d'une quelconque logique propre au milieu scolaire. Que ce soit dans l'Avis de droit du service législatif de l'Etat de Vaud, dont ont eu connaissance en substance les enseignants et chefs d'établissements dudit canton, ou à la lecture de l'arrêt du Tribunal fédéral dans l'affaire dite «d'Ardèche», le droit n'excède point ici le bon

sens, et il faut lui en savoir gré : soyez diligents ! De cette diligence que le juriste ramasse dans la figure habituelle du *bonus pater familias*, le bon père de famille du droit romain comme du droit moderne, c'est-à-dire l'attitude raisonnable que le citoyen «standard», «moyen» (entendu optimum), adopterait dès lors qu'il se trouve en charge d'âmes jeunes au discernement point assez aguerris pour mériter la responsabilité en leur propre chef des actes malheureux qu'ils commettraient.

Cette convergence du droit et du bon sens est très heureuse puisqu'elle rend commensurable aux esprits bien nés et expérimentés l'organisation de sorties scolaires sans en passer au préalable par la consultation de juristes, d'avocats, de services de justice (étatiques), rendant encore, «assumables» d'un point de vue psychologique et juridique, l'organisation de ces activités collectives si édificatrices que constituent les sorties scolaires... Sauf à vouloir vider le dernier lieu peut-être d'une transcendance vécue du collectif où l'individu n'est pas absorbé par le groupe mais, tout au rebours, restitué à sa nature d'être social, à son essence d'animal politique : *zoon politikon* disait Aristote.

Sorties scolaires : encore le droit ?!

Bien sûr ! ¹

Mme Antonella Cereghetti-Zwahlen, avocate, Lausanne

M. Yann-Eric Dizerens,

directeur adjoint, centre de formation des HUG, Genève



Mme Antonella Cereghetti-Zwahlen

Introduction

Cet article vise à rappeler les différentes typologies de responsabilités des acteurs susceptibles d'être impliqués dans l'organisation d'une sortie scolaire. Après avoir défini les responsabilités civiles, pénales, administratives et disciplinaires, nous clarifierons les degrés d'implication des uns et des autres ainsi que chacune de leurs prérogatives.

Les différents types de responsabilités

La responsabilité civile

Il y a responsabilité civile quand une personne (morale ou physique) est tenue de réparer un dommage subi par une autre personne. On est responsable des dommages que l'on a personnellement causés, y compris par négligence ou par imprudence, mais également des dommages causés par les personnes et les biens dont on a la garde. Dans un contexte professionnel, l'employé travaille pour un employeur qui a contracté une assurance responsabilité civile d'entreprise. Cette assurance couvre le préjudice que causent à des tiers les employés de ce dernier dans l'exercice de leur travail, y compris, bien sûr, aux mineurs. La responsabilité civile se mesure à la gravité du préjudice subi et elle est réparée par une indemnisation. De manière générale, il appartient au lésé de décider à qui il va demander la réparation du dommage. Seules les personnes assignées par ce dernier pourront faire l'objet d'un jugement.

Pour que la responsabilité civile d'un enseignant soit engagée lors d'une sortie scolaire, il faut que quatre conditions soient réunies.

1. Il doit exister une faute, une négligence ou une imprudence. Elle doit être prouvée par la personne lésée. La faute est une activité coupable qui suppose la capacité de discernement et la volonté (intention ou négligence). Ce peut être une action ou une omission si l'auteur avait un devoir d'agir.
2. Il doit exister un préjudice financier (dommage corporel ou matériel). Ce dommage doit être prouvé par la personne qui s'estime lésée.
3. Il faut qu'il existe un lien de causalité entre le dommage subi et l'acte commis.
4. L'acte commis doit être illicite. Il doit transgresser une norme légale, une directive interne, un devoir dit «de fonction» ou professionnel, ou encore un principe de droit non écrit qui n'est pas justifié par un fait justificatif tel que



M. Yann-Eric Dizerens

¹ Cet article est largement repris du cahier cemea hors série 2011 intitulé « Encadrer des mineurs : la responsabilité juridique ». Il n'engage en rien la responsabilité de son auteur et n'a pas valeur de loi. Source complète : Dizerens, Y.-E. (2011). *Encadrer des mineurs : la responsabilité juridique*. CEMEA-GE [hors-série]

la légitime défense, l'état de nécessité ou le devoir de fonction. Le défaut de surveillance constitue, par exemple, un manquement à une obligation découlant du contrat de travail de l'enseignant. Il est nécessaire de rappeler que l'acte illicite est présumé en cas de décès ou de lésions corporelles. Il doit être établi dans les autres cas.

La responsabilité pénale

Il y a responsabilité pénale chaque fois qu'une personne physique ou morale, volontairement ou involontairement, commet une infraction aux règles destinées à protéger des biens juridiques tels la vie, l'honneur, l'intégrité sexuelle, etc. La responsabilité pénale se mesure à la gravité de l'acte commis et est sanctionnée par une peine (peine pécuniaire, privative de liberté ou travail d'intérêt général) ou une mesure (mesure thérapeutique, internement). Le tribunal peut encore statuer sur les demandes pécuniaires de la partie plaignante.

Lorsqu'une infraction prévue par le Code Pénal a été commise, la responsabilité pénale de son auteur est engagée. Par exemple, l'excès de vitesse, les relations sexuelles entre encadrant et mineur, la mise à disposition de substances nocives à des mineurs, les dommages intentionnels à la propriété, les fausses alertes auprès des services d'urgence, l'abus de confiance, la violation du devoir d'assistance ou d'éducation, ou encore le viol constituent tous des délits pénaux.

En matière d'encadrement de mineurs, il doit exister trois conditions cumulatives pour conduire à une condamnation pénale :

1. un préjudice, défini comme un dommage et/ou un tort moral ;
2. Une violation d'un devoir de prudence par l'encadrant en charge du mineur ;
3. Un lien de causalité entre l'inexécution de l'obligation de vigilance et le préjudice.

Le lien de causalité, dernière condition évoquée, consiste à s'interroger sur le rapport et l'organisation des événements. On distingue le rapport de causalité «naturelle» et «adéquate», le premier devant être réalisé pour que l'on puisse examiner le second. La causalité naturelle a pour objet le lien entre la cause de la responsabilité et le dommage. Ce lien est toujours donné lorsque, sans la cause, le résultat ne se serait pas produit (condition *sine qua non*). La «causalité adéquate» pose la question de savoir si le fait considéré comme condition nécessaire à l'effet est propre, d'une manière générale, à causer un résultat du genre tel qu'il s'est produit. La formule consacrée par les tribunaux est «selon le cours ordinaire des choses et l'expérience de la vie».

En droit pénal, nul ne peut être puni s'il n'a pas commis

un acte expressément réprimé par la loi (art. 1 CP). Cet acte illicite peut se traduire par une omission ou par une action. La plupart du temps, les infractions qui sont reprochées aux encadrants sont commises par omission, dans la mesure où ils ont une position de garant. Ils doivent donc tout mettre en œuvre pour qu'un accident ne se produise pas. Il s'agit toutefois d'une obligation de moyens : à l'impossible nul n'est, en effet, tenu. Si tout a été entrepris pour éviter qu'un risque ne se réalise, on ne peut, en principe, rien se voir reprocher pénalement. L'imprévoyance est coupable quand l'auteur de l'acte n'a pas usé des précautions commandées par les circonstances.

La responsabilité administrative et disciplinaire

Il y a responsabilité contractuelle en cas d'inexécution des obligations d'une des parties liées par contrat (CO art.97). Il y a lieu, dès lors, de réparer le préjudice que subissent ses cocontractants du fait de cette inexécution. Dans la même idée, il y a responsabilité disciplinaire lorsque l'on manque à une obligation professionnelle. Cette responsabilité vise ainsi les relations entre l'employeur et ses employés. Ce sont des normes internes à l'employeur qui assurent le bon fonctionnement de celui-ci et le rendent digne de confiance des usagers (parents, élèves, etc.). Nous ne détaillerons pas ces deux notions considérant qu'au-delà, principalement, du droit du travail, les spécificités de chaque canton et donc de chaque employeur d'enseignants sont trop nombreuses pour pouvoir être présentées ici.

La multiplicité d'acteurs et de responsabilités

L'Etat : l'organisateur et employeur

Dans le cadre d'une sortie scolaire, l'Etat est considéré comme l'organisateur. En confiant leur adolescent à L'Etat-organisateur, les parents concluent un contrat (même tacite) avec ce dernier. De ce fait, l'organisateur doit mettre en œuvre toutes les conditions nécessaires pour respecter les conditions de ce contrat, par exemple dans le choix des activités, du logement, de la nourriture, etc. L'organisateur se situe en outre dans une relation contractuelle avec les encadrants puisqu'il est leur employeur. C'est ce qui peut impliquer des sanctions disciplinaires, comme introduit dans le chapitre précédent.

D'une manière générale, l'employeur répond des dommages causés par ses encadrants (CO art. 55) :

– s'il ne s'est pas assuré de la compétence de ses employés (choix pertinent du personnel en fonction des qualifications, de l'expérience, des caractéristiques des autres encadrants, etc.). En droit suisse, on parle de *cura*

in eligendo : l'employeur doit vouer toute l'attention nécessaire au choix de ses auxiliaires.

– s'il n'a pas donné les consignes et le matériel nécessaires pour une bonne exécution de l'activité. Il s'agit des instructions nécessaires pour réaliser l'activité, de la transmission des informations indispensables (allergies des mineurs, lieu de rendez-vous, etc.), des directives spécifiques à l'activité (port du casque pour pratiquer le vélo, où se placer dans un groupe de mineurs lors d'une promenade en montagne, contenu minimal des sacs personnels des adolescents lors de balades, etc.), etc. On parle de *cura in instruendo* : l'employeur doit donner à son auxiliaire les instructions nécessaires à l'accomplissement de sa tâche.

– et s'il n'a pas supervisé les activités d'une manière satisfaisante (étant entendu que dans une large majorité des cas, ce devoir de diligence s'exerce, par délégation, via le responsable). En droit, cette dimension se nomme *cura in custodiendo* : l'employeur doit exercer une surveillance, car même l'employé le plus capable et le plus qualifié peut avoir tendance à se laisser aller s'il se sent libre et non surveillé. Sur ce point, il est nécessaire de préciser qu'un défaut dans l'organisation suffit pour faire échouer la preuve libératoire de l'employeur.

L'employeur doit également garantir aux personnes qu'il emploie des conditions de travail adéquates. En cas de déplacement à l'étranger, c'est à lui qu'il appartient de prendre les mesures organisationnelles nécessaires. Ainsi, un certain nombre de démarches administratives doivent être faites pour se rendre, par exemple en France, avec des mineurs. L'organisateur doit mettre en œuvre tous les moyens pour régulariser cette situation et s'assurer que les mineurs partent dans des conditions optimales et conformes à la loi.

Dans chaque cas, le juge se demandera lors du procès si, à la place de l'employeur mis en cause, un autre plus diligent eût pris des mesures différentes pour éviter que l'accident ne se produise. Cette diligence implique les trois devoirs abordés plus haut : effectuer des engagements pertinents de collaborateurs, donner des instructions adéquates en fonction des tâches à accomplir et exercer une surveillance des encadrants dans l'accomplissement de leur mandat.

La direction : Organe de l'Etat

Globalement, l'employeur est responsable du dommage causé par ses employés dans l'accomplissement de leur travail s'il ne prouve qu'il a pris tous les soins commandés par les circonstances pour détourner un dommage ou que sa diligence n'eût pas empêché le dommage de se produire. Plus précisément, l'employeur répond des

actes des organes qui l'incarnent, c'est à dire des personnes à qui l'employeur délègue la compétence de le représenter ou qui, même sans le représenter, prennent des décisions importantes, comme les directeurs ou les doyens. Toute faute des organes engage automatiquement l'employeur. Ensuite, les «cadres de proximité» viennent s'ajouter aux organes. Ces derniers, sans incarner l'institution, se voient confier des prérogatives de cette dernière. C'est particulièrement vrai concernant l'enseignant responsable de groupe d'adolescents pendant la sortie scolaire. Ainsi, les fautes des cadres (de proximité) engagent automatiquement la responsabilité de l'employeur. Enfin, l'employeur n'est responsable du fait des « simples » encadrants que s'il a omis de prendre les mesures commandées par les circonstances pour empêcher une atteinte dommageable. Dans ce cas, l'employeur répond du dommage si on peut lui reprocher une omission fautive.

L'enseignant : le responsable

L'enseignant responsable répond de l'organisation générale de la sortie scolaire. Il est, en outre, considéré, durant l'activité, comme le «chef de famille» (CC art. 333). Il endosse donc les mêmes responsabilités que le répondant légal de chacun des adolescents placés sous sa responsabilité.

Ainsi, lorsqu'un mineur cause un dommage à un tiers (et non lorsque le mineur subit un préjudice d'un tiers), la responsabilité civile du responsable est présumée. Dit autrement, il engage sa responsabilité, même s'il n'a rien à se reprocher et que ce sont les auxiliaires à qui il a confié la surveillance qui ont commis une faute. Il lui appartient, pour se dégager de sa responsabilité, de prouver qu'il a surveillé le mineur de la meilleure manière qui soit en fonction des circonstances particulières au moment des faits. C'est ce que l'on appelle la preuve libératoire.

Cette preuve libératoire consiste à prouver la surveillance appropriée à l'usage et aux circonstances en fonction de circonstances extérieures au responsable (âge du mineur, usages locaux en matière d'éducation, objet avec lequel le préjudice a été causé, caractère du mineur, etc.), alors qu'il convient de faire abstraction de toutes les considérations propres à celui à qui elle incombait (les excuses, la maladie, l'ignorance, etc.)

Il y a transfert de la responsabilité d'un mineur de son répondant légal au responsable (qui deviendra de fait son chef de famille pendant la durée de l'activité) dans la stricte mesure où les conditions sont réunies d'une manière optimale pour que le responsable puisse prévenir les dommages dont un mineur pourrait être l'objet ou l'auteur. Ce sont les potentialités d'exercice de l'auto-

rité (connaissance de l'adolescent, de son histoire, de son caractère, de ses aptitudes, etc.) qui doivent être considérées, bien plus que la durée ou le type d'activité, qui déterminent le transfert ou non de la responsabilité. Subséquemment, toute sortie scolaire sous la responsabilité d'un enseignant ayant connaissance des mineurs fait l'objet d'un transfert effectif de la responsabilité de ces derniers.

L'accompagnateur : l'auxiliaire

Durant une activité, le responsable peut, et même doit, déléguer certaines responsabilités à ses auxiliaires. Cela doit se faire à deux conditions : premièrement, il doit s'assurer que l'auxiliaire à qui il confie une responsabilité a les capacités suffisantes pour l'assumer. Ensuite, il lui donnera toutes les instructions nécessaires à l'organisation et au bon déroulement de l'activité. À partir de là, le responsable n'est pas pour autant dégagé de toute responsabilité. Il doit s'assurer que les consignes qu'il a données ont été respectées et que l'activité se déroule dans les conditions initialement prévues.

Un auxiliaire peut lui-même devoir répondre de ses actes. Pour cela, un préjudice doit exister. Ensuite, entre le préjudice et le fait (l'action, l'inaction, le propos, etc.) de l'auxiliaire, il doit exister un lien de causalité évident. Un acte illicite doit avoir été commis par l'auxiliaire et, enfin, il doit exister une faute, une négligence ou une imprudence (voir chapitre sur la responsabilité civile).

Conclusion

Lors de l'analyse des cas pratiques adressés par les membres de la CROTCES, nous avons souvent évoqué le fait que l'enseignant n'est responsable personnellement que s'il s'écarte des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisateur qui l'emploie et prescrit son travail. Sa responsabilité se limite à une obligation de moyens. Le droit suisse ne prévoit pas que l'enseignant soit seul responsable civil de ses actes et puisse être poursuivi personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tendrait, dans ce cas, à une obligation de résultat.

Le bon sens primera toujours en matière d'analyse de situation où un accident sur mineurs s'est produit. La jurisprudence helvétique ne fait pas état de cas où la responsabilité d'un enseignant ou d'un directeur a été engagée alors qu'ils avaient agi de manière responsable, réfléchie, consciencieuse et en ayant pris toutes les précautions nécessaires. Si l'encadrant a agi conformément aux instructions reçues ou conformément à la pratique constante du corps professionnel auquel il appartient, on ne saurait lui reprocher une quelconque faute ; autre-

ment dit, on ne pourra pas retenir à son encontre une négligence ou une imprudence grave qui correspond, rappelons-le, à un comportement particulièrement aberrant et dénué de bon sens.



Remerciements

Aux intervenants du séminaire

Antonella Cereghetti-Zwahlen

Alain Papaux

Yann-Eric Dizerens

Aux organisateurs

Jean-Philippe Favre

Pierre Wexsteen

Ulrich Jotterand

Claude Vetterli

Aux autorités cantonales et communales

Jean-Claude Marguet

Christine Gaillard



