



**ETINED**  
Plate-forme  
du Conseil de l'Europe  
sur l'éthique,  
la transparence  
et l'intégrité  
dans l'éducation



**Volume 1**  
7<sup>e</sup> session  
du Forum de Prague

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**ETINED**  
**Plate-forme**  
**du Conseil de l'Europe**  
**sur l'éthique,**  
**la transparence et**  
**l'intégrité**  
**dans l'éducation**

Volume 1  
7<sup>e</sup> session  
du Forum de Prague

Édition anglaise :  
*ETINED Council of Europe Platform on Ethics,  
Transparency and Integrity in Education*  
ISBN 978-92-871-8308-8

*Les vues exprimées dans cet ouvrage sont  
de la responsabilité des auteurs et ne reflètent  
pas nécessairement la ligne officielle  
du Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation écrite préalable de la Division de l'information publique et des publications, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Couverture : Service de la production  
des documents et publications (SPDP),  
Conseil de l'Europe

Mise en page : Jouve, Paris  
Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex  
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8411-5  
© Conseil de l'Europe, septembre 2017  
Imprimé dans les ateliers  
du Conseil de l'Europe

# Table des matières

---

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>PROGRAMME DU 7<sup>e</sup> FORUM DE PRAGUE</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE I – ALLOCUTIONS PRONONCÉES LORS DU FORUM DE PRAGUE</b>	<b>13</b>
<b>LANCEMENT DE LA PLATEFORME</b>	<b>15</b>
« POSER LE CADRE : LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE DANS LE DOMAINE » – INTRODUCTION AUX TRAVAUX MENÉS PAR LE CONSEIL DE L'EUROPE SUR L'ÉTHIQUE, LA TRANSPARENCE ET L'INTÉGRITÉ DANS L'ÉDUCATION	<b>23</b>
<b>GROUPE DE TRAVAIL A – COMPORTEMENT ÉTHIQUE DE TOUS     LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION</b>	<b>35</b>
<b>GROUPE DE TRAVAIL B – INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE/PLAGIAT</b>	<b>57</b>
<b>GROUPE DE TRAVAIL C – RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS</b>	<b>81</b>
<b>PRÉSENTATION DU RAPPORT GÉNÉRAL DU FORUM</b>	<b>95</b>
« UNE VISION D'AVENIR – LES CONDITIONS INDISPENSABLES POUR FAIRE BOUGER LA SOCIÉTÉ »	<b>109</b>
<b>NOTES BIOGRAPHIQUES</b>	<b>123</b>
<b>CHAPITRE II – CONTRIBUTIONS DES ÉTATS MEMBRES</b>	<b>127</b>
<b>ALBANIE</b>	
Quelques aspects de la lutte contre la corruption dans l'enseignement supérieur	129
<b>AZERBAÏDJAN</b>	
Le code d'éthique des enseignants	133
<b>BELGIQUE (COMMUNAUTÉ FLAMANDE)</b>	
Décision « Germain Dondelinger » M(2015)3 du Comité de Ministres Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur, 18 mai 2015	135
<b>BULGARIE</b>	
Élaboration et mise en œuvre de la Stratégie pour l'intégration scolaire des enfants et des élèves appartenant à des minorités ethniques (2015-2020)	137
<b>CHYPRE</b>	
Code de conduite contre le racisme et Guide sur la gestion et le signalement des incidents racistes à l'école	141
<b>FRANCE</b>	<b>143</b>
Règles de déontologie applicables dans la fonction publique	143

---

Métiers du professorat et de l'éducation : référentiel des compétences professionnelles et dimension éthique	147
État des lieux et mesures récentes prises pour lutter contre la fraude dans l'éducation, en particulier dans les examens	151
Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche	155
<b>HONGRIE</b>	
Aperçu des réformes sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation	159
<b>ITALIE</b>	
Étude de cas : le Système national d'évaluation	163
Transparence dans l'évaluation des résultats et des relations d'apprentissage	167
<b>LITUANIE</b>	
Intégrité académique et plagiat	173
Réforme du système de reconnaissance académique des qualifications étrangères	175
<b>LUXEMBOURG</b>	
Justice sociale : les mesures du gouvernement pour le maintien scolaire des populations défavorisées	179
<b>ROUMANIE</b>	
La Stratégie contre la corruption dans l'éducation : exemples de bonnes pratiques	185
<b>RUSSIE</b>	
La lutte contre le plagiat, les faux diplômes, la fraude et la corruption dans l'éducation	189
<b>SLOVÉNIE</b>	
Reconnaissance de l'authenticité des qualifications	193
<b>UKRAINE</b>	
Intégrité académique et plagiat dans l'enseignement supérieur (2014-2015)	195

# Introduction

---

**L**a Plateforme du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED) est l'un des nouveaux projets phares de la Direction de l'éducation du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe œuvre depuis des décennies à la promotion d'une éducation de qualité, clairement définie dans la Recommandation CM/Rec(2012)13 à ses États membres en vue d'assurer une éducation de qualité, qui précise qu'une telle éducation doit être exempte de corruption.

La corruption peut sévir à tous les niveaux de l'éducation, dans l'ensemble des pays européens : les exemples vont du détournement de fonds destinés à des bâtiments d'écoles maternelles à la vente de diplômes, en passant par le plagiat dans les thèses universitaires. Des personnes peuvent être victimes d'exploitation sexuelle à l'école, les enfants de certaines communautés peuvent être favorisés en termes d'admission, tandis que pour d'autres il y aura des frais supplémentaires ; à l'échelon institutionnel, des procédures de recrutement opaques ou inaccessibles, ou encore le népotisme peuvent se pratiquer, et au niveau le plus élevé les budgets nationaux peuvent être répartis inégalement et au profit de certains établissements d'enseignement supérieur. Cette corruption ressort dans des affaires notoires, comme la démission très médiatisée de ministres après des révélations concernant leurs plagiats ou leurs faux diplômes, mais aussi dans des cas peu connus, comme l'enseignement de matières obligatoires dispensé uniquement dans des cours privés et payants.

Les exemples de corruption sont nombreux, et n'importe quel enfant d'Europe peut être touché à divers moments de sa scolarité. Une enquête récente a mis en évidence le pourcentage de perception par les citoyens du phénomène de corruption dans l'éducation<sup>1</sup> : bien que les chiffres varient de 6-7 % à 70-72 % selon les pays, aucun d'entre eux n'est considéré comme épargné.

---

1. Transparency International, Baromètre mondial de la corruption 2013, disponible sur [www.transparency.org/gcb2013/report](http://www.transparency.org/gcb2013/report), consulté le 3 novembre 2016.

Les conséquences à long terme sont catastrophiques : la corruption sape la confiance des citoyens dans leur système scolaire et, plus généralement, dans les institutions démocratiques, et se traduit par une faible participation aux processus démocratiques. La corruption peut aussi porter atteinte à la réputation d'un pays sur la scène internationale.

Pour lutter contre la corruption par le droit pénal, civil et administratif, le Conseil de l'Europe a élaboré un arsenal de standards, d'instruments juridiques, de normes et de recommandations, dont le suivi est assuré par le Groupe d'États contre la corruption (GRECO<sup>2</sup>). Son Assemblée parlementaire a quant à elle récemment constitué une alliance parlementaire appelée Plateforme parlementaire contre la corruption<sup>3</sup>. La Plateforme ETINED cherche à agir là où tout commence : dans l'éducation.

En avril 2013, les ministres de l'Éducation des 50 États parties à la Convention culturelle européenne (STE n° 18<sup>4</sup>) sont convenus, sur la base de la Déclaration d'Helsinki, d'œuvrer ensemble en faveur de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation, dans l'intérêt de tous les enfants européens et, à cette fin, de constituer une plateforme<sup>5</sup>.

ETINED est un réseau de spécialistes nommés par les États membres du Conseil de l'Europe et les États parties à la Convention culturelle européenne. Sa mission est triple :

- ▶ diffuser des informations et des bonnes pratiques en matière de transparence et d'intégrité dans l'éducation ;
- ▶ participer à la définition de solutions appropriées aux problèmes que pose la corruption dans l'enseignement et l'enseignement supérieur (ci-après : « le supérieur ») ;
- ▶ créer dans l'éducation un cercle vertueux, de sorte que toutes les parties prenantes s'attachent à appliquer des principes fondamentaux positifs en matière d'éthique.

Plutôt que de compter uniquement sur des mesures réglementaires préformatées et imposées d'en haut, ETINED entend proposer une nouvelle approche, fondée sur l'idée qu'on ne peut assurer une éducation de qualité et lutter efficacement contre la corruption que si tous les acteurs sociétaux concernés adhèrent pleinement à des principes éthiques fondamentaux dans la vie publique et professionnelle. La plateforme souhaite contribuer au développement d'une culture de démocratie et de participation, avec pour socle les principes d'éthique, de transparence et d'intégrité. La corruption devrait être combattue au moyen de structures et de normes juridiques, mais cela ne suffit pas : il faut aussi que l'ensemble des parties prenantes et le grand public la jugent inacceptable.

---

2. Voir [www.coe.int/greco](http://www.coe.int/greco), consulté le 3 novembre 2016.

3. Voir <http://website-pace.net/fr/web/apce/anti-corruption-platform>, consulté le 3 novembre 2016.

4. À laquelle adhèrent les 47 États du Conseil de l'Europe plus le Bélarus, le Saint-Siège et le Kazakhstan.

5. Déclaration finale de la 24<sup>e</sup> session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe (Helsinki, 26 et 27 avril 2013), disponible sur [www.coe.int/t/dg4/education/Source/MED24/MED24\\_Final\\_Declaration\\_ConfMin\\_april13\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/MED24/MED24_Final_Declaration_ConfMin_april13_fr.pdf), consulté le 3 novembre 2016.

Dans un premier temps, les trois domaines d'action prioritaires d'ETINED seront les suivants :

- ▶ le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation, et des codes de conduite pour les enseignants et les professionnels de l'éducation ;
- ▶ l'intégrité académique et le plagiat dans l'enseignement supérieur ;
- ▶ le problème des « usines à diplômes » dans le contexte de la reconnaissance des qualifications.

Les activités suivantes sont prévues :

- ▶ un séminaire international sur le plagiat ;
- ▶ une étude comparative des politiques favorisant l'intégrité dans le supérieur dans les 50 États parties à la Convention culturelle européenne ;
- ▶ des tables rondes régionales sur l'impact des codes de conduite nationaux sur la profession d'enseignant, en vue d'établir des lignes directrices communes fondées sur les bonnes pratiques ;
- ▶ des projets pilotes dans les États membres.

La plateforme a été lancée par M<sup>mes</sup> Kateřina Valachová, ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports de la République tchèque, et Snežana Samardžić-Marković, directrice générale de la Démocratie du Conseil de l'Europe, à l'occasion du 7<sup>e</sup> Forum de Prague, les 1<sup>er</sup> et 2 octobre 2015.

La présente publication réunit les allocutions et exposés présentés lors du lancement d'ETINED à Prague. Les États parties à la Convention culturelle européenne étaient également invités à soumettre des contributions écrites sur le thème et les sous-thèmes du Forum de Prague, assorties de propositions concrètes d'actions à mener au niveau européen. C'est ainsi qu'ont été proposées :

- ▶ des synthèses sur les réformes en cours dans les États ou sur un sujet en lien direct avec le thème du forum, indiquant les principaux défis et les réponses proposées ;
- ▶ des études de cas et exemples de bonnes pratiques sur l'évaluation des résultats obtenus à la suite de réformes ou de projets pilotes menés par les États en rapport avec les sous-thèmes du forum.

Les contributions des États membres sont reproduites au chapitre II du présent document.



# Programme du 7<sup>e</sup> Forum de Prague

---

**Jeudi 1<sup>er</sup> octobre 2015**

**9 h-9 h 30 Séance inaugurale – Lancement de la plateforme**

Présidée par Ladislav Bánovec, directeur du département des Relations internationales, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, République tchèque

Allocutions de bienvenue :

Kateřina Valachová, ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, République tchèque

Radka Wildová, doyenne de la faculté d'Éducation, université Charles, République tchèque

Tomáš Zima, recteur de l'université Charles, République tchèque

Sneřana Samardžić-Marković, directrice générale de la DGII – Démocratie, Conseil de l'Europe

**9 h 30-10 h 30 Séance plénière n° 1**

« Poser le cadre : les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation »

Présidée par Jindřich Fryč, président du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE), Conseil de l'Europe

- Présentation des travaux menés par le Groupe d'États contre la corruption (GRECO), par Christian Manquet, vice-président du GRECO
- Présentation des travaux du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, exposés de MM. Ian Smith (University of the West of Scotland) et Tom Hamilton (General Teaching Council for Scotland), Royaume-Uni

## **10 h 50-12 h 15 Séance plénière n° 2**

« Regards croisés sur les perspectives et les pratiques »

Présidée par Marie-Anne Persoons, représentante du CDPPE

Orateurs :

- Haldis Holst, secrétaire générale adjointe, Internationale de l'éducation
- Boris Divjak, Centre de ressources anticorruption U4, Norvège
- Muriel Poisson, Institut international de planification de l'éducation (IIEP-Unesco)
- Elena Panfilova, Transparency International

Questions et réponses

## **14 h-15 h 30 Groupes de travail parallèles : études de cas**

### **A. Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation**

Présidé par Sabine Rohmann, Commission « Éducation et culture » de la Conférence des OING du Conseil de l'Europe, membre du Bureau du CDPPE

Études de cas :

- Étude de cas nationale sur la vision d'un comportement éthique dans les codes et normes professionnels, Tom Hamilton, General Teaching Council for Scotland, Royaume-Uni
- Prôner l'honnêteté et la transparence, Daiva Penkauskienė, Centre de didactique moderne, Lituanie
- Principes éthiques, Ian Smith, University of the West of Scotland, Royaume-Uni

### **B. Intégrité académique/plagiat**

Présidé par Maija Innola, ministère de l'Éducation et de la culture de Finlande, représentante du CDPPE

Études de cas :

- Veiller à la maturité des politiques relatives au plagiat en Europe et au-delà, Irene Glendinning, université de Coventry, Royaume-Uni
- Le plagiat dans les thèses de médecine en Allemagne, Debora Weber-Wulff, université de sciences appliquées de Berlin, Allemagne

### **C. Reconnaissance des qualifications**

Présidé par Stefan Delplace, EURASHE, membre du Bureau du CDPPE

Études de cas :

- La décision M(2015)3 du 18 mai 2015 du Comité de ministres Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur, Marie-Anne Persoons, Belgique

- L'expérience du bureau ENIC-NARIC Suède dans le traitement des certificats frauduleux et des usines à diplômes, Erik Johansson, Service de la reconnaissance des qualifications, ENIC-NARIC Suède

<b>16 h 00-17 h 00</b>	<b>Poursuite des groupes de travail</b>
<b>17 h 00</b>	<b>Réunion du rapporteur général et des rapporteurs des groupes de travail</b>
<b>20 h 00</b>	<b>Remise de la médaille Pro Merito du Conseil de l'Europe en mémoire de Germain Dondelinger</b>

## **Vendredi 2 octobre 2015**

### **9 h 30-11 h 00 Table ronde – Contribution aux futurs travaux de la plateforme : réponses des groupes de travail parallèles**

Présidée par Étienne Gilliard, vice-président du CDPPE

Contributions de :

- Michèle Eisenbarth, représentante permanente du Luxembourg auprès du Conseil de l'Europe, présidente du GR-C
- Lea Meister, Syndicat des étudiants européens
- Quentin Reed, consultant en éducation
- Giorgi Sharvashidze, vice-ministre, ministère de l'Éducation et des Sciences, Géorgie
- Jens Vraa-Jensen, Internationale de l'éducation

### **11 h 20-12 h 30 Séance plénière n° 3**

Présentation du rapport général du forum par Tomáš Foltýnek, université Mendel de Brno (République tchèque), rapporteur général

« Une vision d'avenir – Les conditions indispensables pour faire bouger la société ». Allocution de Bertrand de Speville, consultant (Royaume-Uni), ancien directeur de la Commission indépendante de lutte contre la corruption (ICAC) de Hong Kong

Présentation des principaux défis et attentes concernant les priorités de travail, par Jindřich Fryč, président du CDPPE

### **Conclusions**

Lukáš Teplý, département de la Stratégie et des Affaires européennes, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, République tchèque.



Chapitre I

**Allocutions prononcées  
lors du Forum de Prague**

---



# Séance inaugurale

## Lancement de la plateforme

---

**Kateřina Valachová, ministre de l'Éducation,  
de la Jeunesse et des Sports de la République tchèque**

Chère Madame Samardžić-Marković,

Cher Monsieur Zima,

Chère Madame Wildová,

Honorables invités,

Chers participants,

Tout d'abord, permettez-moi de remercier les organisateurs du 7<sup>e</sup> Forum de Prague de m'avoir invitée à ouvrir cette rencontre. Je me félicite que ce forum se tienne ici à Prague dans les locaux de l'université Charles, l'une des plus anciennes universités du monde.

Le 7<sup>e</sup> Forum de Prague est le résultat d'un travail engagé de longue date par le Conseil de l'Europe pour promouvoir une éducation de qualité. L'éducation joue un rôle crucial pour l'avenir de nos sociétés. Parmi les services publics, le système d'enseignement est pratiquement le seul à nous accompagner au quotidien, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. L'éducation est donc le plus puissant outil qui soit pour améliorer l'avenir des citoyens. Une éducation accessible et de qualité permet à chacun de s'émanciper, sur les plans social, économique et culturel. L'éducation est également essentielle à de bonnes relations entre les générations, à la tolérance, à la compréhension entre les cultures et au développement de la citoyenneté démocratique. Toutes ces valeurs, nous devons les encourager, en particulier dans les moments difficiles que l'Europe vit actuellement.

Le ministère de l'Éducation et le Gouvernement tchèques sont conscients du rôle clé de l'éducation pour une société démocratique et pour la justice sociale. Pour nous, une éducation de qualité et accessible à tous est une priorité politique. C'est pourquoi nous avons mis sur pied un système de soutien aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et modifié le financement du système éducatif en vue de fournir une éducation accessible et des activités de loisirs aux enfants et aux jeunes. Bien sûr, le système d'enseignement supérieur est lui aussi d'une grande importance, non seulement comme source de qualifications, mais aussi comme moyen de former des citoyens éclairés.

Le thème principal de ce forum – « Éthique, transparence et intégrité dans l'éducation » – est aussi important qu'actuel. Dans un système éducatif de qualité offrant à tous l'égalité des chances, il n'y a évidemment de place ni pour les avantages indus, ni pour tout autre type de corruption, ni bien sûr pour des comportements discriminatoires ou constituant une atteinte de la part des acteurs du système éducatif à tous les niveaux.

Mesdames et Messieurs,

J'espère que vos discussions sur ce thème seront fructueuses, je suis impatiente de connaître les différentes opinions qui s'en dégageront et je vous souhaite un plein succès pour votre conférence.

Je vous remercie.

**Radka Wildová, doyenne de la faculté d'Éducation,  
université Charles, République tchèque**

Madame la ministre,

Votre excellence, Monsieur le recteur,

Madame la directrice générale,

Mesdames et Messieurs, chers invités,

C'est un grand honneur pour moi de vous souhaiter la bienvenue à ce 7<sup>e</sup> Forum de Prague sur les politiques éducatives en Europe, organisé par le Conseil de l'Europe en coopération avec le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, l'université Charles de Prague et la faculté d'Éducation, sur le thème « Vers une plateforme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation ».

### **Présentation de la faculté d'Éducation**

La faculté d'Éducation, l'une des plus grandes de l'université Charles de Prague, travaille entre autres dans les domaines de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants, les éducateurs et les autres personnels pédagogiques, dont le personnel de l'École de management. Nous formons des enseignants spécialistes de toutes les matières étudiées aux niveaux élémentaire et secondaire. Nos recherches sont principalement axées sur les sciences de l'éducation et de la formation, notamment la pédagogie. L'année prochaine, avec d'autres facultés d'éducation de République tchèque et de Slovaquie, la faculté d'Éducation de l'université Charles fêtera ses 70 ans.

Tournée vers la professionnalisation, la faculté couvre toutes les facettes de l'éducation, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à la formation des adultes. Bien que cinq autres facultés de l'université Charles de Prague participent à la formation des futurs enseignants, la faculté d'Éducation est la seule à s'y consacrer entièrement.

La faculté d'Éducation compte actuellement 4 800 étudiants, inscrits à temps plein ou à temps partiel (66 % d'entre eux sont à temps plein). Outre ses cursus de licence et de master, la faculté prépare aussi des doctorants ; elle se tourne ainsi vers l'avenir

en développant les disciplines enseignées et les approches pédagogiques, qui font depuis longtemps l'objet de ses activités de recherche et de coopération internationale.

### **Coopération internationale**

Les membres de la faculté coopèrent activement avec des universités et d'autres établissements en Europe et au-delà. À l'international, la faculté a noué 61 accords de coopération interuniversitaires, tout particulièrement avec l'Allemagne et la Pologne. Elle a récemment signé un accord avec l'université Joetsu, au Japon, accord qui entrera en vigueur en janvier 2016 avec la préparation d'une exposition itinérante associant quatre universités de quatre pays : Taïwan, la Mongolie, le Japon et la République tchèque. La faculté a une tradition de relations très étroites avec les universités slovaques, en termes de mobilité, d'organisation de conférences internationales communes et de création de publications spécialisées.

L'université Charles est membre du CEFRES (Centre français de recherche en sciences sociales) et y attache une très grande importance, car cette appartenance lui permet de développer ses relations scientifiques et de recherche avec les établissements français.

L'université soutient de longue date la mobilité de ses étudiants et de son personnel ainsi que les stages dans le cadre d'Erasmus+, auquel tous les départements participent. La plupart des contrats Erasmus+ ont été signés avec des universités d'Allemagne, de France, d'Espagne et de République slovaque.

Notre faculté est l'une des premières de l'université Charles et même de République tchèque à s'engager dans le programme Erasmus Mundus. Avec l'université de Roehampton (établissement coordinateur) et l'université d'Oslo, nous prévoyons de proposer aux universitaires et aux étudiants un master en Éducation inclusive et spéciale.

Nous avons donc une expérience assez large des projets internationaux, avec par le passé la réalisation de projets dans les cadres 5, 6 et 7 et de plus de six projets Tempus. En 2014, les membres de la faculté ont participé à 15 projets internationaux de l'Union européenne, dont l'un relevant du septième programme-cadre. Nous sommes en train de déposer une candidature pour le projet Erasmus-KA3. En 2015, la faculté a déposé trois demandes pour le projet Horizon 2020.

### **La rencontre d'aujourd'hui**

En tant que doyenne de la faculté d'Éducation, je salue et soutiens pleinement l'initiative du Conseil de l'Europe et ses efforts pour lancer une plateforme sur l'éthique, la transparence et l'intégrité. Je me félicite que les participants à ce forum soient accueillis à l'université Charles, qui offre un cadre approprié aux discussions sur ce thème, à la fois très important et d'une grande actualité.

La faculté d'Éducation, la République tchèque et la Slovaquie coopèrent étroitement à travers l'Association des doyens de facultés d'Éducation. Les principaux thèmes du 7<sup>e</sup> Forum de Prague et ses résultats seront utilisés lors des réunions de travail de l'Association des doyens. Nous nous intéresserons de très près aux résultats du forum et nous nous attacherons à les traduire dans l'enseignement délivré par la faculté.

L'une des grandes priorités de la faculté est de garantir la qualité de son enseignement et de ses activités de recherche. Ainsi,

- ▶ la faculté veille attentivement à l'absence de plagiat dans les travaux de ses étudiants et dans les publications de son personnel de recherche et d'enseignement ;
- ▶ la faculté s'attache à la transparence de ses recrutements, à travers ses méthodes et le recours à un système à plusieurs degrés, et veille au respect de toutes les lois et réglementations relatives aux procédures d'admission ;
- ▶ la faculté a mis en place des mécanismes à long terme de suivi du respect de toutes les réglementations, ainsi que des mesures pour que les étudiants remplissent les exigences de leur cursus et réussissent leurs études (en un mot, ce n'est pas une usine à diplômés !) ;
- ▶ la faculté veille à ce que son personnel respecte les principes déontologiques dans ses activités d'enseignement et de recherche.

Sur les questions ci-dessus, les responsables de la faculté travaillent en lien étroit avec le Sénat académique, qui les soutient pleinement, et avec les conseils d'étudiants.

En tant que composante de l'université Charles, la faculté d'Éducation est prête à œuvrer activement, avec le ministère tchèque de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, au lancement de la Plateforme du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED). La faculté est également prête à aider à la mise en œuvre de stratégies en faveur de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation des enfants en Europe, et notamment en République tchèque, et à former dans cet esprit les futurs enseignants. La plateforme va se pencher, entre autres, sur la question des principes éthiques dans l'éducation, notamment concernant le travail des enseignants, le plagiat et les faux diplômes. La faculté d'Éducation est tout particulièrement concernée puisqu'elle assure la formation initiale et continue, et le développement professionnel des enseignants ; nous suivrons donc ce débat de près, nous y contribuerons lorsque ce sera nécessaire, et nous diffuserons et mettrons en œuvre ses résultats. Les activités de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), dont la faculté est membre, seront aussi l'occasion de diffuser ces principes éthiques grâce à la coopération internationale.

Une fois encore, je vous souhaite la bienvenue, ainsi que des travaux fructueux dans le cadre de ce 7<sup>e</sup> Forum de Prague.

**Tomáš Zima, recteur de l'université Charles, République tchèque**

En tant que recteur de la plus vaste et de la plus ancienne université d'Europe centrale, je salue sans réserve les activités menées dans la durée par le Conseil de l'Europe pour promouvoir une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement.

Une éducation de qualité, c'est aussi l'égalité des chances pour les élèves, les enseignants et les établissements. C'est pourquoi je suis heureux que le Conseil de l'Europe

juge ce thème important, et se batte pour promouvoir l'égalité des chances et mettre en place un large éventail de mesures en ce sens.

Au regard des résultats de la dernière conférence ministérielle, à Helsinki en 2013, centrée sur la gouvernance et sur la qualité de l'éducation, je trouve essentiel que tous les ministres se soient aussi accordés sur l'importance des échanges d'informations et de bonnes pratiques en matière d'éthique et d'intégrité dans l'éducation, soulignant là aussi le rôle d'une éducation de qualité.

Compte tenu de l'effacement des frontières nationales dans l'espace éducatif européen, les menaces contre l'intégrité de l'éducation ne peuvent être traitées séparément dans chaque pays. C'est pourquoi je salue l'initiative du Conseil de l'Europe et de tous ses États membres consistant à créer une Plateforme sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation.

Pour moi, de telles activités sont cruciales, non seulement parce que mon université fait partie du monde universitaire européen, mais aussi parce que nous formons la prochaine génération de citoyens et, plus encore, de futurs spécialistes qui assureront l'éducation des futures générations d'Européens.

Pour tous nos enseignants et étudiants, construire un environnement respectueux des règles morales est un préalable au comportement déontologique au quotidien.

Nous aussi, en République tchèque, nous devons combattre des phénomènes aussi déplorables que le plagiat et les usines à diplômes. Les universités tchèques coopèrent étroitement pour cela et ont développé un travail interuniversitaire efficace. Elles ont élaboré et appliqué ensemble des projets dans ce domaine au niveau national et participé à des projets internationaux. Nous jugeons ce sujet important pour la Conférence tchèque des recteurs, que j'ai l'honneur de présider. Nous sommes donc en mesure de contribuer à ces résultats dès la naissance de la Plateforme sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation.

La question des principes éthiques est l'un des domaines prioritaires de nos efforts communs, qui se reflète dans toutes nos activités éducatives. En tant que recteur de l'université Charles, je ressens comme un grand privilège pour mon établissement et j'apprécie personnellement beaucoup que des discussions sur ces thématiques se tiennent dans mon université et que la plateforme soit lancée en République tchèque.

**Snežana Samardžić-Marković, directrice générale  
de la DG II – Démocratie, Conseil de l'Europe**

Mesdames et Messieurs les ministres, Mesdames et Messieurs les ambassadeurs, Mesdames et Messieurs,

Je souhaite remercier les autorités tchèques, et en particulier M<sup>me</sup> la ministre Valachová et M. Jindřich Fryč, d'accueillir ce 7<sup>e</sup> Forum de Prague.

Au nom du Secrétariat, j'aimerais aussi remercier très chaleureusement une personne dont l'aide a été précieuse pour l'organisation non seulement de ce Forum de Prague, mais aussi de l'ensemble des sept forums. Je parle bien sûr d'Alena Spejchalová, qui

est là depuis le tout début. Chère Alena, votre dévouement, votre grand professionnalisme et votre capacité à résoudre efficacement des problèmes parfois délicats ont assuré la réussite de ces réunions. On m'a dit que vous aviez été basketteuse ; lorsqu'on travaille avec vous, on voit que vous avez l'esprit d'équipe.

Chère ministre, cher Jindřich, merci pour votre engagement et votre dévouement de longue date qui nous permettent, aujourd'hui, de lancer notre plateforme dans un cadre prestigieux. La Plateforme du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation – également appelée ETINED – est l'un des engagements politiques concrets pris par les ministres de l'Éducation lors de la conférence ministérielle d'Helsinki, en 2013.

La plateforme sera un réseau de spécialistes des 50 États parties à la Convention culturelle européenne. Ces spécialistes coopéreront avec d'autres organisations et entités internationales actives dans ce domaine, dont certaines sont représentées aujourd'hui : Transparency International, le Centre de ressources anticorruption U4 et l'IIEP-Unesco. Je voudrais rendre hommage à l'immense somme de travail accomplie par vos organisations et vous dire à quel point nous sommes heureux de travailler avec vous.

C'est une grande chance pour nous, je crois, que ce forum se tienne à la faculté d'Éducation de l'université Charles, fondée en 1348 et donc l'une des plus anciennes d'Europe, qui a été celle de Franz Kafka, de Milan Kundera, de Karel Čapek et de tant d'autres personnalités de l'histoire européenne et tchèque. Merci, cher Monsieur le recteur, chère Madame la doyenne, de nous accueillir aujourd'hui.

La plateforme sur l'éthique dans l'éducation a été conçue pour promouvoir l'éthique et lutter contre la corruption dans le milieu éducatif. Lorsque j'en parle, mes auditeurs sont souvent intrigués et me disent : « Mais il y a de la corruption dans l'éducation ? ».

Eh bien, dans certains pays, les pratiques de corruption dans ce domaine sont notoires. Cela me rappelle une blague qui a cours dans l'un de nos États membres :

Un parent rend visite à un professeur et lui dit : « Mon fils est un bon à rien, il ne réussira jamais votre examen d'entrée ». À quoi le professeur répond : « Je vous parie 1 000 dollars que si ! »

Dans d'autres pays, la corruption dans l'éducation est peut-être moins présente dans le débat public, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas.

En réalité, comme le montrent de récentes actualités, aucun pays ne peut se prétendre à l'abri de ce fléau. Je pense par exemple à des ministres contraints de démissionner après des révélations de plagiat dans leurs thèses universitaires.

Une récente étude de Transparency International mesure la perception par le grand public de la corruption dans l'éducation<sup>6</sup>. Certes, les chiffres varient énormément d'un pays à l'autre (de 6-7 % à 70-72 %), mais l'enquête montre aussi qu'aucun pays n'est épargné et que la moyenne européenne se situe autour de 34 %.

---

6. Transparency International, *Global corruption barometer 2013* (Baromètre mondial de la corruption 2013), disponible sur [www.transparency.org/gcb2013/report](http://www.transparency.org/gcb2013/report), consulté le 3 novembre 2016.

Il est vrai, par ailleurs, qu'il n'y a pas de données fiables disponibles sur les véritables niveaux de corruption. De fait, la corruption dans l'éducation revêt de très nombreuses formes et, même lorsqu'elle est évidente, elle peut être très difficile à prouver.

La corruption touche tous les niveaux d'éducation, de l'enseignement préprimaire au supérieur.

Elle va des formes les plus flagrantes – verser un pot-de-vin pour entrer dans telle ou telle école, obtenir un diplôme en trichant ou acheter une publication écrite par d'autres chercheurs – aux formes les plus dissimulées, comme dans le cas d'enseignants qui vendent des livres ou des cours supplémentaires aux étudiants et font échouer à l'examen ceux qui n'ont pas payé ce type de « services ».

Toutes ces formes de corruption varient et peuvent être ponctuelles ou organisées. Dans tous les cas, elles pervertissent et endommagent ce qui est le ciment de nos démocraties : la confiance que nous avons dans le système, la conviction que les règles s'appliquent à tous. Ne pas s'attaquer à la corruption dans l'éducation revient à enseigner à nos enfants que, pour réussir, il faut savoir contourner les règles. Sur une telle base, comment développer une culture de la démocratie ?

L'éducation est traditionnellement vue comme le passeport pour une vie meilleure et un moyen de faire progresser la société. Les écoles et les universités sont considérées à juste titre comme des lieux, peut-être même les seuls, où les jeunes peuvent réussir par leur seul mérite : tout le monde y est à égalité, indépendamment de ses origines.

L'une des principales caractéristiques de la corruption est l'injustice. Elle pervertit l'éducation qui, au lieu de contribuer à la cohésion sociale, creuse alors encore plus les différences. L'accès à l'éducation ne se fonde plus sur le mérite ou sur son caractère nécessaire, et les qualifications universitaires ne sont plus en rapport avec le travail fourni.

Le coût social de la corruption est énorme. Les citoyens perdent confiance dans le système démocratique. La réputation internationale du pays en souffre.

Je citerai le professeur Stephen Heyneman :

« Dans une démocratie, le public tient très fort à l'équité du système éducatif. S'il ne fait pas confiance au système éducatif, cela ne nuit pas seulement à la croissance économique : les leaders du moment, dans les milieux économiques, scientifiques ou politiques, peuvent être soupçonnés d'avoir acquis leur position par privilège et non pour leurs qualités. Si le système scolaire n'est pas fiable, le pays peut perdre de sa cohésion sociale, qui est aujourd'hui le principal ingrédient de toute société florissante. »

La corruption est parfois dangereuse au niveau individuel. Qui voudrait, par exemple, se trouver entre les mains d'un médecin qui a acheté son diplôme ? Quand elle prend la forme du harcèlement sexuel, elle peut traumatiser des jeunes à vie. Au niveau collectif, enfin, la corruption peut constituer une discrimination contre certaines populations.

Il faut clairement trouver une solution.

C'est pourquoi les ministres de l'Éducation des 50 États parties à la Convention culturelle européenne sont convenus, lors de la conférence ministérielle d'Helsinki, d'unir leurs forces pour travailler ensemble à l'éthique, à la transparence et à l'intégrité

dans l'éducation. Ils ont décidé de créer une plateforme entièrement consacrée à cet objectif.

L'idée était d'affirmer des principes déontologiques fondamentaux. Aujourd'hui, c'est cette plateforme que nous inaugurons.

ETINED veut promouvoir une approche nouvelle et globale de la recherche de qualité et de la lutte contre la corruption dans l'éducation. Cette approche appelle tous les secteurs concernés de la société à s'engager pour le respect, dans la vie publique et professionnelle, de principes éthiques positifs et fondamentaux. Elle ne compte pas sur des mesures formatées et imposées d'en haut. Pour combattre la corruption, les normes et les structures juridiques ne suffisent pas, aussi importantes soient-elles pour fixer un cadre de référence.

Si nous voulons que la situation change durablement, il faut changer les cultures et les mentalités. Il faut que le grand public et toutes les parties prenantes jugent inacceptables les comportements contraires à l'éthique. Les témoins d'actes de corruption doivent se sentir suffisamment en confiance pour parler, et les auteurs, honteux et mal à l'aise – parce qu'ils savent qu'ils risquent d'être découverts.

À travers cette plateforme, le Conseil de l'Europe vise à :

- ▶ échanger des informations et des bonnes pratiques sur la transparence et l'intégrité dans l'éducation ;
- ▶ aider à trouver des solutions aux problèmes que pose la corruption dans l'éducation et dans l'enseignement supérieur ;
- ▶ instaurer un « cercle vertueux », afin que tous les acteurs s'engagent en faveur de principes éthiques positifs et fondamentaux ;
- ▶ mettre en commun les ressources et les bonnes pratiques sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, et diffuser ces informations grâce à des formations, des outils, des lignes directrices et un site internet.

Nous commencerons par les actions suivantes :

- ▶ des lignes directrices sur les principes et comportements éthiques, issues de consultations lors de tables rondes régionales ;
- ▶ un séminaire sur le plagiat ;
- ▶ une étude comparative des politiques d'intégrité dans l'enseignement supérieur dans les 50 États parties à la Convention culturelle européenne ;
- ▶ des check-lists et des recommandations de mesures contre les « usines à diplômes » ;
- ▶ des projets pilotes dans les pays intéressés.

Pour finir, je suis fière aujourd'hui de lancer officiellement la Plateforme du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation.

Nous aurons largement l'occasion d'en parler pendant ces deux jours : le respect de l'éthique est la condition sine qua non d'une démocratie vivante. La corruption en est l'antithèse.

Séance plénière n° 1

**« Poser le cadre :  
les travaux du Conseil  
de l'Europe dans  
le domaine » –  
Introduction aux travaux  
menés par le Conseil  
de l'Europe sur l'éthique,  
la transparence et  
l'intégrité dans l'éducation**

---

*Ian Smith (University of the West of Scotland) et Tom Hamilton  
(General Teaching Council for Scotland), Royaume-Uni*

### Résumé

Cette présentation montre que le lancement par le Conseil de l'Europe d'une Plateforme sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED) obéit à une vision plus large, qui veut que toutes les parties concernées de la société adhèrent pleinement à des principes éthiques positifs dans la vie publique et professionnelle. Cette approche fondée sur des principes positifs va au-delà de la seule réglementation anticorruption et prolonge l'engagement de l'Organisation en faveur d'une éducation de qualité, énoncé en avril 2013 dans la Déclaration d'Helsinki. Notre exposé résume une étude présentée au Comité directeur du Conseil de l'Europe pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE), consacrée aux moyens d'élaborer des principes éthiques pour l'éducation et de définir un « comportement éthique » pour tous les acteurs de ce secteur. Nous mettons l'accent sur des « scénarios de mise en œuvre » de ces approches à travers la plateforme, tout en mentionnant des projets concernant l'intégrité académique et le plagiat, ainsi que la reconnaissance des qualifications, dans le cadre du développement de la plateforme.

## Introduction et références

Cet exposé repose sur les travaux que ses auteurs (Ian Smith et Tom Hamilton) ont entrepris pour le Comité directeur du Conseil de l'Europe pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) en préparation du lancement de la Plateforme du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED).

Les principaux résultats de ces travaux sont les documents *Principes éthiques*, présenté lors de la session informelle du CDPPE à Bruxelles en décembre 2014, et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, présenté à la session plénière du CDPPE à Strasbourg en mars 2015 (Smith et Hamilton 2014, 2015). Ces deux documents sont en ligne sur le nouveau site ETINED du Conseil de l'Europe<sup>7</sup>.

Dans notre exposé, nous nous référons à certaines parties de ces deux documents. Ces documents eux-mêmes citent abondamment les travaux d'autres organisations dans le domaine de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation. Nous ne répétons pas toujours, dans notre exposé, les références complètes de tous les résultats d'autres organisations. On pourra les trouver dans les chapitres correspondants des volumes 2 *Principes éthiques* et 3 *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* de la série ETINED.

Bien que les documents de décembre 2014 et de mars 2015 aient été signés par les auteurs de cet exposé, le groupe de travail ETINED, mis en place par le Conseil de l'Europe, a joué un rôle important dans leur élaboration. Ce groupe de travail comprenait des membres du CDPPE, dont l'actuel président, des représentants d'autres groupes clés, à savoir l'Internationale de l'éducation et le Syndicat des étudiants européens, des cadres du Secrétariat du Conseil de l'Europe et les auteurs de l'exposé, en tant qu'experts auprès du Conseil de l'Europe. Le groupe de travail a tenu quatre réunions majeures entre septembre 2014 et juin 2015, et ses discussions ont fortement influencé les approches adoptées dans les documents.

## Une approche positive et fondée sur les principes pour le Conseil de l'Europe

ETINED repose sur l'idée que l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation ne peuvent être atteintes à terme que si tous les secteurs concernés de la société adhèrent pleinement à des principes éthiques positifs dans la vie publique et professionnelle.

Cette approche reconnaît l'important travail déjà accompli sur d'autres aspects de la lutte contre la corruption. Par exemple, au sein du Conseil de l'Europe, le Groupe d'États contre la corruption (GRECO) a amplement développé des approches anti-corruption fondées sur le respect des lois et sur le suivi. En dehors du Conseil de l'Europe, l'Union européenne (UE) a lancé un projet majeur, baptisé ANTICORRP, au sein du septième programme-cadre. Il s'agit d'un projet sur cinq ans, lancé en 2012,

7. Disponibles sur [www.coe.int/etined](http://www.coe.int/etined) – Ressources, consulté le 8 novembre 2016.

doté d'un budget total de 10 millions d'euros (dont 8 millions apportés par l'UE) et qui concerne tous les aspects de la lutte contre la corruption – pas seulement dans l'éducation.

Toutefois, la plateforme va au-delà des mesures réglementaires « préformatées » de lutte contre la corruption, généralement axées sur les sanctions et souvent fondées sur des statistiques, avec publication en ligne de classements des « bons et mauvais élèves ». Elle considère que ces approches traitent les symptômes de la corruption, mais non ses causes.

L'approche de la plateforme prolonge l'engagement de l'Organisation en faveur d'une éducation de qualité tel qu'énoncé dans le document « Gouvernance et éducation de qualité », déclaration finale de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe tenue à Helsinki en avril 2013. Elle s'est aussi affirmée lors du 6<sup>e</sup> Forum de Prague, en octobre 2012, et lors de la réunion des Délégués des Ministres de décembre 2012 ; la Recommandation CM/Rec(2012)13, son annexe et son exposé des motifs associent une éducation de qualité à l'absence de corruption (Conseil de l'Europe 2012a, 2012b, 2013). Tous ces documents sont disponibles sur le site internet d'ETINED.

Dans des travaux antérieurs dans le cadre du projet conjoint Conseil de l'Europe/UE contre la corruption en Albanie, les auteurs adoptaient déjà cette approche fondée sur les principes de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation (voir Smith et Hamilton 2013). Ces travaux relevaient de la Direction générale I – Droits de l'homme et État de droit, et plus précisément de la Direction de la société de l'information et de la lutte contre la criminalité, Service de la lutte contre la criminalité. Aujourd'hui, et cela nous paraît très judicieux, la plateforme est rattachée à la Direction générale II – Démocratie, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Service de l'éducation, Division des politiques éducatives, ainsi qu'aux initiatives en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Cette insistance sur la démocratie, la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme est en cohérence avec les approches de la plateforme.

### **Le contexte plus large pour tous les États membres du Conseil de l'Europe**

Bien que la plateforme mette en avant les termes « éthique, transparence et intégrité » et se concentre sur les États membres du Conseil de l'Europe, ses travaux se rattachent aux préoccupations mondiales face à la corruption dans l'éducation et au besoin d'y remédier activement. Par exemple, un texte de référence aussi essentiel que le rapport 2013 de Transparency International s'intéresse à la corruption dans l'éducation dans le monde (Transparency International 2013). Autre exemple intéressant (cette fois dans le supérieur), cité lors des réunions du groupe de travail ETINED : la Déclaration de Pozńan du Groupe interuniversitaire de Compostelle, adoptée en septembre 2014. Ce groupe comprend quelque 70 universités du monde entier (dont plus de 20 dans des pays du Conseil de l'Europe).

Compte tenu du contexte plus large dans lequel la plateforme s'inscrit, les auteurs préconisent de montrer beaucoup de prudence avant de qualifier une société de « développée », « en développement » (hors d'Europe) ou « en transition » (en Europe). Si ces termes sont néanmoins utilisés, il faut souligner que les problèmes abordés par la plateforme touchent non seulement les sociétés « en développement » et « en transition », mais aussi les sociétés « développées ».

Par exemple, une source comme l'Observatoire de la corruption dans l'enseignement supérieur du Boston College Center for International Higher Education, dans son bulletin *Academic Corruption News*, donne actuellement des exemples de corruption dans huit pays « développés », y compris en Europe occidentale, sur un total de 36 pays cités. C'est un chiffre non négligeable, même si certains diront que les données relatives à la corruption sont plus faciles à rassembler dans les pays « développés » (Boston College 2015). Sur les 23 pays du Conseil de l'Europe où se trouvent des universités membres du Groupe de Compostelle, environ la moitié sont des « pays développés ».

Par conséquent, il faut absolument souligner que la plateforme n'a pas été créée par des pays « développés » pour aider des pays « en transition » à « rattraper leur retard » et à régler des problèmes qui ne concerneraient qu'eux. Ces problèmes se posent aussi dans les systèmes éducatifs de sociétés « développées ».

### Liens avec les travaux existants d'autres organisations

Il est important que le Conseil de l'Europe, en développant sa plateforme, tienne compte du travail déjà accompli par d'autres organisations sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, et s'en inspire à l'heure de produire ses propres documents.

Les sources de type « synthèse » sont particulièrement précieuses ; il s'agit d'études sur les relations générales entre les principes éthiques et les comportements attendus. Des organisations telles que l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP), Transparency International et le Centre de ressources anticorruption U4 ont produit de tels documents. *Teacher codes: learning from experience* (van Nuland 2009) en est un exemple particulièrement utile, mais d'autres sources de ces organisations sont citées dans les documents *Principes éthiques* et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*.

Tout aussi importantes, les sources de type « affirmation » associent plusieurs déclarations relatives aux principes et aux comportements éthiques. De telles ressources ont été produites par l'Internationale de l'éducation, l'Association internationale des universités – Observatoire de la Magna Charta, le Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco-CEPES), l'Unesco, la Commission européenne et des organisations nationales telles que le General Teaching Council for Scotland. On trouvera dans les documents *Principes éthiques* et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* des exemples de ressources de ces organisations, dont notamment la Déclaration de l'Internationale de l'éducation sur l'éthique professionnelle (2004).

Tout en reconnaissant l'importance et la qualité de ces sources, le groupe de travail ETINED a estimé que le Conseil de l'Europe devait produire son propre texte, en mettant l'accent sur la « responsabilité publique » des acteurs de l'éducation. Il est particulièrement important que ce texte couvre non seulement les enseignants et les maîtres de conférences, c'est-à-dire les professionnels de l'enseignement, mais aussi l'ensemble des acteurs de l'éducation.

### « Principes éthiques » et « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation »

Lors du développement de la plateforme, il est important d'étudier les relations entre les affirmations relatives aux principes éthiques et celles relatives au comportement éthique des acteurs concernés. On établit habituellement une distinction entre ces deux types d'affirmations.

L'affirmation des « principes éthiques » se fait généralement à haut niveau. Les textes concernés abordent de grands thèmes sur lesquels se fonderont les affirmations relatives au « comportement éthique des acteurs » (McKelvie-Sebileau 2009:19). Ils parlent de « convictions » (van Nuland 2009:19), de « normes » (Poisson 2009:20) et de « valeurs » (*ibid.*).

L'affirmation du « comportement éthique des acteurs » offre des orientations beaucoup plus précises sur la conduite et les pratiques attendues. Les textes concernés parlent de « règles de déontologie » (van Nuland 2009:40, 41), de « principes de pratique professionnelle » (*ibid.*), de « règles de pratiques professionnelles » (*ibid.*), de « codes de conduite » (*ibid.*:20 ; Poisson 2009:16) et de « normes de conduite professionnelle » (Poisson 2009:22, 23, 51).

Pour approfondir ces notions, on pourra consulter en particulier trois publications de 2009 de l'IIEP : l'étude de Shirley van Nuland déjà citée, les *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*, de Muriel Poisson, et *Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries*, de Pippa McKelvie-Sebileau. La plupart des expressions citées en exemples ci-dessus viennent de ces trois sources de l'IIEP.

Plus de détails en lien avec ces sources sont donnés dans une étude de cas (voir *infra*), dans les travaux du groupe de travail sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation présidé par Ian Smith au 7<sup>e</sup> Forum de Prague et dans le document rédigé pour la plateforme intitulé « Développer le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » (Smith 2015). On trouvera aussi dans *Principes éthiques* des références plus complètes aux trois publications de l'IIEP.

Bien qu'on puisse établir des distinctions entre les deux types d'affirmations (« principes éthiques » et « comportement éthique des acteurs »), celles-ci restent étroitement liées. De fait, les deux peuvent figurer dans un seul texte, et c'est le cas pour de nombreuses publications d'autres organisations. Même si deux documents distincts ont été produits pour la plateforme, les affirmations détaillées sur le « comportement

éthique des acteurs » dans le document *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* sont présentées sous le titre général de « Principes éthiques »<sup>8</sup>.

## Principes éthiques

S'agissant de définir, de regrouper et de classer les principes éthiques dans l'éducation, la position proposée pour la plateforme est que tous les acteurs de l'éducation montrent un engagement sans faille envers les 14 principes suivants :

- ▶ intégrité ;
- ▶ honnêteté ;
- ▶ vérité ;
- ▶ transparence ;
- ▶ respect d'autrui ;
- ▶ confiance ;
- ▶ responsabilité ;
- ▶ impartialité ;
- ▶ équité, justice et justice sociale ;
- ▶ gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement ;
- ▶ éducation de qualité ;
- ▶ développement personnel et amélioration des systèmes ;
- ▶ autonomie/indépendance institutionnelle ;
- ▶ coopération internationale.

Il peut y avoir des différences de type entre ces principes, en particulier entre les neuf premiers (jusqu'à « équité, justice et justice sociale ») et les cinq autres (à partir de « gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement »). Les neuf premiers sont en un sens plus fondamentaux et peuvent s'appliquer à d'autres domaines que l'éducation. Les cinq autres sont plus spécifiques à l'éducation. Cependant, la plateforme devrait considérer ces cinq derniers principes comme tout aussi importants.

Ces questions sont étudiées plus en détail dans les volumes 2 *Principes éthiques* et 3 *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* de la série ETINED.

## Catégories d'acteurs de l'éducation

Les huit catégories d'acteurs de l'éducation actuellement couvertes par la plateforme, telles que présentées dans le volume 3 de la série ETINED, *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, sont les suivantes :

- ▶ enseignants des établissements scolaires ;
- ▶ personnel académique de l'enseignement supérieur (« le supérieur ») ;
- ▶ élèves des établissements scolaires ;

---

8. Smith et Hamilton 2015.

- ▶ étudiants de l'enseignement supérieur ;
- ▶ parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'élèves ;
- ▶ parents/tuteurs d'étudiants et personnes s'occupant d'étudiants ;
- ▶ employeurs et gestionnaires du système éducatif ;
- ▶ agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général.

Comme nous le verrons plus loin, des catégories supplémentaires ont été proposées. Cependant, ces huit catégories elles-mêmes ont été débattues au sein du groupe de travail ETINED. Par exemple, il a été décidé de distinguer les « enseignants des établissements scolaires » du « personnel académique de l'enseignement supérieur » au lieu de les regrouper, notamment sous l'appellation « enseignants à tous les niveaux ». L'expression « personnel académique de l'enseignement supérieur » a été préférée à d'autres, telles que « chargés de cours dans l'enseignement supérieur », de manière à englober les universitaires qui assurent avant tout des tâches de direction et de gestion, et ceux qui se consacrent plus à la recherche qu'à l'enseignement. En anglais, on a préféré parler de *pupils* plutôt que de *students* pour les élèves des établissements scolaires afin de les distinguer des étudiants du supérieur, sans qu'il faille y voir de connotation péjorative. L'expression « parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'[eux] » a été utilisée pour souligner les cas complexes qui peuvent amener un(e) adulte, en plus des parents biologiques, à avoir un lien formel avec des élèves ou des étudiants. S'agissant des « employeurs et gestionnaires », ils peuvent se trouver dans des situations différentes selon qu'ils travaillent dans des établissements scolaires ou dans le supérieur. Il a été jugé particulièrement important que la catégorie « agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général » soit aussi large que possible.

### **« Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » : perspectives et scénarios de mise en œuvre**

Chacun des 14 principes éthiques dans l'éducation fait l'objet d'affirmations sur le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation », déclinées selon les huit catégories d'acteurs. Il y a donc 112 affirmations au total.

Les scénarios de mise en œuvre à venir passeront par l'élaboration d'autres affirmations détaillées pour d'autres acteurs, dont notamment le personnel administratif et technique, les employeurs et gestionnaires du secteur privé et les médias. À partir des scénarios de mise en œuvre, il faudra également produire des extraits/résumés des aspects clés des documents complets à l'attention de catégories particulières, tirés notamment des « affirmations détaillées » (ces extraits/résumés devront constituer des outils pratiques, concis et adaptés aux usagers).

## Scénarios de mise en œuvre pour ETINED sur les principes éthiques/le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation

Outre les suites à donner aux documents mentionnés plus haut, la plateforme fera l'objet de scénarios de mise en œuvre plus larges.

Il s'agit entre autres d'utiliser explicitement les documents *Principes éthiques* et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, non comme de simples documents de travail, mais pour préparer des lignes directrices plus formelles du Conseil de l'Europe.

Plus largement, le Conseil de l'Europe envisage une plateforme qui soit avant tout « humaine » et « de terrain », du moins dans sa définition initiale (voir le mandat de la plateforme, Conseil de l'Europe 2015a). Toutefois, les intéressés aspirent aussi clairement à des actions en ligne, visant à sensibiliser, à diffuser des informations, à partager des bonnes pratiques et à développer les connaissances. Le Conseil de l'Europe reconnaît le défi que représente, s'agissant des ressources, y compris en personnel, la mise au point d'un site « complet ». De ce fait, il semblerait judicieux de collaborer avec d'autres organisations sur la présence en ligne.

Le travail sur les sites internet pourrait faire l'objet d'une collaboration plus large, entérinée par des mémorandums d'accord, avec d'autres organisations actives en matière d'éthique, de transparence et d'intégrité dans l'éducation. Ce pourrait être entre autres l'IIEP, Transparency International et le Centre de ressources anticorruption U4. Une telle collaboration renforcerait l'action globale dans ce domaine. Il importerait bien sûr de veiller à la complémentarité des projets, par exemple concernant le développement de sites internet, compte tenu notamment de l'action du Conseil de l'Europe centrée sur le continent européen (ses États membres) et du champ d'action plus large d'autres organisations.

Les scénarios de mise en œuvre pourraient comprendre une recommandation du Conseil de l'Europe aux États membres mettant l'accent sur la responsabilité publique des acteurs de l'éducation d'assurer l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (Conseil de l'Europe 2015b). Celle-ci pourrait être adoptée par le Comité des Ministres. Ces scénarios pourraient aussi comprendre une charte éthique du Conseil de l'Europe que les entités/organisations signeraient et s'engageraient à respecter (*ibid.*), soit au niveau des États membres, soit au niveau des entités/organisations au sein des États. Il existe aussi la possibilité qu'un tel document soit non contraignant, c'est-à-dire qu'il ne requière pas de signature formelle. Devrait-il s'agir d'un code officiel contraignant ou de lignes directrices paneuropéennes plus informelles ? De plus amples discussions seront nécessaires pour en décider. Il existe des précédents, tels que la Charte de 2010 sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (qui a pris la forme d'une recommandation, d'une annexe et d'un exposé des motifs) (Conseil de l'Europe 2010).

Parmi les scénarios possibles figure également le lancement d'une enquête sur les codes de conduite des enseignants qui existent actuellement, enquête qui déboucherait sur des recommandations (concernant des exemples concrets de

bonnes pratiques au niveau national, des orientations sur la rédaction de codes et les domaines qui doivent encore être développés). Cette enquête pourrait comprendre l'organisation de quatre ou cinq « tables rondes régionales » où les acteurs concernés témoigneraient de leur expérience. L'étude initiale concernerait les enseignants des établissements scolaires, car il existe déjà de nombreux travaux autour des codes de conduite pour cette catégorie.

Des enquêtes similaires pourraient être lancées par la suite sur les approches des affirmations relatives au « comportement éthique », dont les codes de conduite, pour d'autres acteurs de l'éducation. Ce point est important, d'autant que, comme nous l'avons dit, à l'exception peut-être des enseignants des établissements scolaires et du personnel académique du supérieur, il reste beaucoup à faire pour d'autres acteurs tels que les élèves, les étudiants, les parents, les employeurs et gestionnaires du système éducatif, les agents publics compétents, les responsables politiques et les représentants de la société civile en général.

Les scénarios de mise en œuvre pourraient comprendre la mise en place de projets pilotes nationaux ou régionaux sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation. Ces projets pilotes pourraient prolonger les publications *Principes éthiques* et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* ou passer par l'évaluation des initiatives existantes au regard des approches adoptées dans ces documents.

### Domaines à développer au-delà des principes éthiques/du comportement éthique

Outre les principes éthiques et le comportement éthique, la plateforme œuvrera dans deux autres domaines.

Premièrement, elle se penchera sur l'intégrité académique et le plagiat. L'idée est de s'appuyer sur le récent projet de l'Union européenne « Impact des politiques antiplagiat dans l'enseignement supérieur en Europe » (IPPHEAE), qui concernait les pays de l'Union européenne, en élargissant les actions aux 50 États parties à la Convention culturelle européenne. Le groupe de travail parallèle B comprend une présentation d'Irene Glendinning, de l'université de Coventry, sur l'intégrité académique/le plagiat, fondée sur ses travaux dans le cadre du projet IPPHEAE.

Deuxièmement, la plateforme s'intéressera à la reconnaissance des qualifications/diplômes et au problème des usines à diplômes. Elle s'appuiera pour cela sur la collaboration du Conseil de l'Europe avec le réseau ENIC-NARIC (ENIC pour « European Network of Information Centres », dans la région Europe, et NARIC pour « National Academic Recognition Information Centres », dans l'UE).

### Références

Boston College CIHE (2015), *Higher Education Corruption Monitor*, « Academic Corruption News », disponible sur [www.bc.edu/research/cihe/resources/hecm.html](http://www.bc.edu/research/cihe/resources/hecm.html), consulté le 9 novembre 2016.

Groupe interuniversitaire de Compostelle (2014), Déclaration de Pozńan : « Whole-of-university promotion of social capital, health and development », disponible sur <http://revistas.usc.es/gcompostela/en/activities/PoznanDeclaration.html>, consulté le 9 novembre 2016.

Conseil de l'Europe (2010), Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres aux États membres du Conseil de l'Europe sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

Conseil de l'Europe (2012a), « General report on the 6th Prague Forum on "Governance and quality education" », 18 et 19 octobre 2012.

Conseil de l'Europe (2012b), Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité.

Conseil de l'Europe (2013), « Gouvernance et éducation de qualité », déclaration finale sur le thème de la conférence, Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation, Helsinki, 26 et 27 avril 2013.

Conseil de l'Europe (2015a), *Mandat*, Plateforme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED), octobre 2015.

Conseil de l'Europe (2015b), *Proposition de projets « Éthique, transparence et intégrité dans l'éducation » pour le Programme d'activités 2016-2017*, octobre 2015. Le programme d'activités est consultable sur le site internet d'ETINED.

Internationale de l'éducation (2004), « Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle », disponible sur [https://www.ei-ie.org/fr/websections/content\\_detail/3270](https://www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270), consulté le 9 novembre 2016.

McKelvie-Sebileau P. (2009), *Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries*, IIEP Research Papers, Unesco/IIEP, Paris.

Poisson M. (2011), *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*, Unesco/IIEP, Paris.

Smith I. (2015), groupe de travail parallèle lors du 7<sup>e</sup> Forum de Prague : Études de cas A : Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation – élaboration d'un document sur ce thème pour la Plateforme paneuropéenne du Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation.

Smith I. et Hamilton T. (2013), dans *Underpinning integrity in the Albanian education system: compilation of PACA outputs*, Conseil de l'Europe/Union européenne.

Smith I. et Hamilton T. (2016a), *Principes éthiques*, ETINED, volume 2, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Smith I. et Hamilton T. (2016b), *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, ETINED, volume 3, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Transparency International (2013), *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation*, téléchargeable depuis [www.transparency.org/gcr\\_education](http://www.transparency.org/gcr_education), consulté le 9 novembre 2016.

Van Nuland S. (2009), *Teacher codes : learning from experience*, Unesco/IIEP, Paris.





## Groupes de travail parallèles : études de cas

# Groupe de travail A Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation

---

### 1. Étude de cas nationale sur l'approche retenue dans les codes professionnels des enseignants en Écosse

*Tom Hamilton, General Teaching Council for Scotland, Royaume-Uni*

#### **Introduction**

Après une présentation des domaines abordés, cette étude de cas explique brièvement le rôle et le champ d'action du General Teaching Council for Scotland (GTCS). Puis il étudie les normes de formation des enseignants actuellement appliquées en Écosse, et notamment les affirmations sur les valeurs professionnelles et l'engagement personnel qu'elles comportent toutes. Il présente ensuite le Code de professionnalisme et de conduite (COPAC). Après une mise en lumière des liens entre les normes et le COPAC, la réforme du COPAC en cours est évoquée.

#### **Rôle et champ d'action**

Fondé en 1965 avec le statut d'organisme public non ministériel, le GTCS est devenu en 2012 un organisme professionnel réglementaire indépendant qui présente chaque année un rapport au Parlement écossais.

Le GTCS a plusieurs fonctions officielles. Tout d'abord, il est chargé de tenir un registre des enseignants. Tous les enseignants du secteur public en Écosse sont en effets tenus de s'enregistrer. Bien que la loi ne les y oblige pas, quelque 90 % des enseignants du secteur privé en Écosse s'enregistrent également, les établissements considérant cette démarche comme un « label de qualité ». (À noter qu'un projet de loi actuellement débattu par le Parlement écossais propose de rendre l'enregistrement obligatoire, y compris dans le secteur privé.)

Le GTCS a également pour mission de définir et de réviser les normes de formation initiale et continue des enseignants des établissements scolaires. Il détermine donc les qualifications des enseignants et fixe les critères auxquels doivent obéir les programmes de formation initiale des enseignants. Dans la plupart des pays, ce rôle appartient au gouvernement, mais en Écosse la loi l'attribue au GTCS, en tant qu'« organisme professionnel réglementaire indépendant » (*Professional, Statutory Regulatory Body* – PSRB).

Autre élément de son champ d'action, le GTCS définit et révisé les normes de conduite et de compétence professionnelle attendues des enseignants enregistrés. Il réfléchit donc aux valeurs professionnelles : enseigner en Écosse, c'est respecter certaines valeurs essentielles, et le GTCS encourage et diffuse largement le débat sur ce qu'est et devrait être le professionnalisme pour les enseignants. S'agissant des compétences, le GTCS publie un cadre sur les compétences d'enseignement, approuvé par le Comité écossais de négociation pour les enseignants (*Scottish Negotiating Committee for Teachers, SNCT*), organisation tripartite où sont représentés le gouvernement écossais, les pouvoirs locaux écossais (qui emploient les enseignants) et les syndicats enseignants. Une fois approuvé par le SNCT, le cadre sert de base à tous les pouvoirs locaux pour mesurer et renforcer les compétences des enseignants lorsqu'une remise à niveau est jugée nécessaire.

Le GTCS joue un autre rôle important, celui de vérifier si les personnes qui sont enregistrées ou souhaitent s'enregistrer sont aptes à enseigner. Il a donc le pouvoir de refuser une candidature, ou d'annuler l'enregistrement d'une personne s'il juge que sa conduite s'écarte trop des normes attendues d'un(e) enseignant(e) enregistré(e). (Le GTCS peut aussi appliquer une série d'autres mesures, telles que des blâmes.)

Enfin, la législation demande au GTCS de mettre en place et de gérer un mécanisme de « réenregistrement » pour tous les enseignants. Cette nouvelle approbation au regard des normes, qui a lieu tous les cinq ans, est appelée « mise à jour professionnelle ».

## **Normes de formation des enseignants en Écosse**

Le GTCS a défini une série de normes qui couvrent toutes les phases de l'enseignement, des études jusqu'au statut de responsable d'établissement. Ce sont :

- ▶ les normes d'enregistrement (provisoire/complet) ;
- ▶ les normes de formation tout au long de la carrière ;
- ▶ les normes de direction et de gestion (responsable intermédiaire/direction).

Les normes d'enregistrement, en deux volets (« provisoire » et « complet »), sont obligatoires pour devenir enseignant(e) en Écosse. Les normes d'enregistrement provisoire doivent être atteintes par les étudiants qui suivent le cursus de formation des enseignants dans une université écossaise pour obtenir leur diplôme ; les normes complètes fixent les exigences à remplir à l'issue de la période probatoire pour accéder à l'enregistrement complet. (Les normes d'enregistrement complet sont donc les normes de base pour définir les compétences de tous les enseignants d'Écosse.)

Les normes de formation tout au long de la carrière ne sont pas obligatoires, mais les enseignants expérimentés peuvent choisir de les utiliser pour refléter leur progression

en tant qu'enseignants accomplis. Elles sont conçues comme une incitation à poursuivre une formation professionnelle tout au long de la carrière.

Les normes de direction et de gestion sont en deux volets : responsable intermédiaire et direction. Elles encadrent la progression de carrière des enseignants qui optent pour une promotion à des postes de gestion ou de direction. À compter de l'année scolaire 2018-2019, tous les enseignants responsables d'établissement seront tenus de valider les normes de direction.

## **Composantes des normes**

Le schéma suivant apparaît dans toutes les normes sur la formation des enseignants en Écosse :



Le schéma présente les trois composantes que le GTCS juge nécessaires pour devenir enseignant(e) en Écosse. L'enseignement est vu comme une tâche complexe, qui ne peut être correctement accomplie que si ces trois composantes sont réunies.

Enseigner en Écosse, c'est bien sûr respecter des valeurs professionnelles et s'engager personnellement, mais les enseignants doivent aussi avoir des connaissances et une vision professionnelles ainsi que des aptitudes professionnelles. Il faut atteindre (et entretenir) ces trois éléments pour pouvoir enseigner.

## **Valeurs professionnelles et engagement personnel**

L'Écosse est fière de souligner l'importance qu'elle attache aux valeurs des enseignants : l'affirmation de valeurs est ancrée de longue date dans ses normes sur la formation des enseignants.

Lors de la révision des normes précédentes, qui a abouti à celles actuellement en vigueur, les valeurs à mentionner ont été débattues. Loin d'y voir des commandements

gravés dans le marbre, le GTCS a posé des questions spécifiques et a sollicité les commentaires de tous les acteurs concernés sur les valeurs à retenir. Il s'en est dégagé les quatre domaines suivants :

- ▶ la justice sociale ;
- ▶ l'intégrité ;
- ▶ la confiance et le respect ;
- ▶ l'engagement.

Comme toutes les normes étaient révisées en même temps, nous avons aussi profité de cette occasion pour affirmer exactement les mêmes valeurs pour toutes les normes, soulignant ainsi que celles-ci gardent leur pertinence à tous les niveaux et à toutes les étapes de la carrière. Des enseignants stagiaires jusqu'aux responsables d'établissement, les mêmes valeurs devraient être au cœur du travail accompli.

## **Justice sociale**

La partie sur la justice sociale énonce clairement la nécessité que les enseignants adhèrent, globalement et sur le terrain, aux valeurs éducatives et sociales de durabilité, d'égalité et de justice, en reconnaissant les droits et les responsabilités des générations actuelles et futures. Elle affirme ensuite que les enseignants se doivent d'appliquer les principes de démocratie et de justice sociale à travers des politiques et des pratiques équitables, transparentes, inclusives et durables, indépendamment de l'âge, du handicap, du sexe et de l'identité sexuelle, de l'appartenance ethnique, de la religion, des convictions et de l'orientation sexuelle de l'apprenant. Les enseignants sont également tenus de valoriser et de respecter la diversité des cultures, des milieux et des appartenances sociales, et de promouvoir les principes et les pratiques de la citoyenneté locale et mondiale pour tous les apprenants. On attend également d'eux qu'ils incitent ces derniers à travailler sur des questions concrètes, afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage et ses résultats, et de faire des apprentissages un moyen de préparer un meilleur avenir. Enfin, les enseignants sont enjoins de respecter les droits de tous les apprenants, tels qu'énoncés dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, dont le droit à être associés aux décisions qui concernent leurs expériences d'apprentissage et à voir leur bien-être favorisé sous tous ses aspects.

## **Intégrité**

La partie sur l'intégrité demande aux enseignants de faire preuve d'ouverture, d'honnêteté, de courage et de sagesse. On attend d'eux qu'ils aient un regard critique sur leurs comportements et convictions personnels et professionnels, et sachent remettre en question les idées reçues et les pratiques professionnelles établies. Ce regard critique doit aussi s'appliquer aux liens entre les attitudes, convictions, valeurs et pratiques personnelles et professionnelles en vue de les améliorer et, si nécessaire, de les modifier dans la pratique.

## Confiance et respect

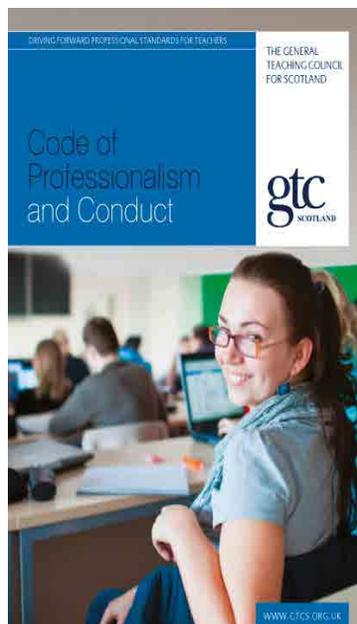
La partie suivante affirme que les enseignants doivent agir et se comporter de manière à nourrir une culture de confiance et de respect, par exemple en témoignant eux-mêmes de ces qualités envers les autres personnes de l'établissement et envers toutes celles qui ont un rôle dans la vie des apprenants dans la communauté scolaire et au-delà. Ils doivent aussi créer et maintenir une atmosphère sécurisante pour tous les apprenants, en pratiquant la bienveillance et l'attention à autrui. Outre ces aspects de bien-être, les enseignants doivent s'attacher à motiver et à inspirer leurs élèves en tenant compte de leur situation sociale et économique, de leur individualité, de leurs besoins spécifiques d'apprentissage et des obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer.

## Engagement professionnel

La dernière partie, sur l'engagement professionnel, demande aux enseignants de s'intéresser à tous les aspects de leur pratique professionnelle et de travailler collégalement avec tous les membres de leur communauté éducative, avec enthousiasme, en sachant s'adapter et en pratiquant la critique constructive. On attend d'eux qu'ils considèrent comme des aspects clés du professionnalisme et du travail en équipe le fait de continuer toute leur vie à apprendre, à s'interroger et à se développer sur le plan professionnel.

## Code de professionnalisme et de conduite

La première version du Code de professionnalisme et de conduite, ou COPAC, a été adoptée en mai 2008. En raison de modifications de la loi et du changement de statut du GTCS, une version révisée est entrée en vigueur le 2 avril 2012, date à laquelle le GTCS est devenu un organisme indépendant.



Sur la base des valeurs du GTCS, le COPAC propose des orientations sur la conduite attendue des enseignants enregistrés, dans ces cinq domaines :

- ▶ professionnalisme et maintien de la confiance envers le métier d'enseignant ;
- ▶ responsabilités professionnelles envers les élèves ;
- ▶ compétences professionnelles ;
- ▶ professionnalisme à l'égard des collègues, des parents et des personnes s'occupant des élèves ;
- ▶ égalité et diversité.

Le COPAC a plusieurs applications, mais le plus important est qu'il définit clairement la conduite et le niveau de compétence attendus des enseignants enregistrés. Bien que les comportements négatifs décrits dans le code soient impensables pour l'immense majorité des enseignants enregistrés et le grand public, le GTCS se doit de les nommer, afin que les limites dans lesquelles s'inscrit un comportement professionnel soient claires et que le public garde confiance envers les enseignants.

Cela étant, le ton adopté dans le COPAC mérite qu'on s'y arrête. Au lieu de simplement prôner un bon comportement, il présente aux enseignants plusieurs dilemmes éthiques, pour amener ces derniers à s'interroger sur la façon dont ils devraient réagir dans certaines situations.

## **Projet de réforme du COPAC**

Le COPAC doit être révisé prochainement. L'objectif est de le mettre à jour pour qu'il reste en harmonie avec les attentes actuelles et corresponde aux normes de formation des enseignants et aux règles qui y sont affirmées. La révision devrait suivre le même modèle général que d'autres révisions récentes, telle que celle des normes. La consultation et la recherche de consensus seront au cœur de ce travail.

La révision sera menée sous l'égide du GTCS, qui approuvera également le document définitif. Plusieurs comités du GTCS seront directement associés au processus, dont notamment le Comité pour le respect des règles professionnelles et le Comité de l'éducation. Un groupe de pilotage, représentant un large éventail d'acteurs, sera probablement mis en place et un comité de rédaction se chargera d'en élaborer le texte.

Le groupe de pilotage du projet gagnera à associer de nombreuses voix, dont celle des employeurs, des syndicats enseignants et, pour représenter les intérêts du public, des parents.

Le processus comprendra bien sûr une consultation publique, qui devrait prendre la forme de réunions publiques régionales, de groupes de travail et de possibilités de commentaires en ligne. Sa publicité sera assurée via le site internet du GTCS, par des communiqués de presse et un large recours aux réseaux sociaux tels que Twitter.

## **Conclusion et points à débattre**

L'exposé ci-dessus porte sur le contexte spécifique de l'Écosse, et il faut garder à l'esprit que les systèmes et les contextes varient d'un pays à l'autre. Bien qu'on puisse

s'inspirer d'autres systèmes, il est peu probable que les solutions retenues dans un pays fonctionnent parfaitement dans un autre : il vaut mieux les adapter plutôt que simplement les adopter. Cela étant, on pourra s'intéresser aux questions suivantes :

- ▶ comment le GTCS assure-t-il la cohérence entre les normes qu'il produit et le COPAC ?
- ▶ point important, comment le GTCS veille-t-il à ce que les enseignants traduisent réellement en actes les valeurs identifiées ?
- ▶ enfin, les valeurs identifiées ci-dessus sont-elles jugées importantes et appliquées au-delà de l'Écosse ?

## Ressources en ligne

Normes : [www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx](http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx).

COPAC : [www.gtcs.org.uk/fitness-to-teach/fitness-to-teach.aspx](http://www.gtcs.org.uk/fitness-to-teach/fitness-to-teach.aspx).

(Consultés le 10 novembre 2016.)

## 2. Prôner l'honnêteté et la transparence

*Daiva Penkauskiene, directrice du Centre de didactique moderne, Lituanie*

### Résumé

La corruption comporte trois éléments contrôlables et un qui ne l'est pas. Les trois éléments contrôlables sont les occasions, les incitations et les risques ; l'élément incontrôlable est l'intégrité personnelle (US Institute of Law Enforcement and Criminal Justice 1978).

Cette étude de cas analyse brièvement les activités pédagogiques anticorruption menées en Lituanie de 2002 à 2008, en coopération avec des partenaires nationaux et internationaux, par le Centre de didactique moderne, organisation non gouvernementale active dans le domaine de l'éducation. Ces initiatives s'inscrivaient dans le Programme national anticorruption et dans la politique générale de l'Union européenne sur la transparence et la responsabilisation pour des sociétés démocratiques et durables. L'étude de cas offre un bref aperçu du contexte lituanien, de l'environnement éducatif, des activités du projet et de leurs résultats, en mettant l'accent sur l'approche retenue (fondée sur l'éthique, la morale et les valeurs) et sur les comportements et états d'esprit promus, enseignés et appris par les enseignants et les élèves dans le secondaire et le supérieur. L'auteure de cette étude de cas revient sur les échecs et les réussites, et développe sa vision du soutien à apporter à l'éducation anticorruption, dans un contexte social pétri d'incertitudes et de contradictions.

## **Historique et contexte de l'initiative**

C'est par hasard que le Centre de didactique moderne, ONG spécialisée dans l'éducation, en est venu à s'intéresser à la lutte contre la corruption. Au début du mois de mars 2002, le centre a reçu la visite de spécialistes du Service des enquêtes spéciales (STT) ; cette visite a conduit au lancement d'actions anticorruption à long terme au sein du système d'enseignement public lituanien et au-delà.

Le chef du département de Prévention de la corruption du STT, M. Kęstutis Zaborskas, ainsi que les experts Artūras Paliušis et Aida Martinkėnienė ont demandé au centre de contribuer au Programme national de prévention de la corruption adopté par le Seimas (Parlement lituanien) en janvier 2002. L'un des objectifs du programme était le suivant : « Élaborer et appliquer des programmes anticorruption dans les établissements scolaires et ceux de l'enseignement supérieur. Il convient de prévoir des programmes anticorruption spécifiques pour les universités et établissements qui proposent des spécialisations dans les domaines les plus exposés à la corruption. L'éducation anticorruption doit devenir partie intégrante du système d'enseignement public » (Parlement de la République de Lituanie, 2002:12). À l'époque, nul ne savait ce qu'était un programme d'enseignement anticorruption, à quoi il ressemblait et ce qu'il recouvrait : il n'existait ni exemples tout prêts, ni pratiques similaires déjà en place. Malgré l'adoption d'un programme national et celle de la loi de prévention de la corruption (mai 2002), l'initiative traduisait une volonté politique sans soutien financier et des aspirations sans plan d'action.

Devions-nous nous embarquer dans cette affaire « brumeuse » ? Nous avons pesé les facteurs suivants :

- ▶ l'importance et la portée de l'initiative au niveau national ;
- ▶ le défi stimulant qu'elle représentait, et l'intérêt pour des professionnels d'élaborer un programme sans précédent ;
- ▶ la possibilité de nouer des partenariats uniques en travaillant avec des professionnels d'entités extérieures au secteur de l'éducation.

Nous y avons aussi vu une possible contribution à la candidature de l'État lituanien à l'entrée dans le « club de l'UE », qui oblige à réduire la prévalence de la corruption et à recourir à différents moyens pour la combattre. C'était également une façon de contribuer à la démocratisation de la société civile en diffusant des connaissances et des visions, en renforçant les valeurs et en faisant évoluer les esprits.

Le Centre de didactique moderne a donc entrepris de développer un concept et une proposition de projet pour l'Open Society Fund Lituanie (OSF Lituanie), tout en cherchant des partenariats solides sur lesquels s'appuyer. Entre mars et mai 2002, un partenariat s'est mis en place, initialement avec des experts du STT (principaux référents sur la question), des représentants du ministère de l'Éducation et des Sciences (diffusion des informations dans tous les établissements), la section lituanienne de Transparency International (accès aux recherches et aux données internationales) et des experts de PLS Rambøll Management, au Danemark (expertise étrangère). En avril, une visite en Pologne a été organisée pour prendre connaissance des initiatives locales en matière de lutte contre la corruption dans l'éducation, et des consultations

d'experts lituaniens de l'enseignement (enseignants, auteurs de programmes et de manuels) se sont déroulées en mai et juin 2002. Une proposition a été présentée en juin à OSF Lituanie ainsi qu'à l'ambassade du Danemark en Lituanie. Les activités du projet ont démarré en septembre 2002 pour s'achever en décembre 2003.

## **Activités et résultats du projet**

Le projet visait à élaborer un programme d'enseignement anticorruption intégré pour les établissements d'enseignement général et des recommandations pour les enseignants, ainsi qu'à préparer des enseignants à répercuter le programme auprès de leurs collègues. Le projet a débuté par l'annonce d'un concours par équipes à l'intention des établissements souhaitant participer aux activités. Les critères étaient les suivants :

- ▶ les candidatures devaient être déposées par des équipes composées d'enseignants de différentes disciplines ;
- ▶ les équipes devaient s'engager à participer à toutes les activités du projet, à coopérer entre elles, à contribuer au développement du programme et à le tester en cours, et à assurer la poursuite de sa mise en œuvre et sa diffusion après la fin du projet ;
- ▶ les enseignants candidats devaient présenter des lettres de motivation ;
- ▶ les enseignants devaient avoir une expérience du développement de programmes et de la participation à des projets.

En tout, 149 enseignants et 52 équipes se sont portés candidats pour le projet. Le Centre de didactique moderne a sélectionné, non sans difficulté, 11 équipes et 32 enseignants. Le comité de sélection s'est efforcé de lire entre les lignes pour comprendre les motivations profondes des candidats et mesurer leur engagement. Nous pensons avoir réussi à trouver des participants à même d'assurer la pérennité du projet. Les lettres de motivation des enseignants, comme on le voit dans les exemples ci-dessous, insistaient fortement sur les valeurs :

« Nous voulons apprendre et comprendre la démocratie comme la mise en harmonie des intérêts individuels et de ceux de la société [...]. Nous devons apprendre à nos élèves à suivre les principes démocratiques dans la vie privée et publique, à percevoir les écarts entre certains comportements personnels et les valeurs démocratiques. »

« Je crois que, dans un État régi par le droit, il n'y a pas de place pour des citoyens ou des fonctionnaires qui font passer leurs volontés avant la loi. »

« Seules la conscience et l'opinion publique ont le pouvoir de faire respecter l'État de droit. Nous devons l'enseigner à nos élèves pour qu'ils le diffusent autour d'eux. »

« Les changements de vision ou de valeurs dépendent en partie des personnes qui transmettent l'information. Je souhaite mettre ma confiance et mes connaissances au service de cette transmission. »

« Ce sujet a une dimension existentielle. Il s'agit de savoir prendre des décisions responsables, et c'est cela qui le rend si important. »

Le projet a été conçu de manière à ce que les activités de formation, d'enseignement et de développement de supports se tiennent en parallèle. Les enseignants se formaient sur le thème de la corruption et de sa prévention tout en mettant en pratique les éléments des workshops et en préparant des plans de cours. Le programme et

les recommandations ont été élaborés sur une année, plus une autre année pour préparer la diffusion du programme. En 2004, 22 enseignants sur le groupe initial de 32 sont devenus formateurs d'enseignants et ont commencé à proposer des formations à d'autres équipes d'établissements scolaires.

## **Activités de suivi**

Toujours en 2004, le Centre de didactique moderne a entrepris d'élaborer un programme pour les universités et établissements d'enseignement supérieur. Cet « élargissement » au supérieur a été décidé au vu du succès du programme pour les établissements scolaires. Ici, cependant, nous avons rencontré moins d'enthousiasme et davantage de scepticisme, voire une franche opposition à l'intégration du programme dans les cursus du supérieur. Le manuel *Anti-corruption education at school* (« Enseigner la lutte contre la corruption à l'école ») est paru en 2006. Il comprend des éléments théoriques, des exemples de modules de formation et des exemples de cours facultatifs.

La principale leçon tirée de ces quatre ans de projet est que le secteur de l'éducation ne peut rester isolé dans la bataille contre la corruption. Les établissements scolaires ont besoin du soutien de leur environnement, et l'environnement local doit savoir quel soutien les établissements scolaires peuvent apporter aux initiatives en faveur de la transparence, de la justice et de la responsabilisation. En 2006, le Centre de pédagogie moderne a lancé un projet réunissant des établissements scolaires, des municipalités et différents organismes publics travaillant au niveau local, dans le cadre des projets internationaux Youth for Transparency puis, en 2008, Open Local Governance. L'initiative a été menée en étroite coopération avec le Centre pour l'éducation à la citoyenneté de Pologne. Le projet était axé sur des activités répondant aux besoins dans les localités concernées. Les municipalités voulaient rendre leurs activités plus claires et compréhensibles pour leurs habitants ; les élèves voulaient mieux savoir comment les décisions étaient prises et acquérir le sentiment d'appartenir à une communauté ; et les habitants souhaitaient recevoir des informations pertinentes rédigées dans une langue compréhensible. Chaque municipalité a ainsi mis en œuvre les projets qui lui tenaient à cœur, en recevant des fonds du projet international. Les résultats finaux du projet ont été publiés dans *Youth for transparency or 7 steps towards effective communication* (2007) et *Teaching for transparency* (2008). Les deux projets ont réuni 10 municipalités et 29 équipes. Au total, 179 élèves, 80 enseignants et 29 fonctionnaires municipaux ont participé directement.

Le Centre de didactique moderne a développé en 2004 un cursus de formation continue de 36 heures, qui a reçu en 2009 l'agrément du ministère de l'Éducation et des Sciences. Sur une période de huit ans (2004 à 2011), 564 enseignants ont été formés à la mise en œuvre de stratégies anticorruption dans des programmes éducatifs formels ou non formels. Ce nombre peut paraître faible au regard du nombre total d'enseignants, mais nous le jugeons tout à fait suffisant compte tenu de la durée et de la forme du cursus. Le programme comprenait trois journées de prise de contacts dans les établissements scolaires et deux journées de travaux pratiques pendant des cours, observés par des experts du centre.

## Principaux ingrédients des programmes anticorruption : ouverture, intégrité, participation

Les programmes éducatifs se sont posé d'emblée pour mission de former des citoyens éclairés et responsables, en leur offrant les informations nécessaires sur la corruption et en les encourageant à s'en démarquer pour mener une existence en harmonie avec les règles morales des sociétés démocratiques. Décision a été prise de se concentrer sur les normes et les valeurs éthiques plutôt que sur la définition théorique de la corruption, les données et chiffres issus des recherches, les enquêtes menées, etc.

Le projet s'est bien engagé. Les enseignants sélectionnés exprimaient dans leurs lettres de motivation un très fort attachement aux valeurs. Cependant, nous devions aller plus loin et poser aux participants des questions déroutantes : quelle était leur position personnelle face au phénomène de corruption ? Comment se comportaient-ils en pratique ? Quelles étaient leurs réflexions, leurs sentiments, leurs réactions ? Avec quelles conséquences sur leur dignité, leur estime de soi, leurs relations à autrui ? Répondre à ces questions n'était pas facile : cela demandait ouverture, honnêteté et sincérité. Nous ne les avons pas formulées directement mais avons mené le programme de manière à ce qu'elles se posent, à ce qu'elles paraissent au grand jour et qu'il devienne impossible d'y échapper. Les moments de trouble et de tension étaient apaisés par les spécialistes qui servaient d'exemples, partageaient leur histoire personnelle, racontaient les cas de corruption rencontrés par eux-mêmes ou par leurs proches, ce qu'ils avaient ressenti à ce moment et ce qu'ils ressentaient aujourd'hui. Nous avons eu des débats vifs et des discussions animées (par exemple sur les « bons » et les « mauvais » aspects de la corruption), mais qui restaient possibles grâce à la position ouverte adoptée par le programme ; sans cela, nous n'aurions pas pu avancer. Comment enseigner la justice et l'honnêteté quand on ment soi-même ? Maya Gainer, dans *Shaping values for a new generation : anti-corruption education in Lithuania, 2002-2006*, écrit : « Ce sont les enseignants qui ont relevé le plus grand défi – préparer des séquences de cours qui feraient naturellement ressortir le thème de la corruption, capteraient l'intérêt des élèves et les marqueraient durablement, sans leur faire la leçon » (2015:5) ; mais le véritable défi, c'était d'être honnête avec soi-même. Lorsqu'un participant disait : « Oui, j'ai trempé dans la corruption parce que je n'avais pas le choix, parce que la santé, la sécurité et les biens de ma famille étaient en jeu, et je ne sais pas si je saurai résister si je risque de me mettre en danger », alors le vrai travail commençait. Nous pouvions analyser tous les « avantages » et « inconvénients » possibles de la corruption sur les plans personnel, institutionnel, local, national et international. Nous avons étudié plusieurs récits et exemples. Nous avons tiré des enseignements de la théorie et des recherches, des autres et de nous-mêmes. Cette attitude ouverte était indispensable pour pouvoir travailler sur les programmes scolaires, les plans de cours et les activités extrascolaires.

En équipes, les enseignants prenaient confiance pour travailler sur le cadre des valeurs. Ils sont partis de ce que les élèves connaissent : leurs expériences personnelles et familiales, l'observation de leur environnement et leurs réactions spontanées. Les enseignants ont clairement affirmé qu'il était toujours possible de faire un choix personnel, et que cela dépendait de ses propres valeurs et des normes éthiques du groupe

environnant. Cette approche leur permettait d'encourager une attitude responsable et indépendante – « douter sainement » de l'opinion et des informations publiques, remettre en question les pratiques répandues comme le versement de pots-de-vin et la recherche de l'intérêt personnel aux dépens d'autrui. Elle favorisait aussi les actions concrètes à l'école et dans l'entourage : recherches, enquêtes, observations. Dans certains établissements, des élèves ont eu quelques heurts avec des membres de leur famille parce qu'ils posaient des questions gênantes. Les enseignants ont dû expliquer aux parents ce qu'ils faisaient en cours et pourquoi. La participation de l'établissement au projet et le soutien dont ils bénéficiaient leur ont permis de ne pas affronter seuls des situations inconfortables. Ces situations étaient débattues entre les partenaires et, chaque fois, des solutions ont été trouvées.

L'un des défis a consisté à définir la bonne place pour les activités anticorruption au sein des programmes existants. Il fallait que les nouveaux contenus et les nouvelles approches s'insèrent naturellement dans une discipline, un thème et un programme scolaires. Autre défi, il fallait capter immédiatement l'attention des élèves, les associer, ne pas les laisser indifférents. Le premier défi a été relevé avec succès par un groupe de spécialistes du Centre de didactique moderne ayant déjà élaboré des programmes scolaires, des programmes par disciplines et des manuels. Le second a pu l'être grâce à une méthodologie de développement de la pensée critique mise au point par le centre.

Si l'ouverture, l'intégrité et la participation ont été présentes dans le cas de l'enseignement général, elles ne l'ont pas été dans l'enseignement supérieur, également concerné par le programme. Nous avons réussi à trouver des enseignants engagés et ayant une forte conscience professionnelle, prêts à assumer la responsabilité du programme. Mais nous n'avons pas pu l'appliquer entièrement du fait de la résistance de l'administration et de certains enseignants qui, invités à participer, ne sont pas allés jusqu'au bout. Notre volonté d'ouverture a parfois été reçue comme de l'innocence, de la naïveté (nous nous battions contre des moulins à vent) ou de l'arrogance (nous nous pensions meilleurs que les autres). Notre initiative a parfois été perçue comme une tentative de sape (« C'est une atteinte aux fondements » ; « Que visez-vous ? »). Rétrospectivement, on peut dire que l'initiative a été présentée trop tôt et peut-être trop vite, sans la « période d'incubation » nécessaire. En définitive, ceux qui ont contribué aux éléments méthodologiques pour l'ouvrage *Anti-corruption education at school* (Penkauskiene D. et al. 2007) ont adopté la même approche que les enseignants des établissements scolaires, et se sont montrés ouverts et honnêtes dans leurs discussions avec les étudiants.

## **Bilan**

La « corruption » était au début un nouveau concept et un grand mot, qui venait de faire son apparition dans les textes juridiques et le discours public. Alors qu'elle était courante sous l'ère soviétique, personne ne la reconnaissait ouvertement. On trempait dans des « affaires » mais pas dans la corruption ; on était « malin » mais pas corrompu. Le concept est arrivé accompagné d'une nouvelle rhétorique et les Lituanais ont commencé à se dire : « Est-ce que c'est si mal que ça ? Si oui, quel est mon camp ? Celui des « gentils » ou celui des « méchants » ? Et que faut-il que je fasse ? ».

Les enseignants et les concepteurs de programmes se trouvaient donc face à un défi : comment enseigner un concept qui est vécu, mais pas pleinement compris ?

Comment affirmer une position personnelle quand elle n'est pas claire à nos propres yeux ? Ensemble, nous avons tous dû passer par une « mise au point personnelle » : revoir nos convictions et nos valeurs, identifier les lacunes et les malentendus, et nous forger une nouvelle approche du phénomène de corruption. Ensuite, seulement, nous avons pu nous présenter devant des élèves ou des étudiants, des enseignants et d'autres adultes, les regarder en face et parler, expliquer, discuter. La réaction des élèves aux cours d'éducation anticorruption a été profonde, sensible et authentique, comme le montrent les citations suivantes :

« Il faut combattre la corruption FRANCHEMENT. Tout le monde doit voir, entendre et savoir que ceux qui enfreignent la loi ne s'en sortiront pas comme ça. Il faut que les gens changent. La corruption baissera si on valorise l'honnêteté, pas l'argent. J'en suis sûr, notre pays ressemblerait au paradis si tous les Lituaniens suivaient les Dix commandements de Dieu. »

« Je pense que la corruption fait du mal à notre pays. Elle bloque son développement et nous rend inégaux. Par nature, nous avons tous des droits et nous sommes tous égaux. »

« La corruption est un fléau. Il n'y a pas de place pour des personnes intelligentes et éduquées dans une société corrompue. Une société corrompue est une société pour les riches, pour un petit groupe de gens qui votent pour le gouvernement pour devenir encore plus riches. C'est la vision de la justice dans un État corrompu. Je crois que les fonctionnaires corrompus ne dorment pas bien la nuit. »

Nous avons compris que les initiatives anticorruption appelaient une approche ouverte et sensible. Déclarer cent fois que « la corruption est mauvaise et doit être combattue » a bien souvent l'effet inverse : les intéressés ont tendance à se cacher, à résister et à cesser d'en parler. Cela pourrait s'expliquer par de nombreuses raisons : la pratique personnelle, les injustices vécues, la déception de se sentir seul(e) dans certaines situations ou le constat d'un écart entre les paroles et les actes. Pour réussir, l'éducation anticorruption doit comprendre :

- ▶ des informations bien préparées et de qualité sur le sujet ;
- ▶ des stratégies et des moyens de transmission des informations bien choisis ;
- ▶ des « vecteurs » professionnels : enseignants, formateurs, scientifiques et fonctionnaires qui servent de modèles ;
- ▶ des partenariats : travailler en équipes intersectorielles et interinstitutionnelles, en s'assurant un maximum de soutien extérieur.

## **L'éducation anticorruption aujourd'hui**

La sensibilité de la société à la corruption est élevée dans certains cas, non dans d'autres. Le terme lui-même n'a plus besoin d'être expliqué : tout le monde sait ce dont on parle. Les personnes savent reconnaître les formes simples de corruption et sont sensibles aux manifestations de ce phénomène. Cependant, des formes telles que le népotisme, le mauvais usage d'informations confidentielles et le trafic d'influence à des fins personnelles ne sont pas toujours reconnues comme de la corruption, et peuvent même être acceptées comme la norme. La « justice sélective » sévit toujours dans la passation de marchés publics et dans d'autres domaines de la vie sociale. Cela complique notre travail.

L'éducation anticorruption ne peut être uniquement confiée aux écoles et aux enseignants. Ces derniers s'acquittent de leur mission en classe. L'éducation anticorruption doit s'adresser à la société dans son ensemble. Il faut entendre les témoignages des enseignants qui ont appris à pratiquer l'honnêteté, l'ouverture et l'intégrité. Les autres adultes y trouveront une inspiration pour réfléchir à leur propre point de vue.

Pour mettre en œuvre les programmes, nous avons besoin d'une volonté politique réelle, et non simplement déclarée, d'engagement et de responsabilité envers la société ; nous manquons d'exemples de réussite et de modèles à suivre ; nous devons construire des partenariats forts pour lutter contre la corruption ; nous devons montrer aux personnes cibles que nous croyons en elles et promouvoir une culture de confiance ; et il nous faut aussi une évaluation profonde et complète de toutes les mesures antérieures afin de nous accorder sur des priorités concrètes pour les programmes.

## Références

Gainer M. (2015), « Shaping values for a new generation: anti-corruption education in Lithuania, 2002-2006 », *Innovations for Successful Societies*, université de Princeton, disponible sur [http://successfulsocieties.princeton.edu/sites/successfulsocieties/files/MG\\_NORMS\\_Lithuania\\_1.pdf](http://successfulsocieties.princeton.edu/sites/successfulsocieties/files/MG_NORMS_Lithuania_1.pdf), consulté le 14 novembre 2016.

National Institute of Law Enforcement and Criminal Justice (1978), *Prevention, detection, and correction of corruption in local government : a presentation of potential models* (Washington : US Dept. of Justice, Law Enforcement Assistance Administration, Office of Development, Testing, and Dissemination, Model Program Development Division). Voir aussi Lyman Theodore R *et al.*, National Institute of Law Enforcement and Criminal Justice. Model Program Development Division, et SRI International.

Parlement de la République de Lituanie (2002), Résolution n° IX-711 portant approbation du Programme national anticorruption de la République de Lituanie, 17 janvier 2002.

Penkauskiene D. *et al.* (2006), *Anti-corruption education at school : methodical material for general and higher education schools*, Centre de didactique moderne, éditions Garnelis, Vilnius.

Penkauskiene D. et Samulevicius S. (2007), *Jaunimasužskaidrumą arba 7 žingsniaisėkmingos partnerystės link*, Siuolaikiniudidaktikucentras, Vilnius.

*Teaching for Transparency* (2008), Centre de didactique moderne, Vilnius.

*Youth for Transparency or 7 Steps towards Effective Communication* (2007), BMK, Vilnius.

## 3. Principes éthiques

*Ian Smith, University of the West of Scotland, Royaume-Uni*

## Résumé

Le document *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, élaboré pour le Conseil de l'Europe, sert ici de base à une étude des aspects clés pour la production

d'affirmations sur le « comportement éthique » de tous les acteurs majeurs de ce domaine, au niveau national aussi bien que paneuropéen. Nous abordons ici plus en détail les thèmes présentés lors de la séance plénière n° 1. Parmi ces aspects figurent le lien entre les affirmations relatives aux principes éthiques et celles relatives au comportement éthique des acteurs, notamment via les codes de conduite/de déontologie ; la définition, le regroupement et le classement des principes éthiques dans l'éducation ; et une revue des sources existantes d'affirmations sur le « comportement éthique » des acteurs de l'éducation.

## **Introduction et références**

La présente étude de cas repose sur les travaux que l'orateur, Ian Smith, a menés avec son collègue Tom Hamilton pour le CDPPE du Conseil de l'Europe en vue du lancement d'ETINED.

Son objectif est d'approfondir certains des thèmes présentés par Ian Smith et Tom Hamilton dans leur exposé « Introduction aux travaux menés par le Conseil de l'Europe sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation » lors de la séance plénière n° 1 du 7<sup>e</sup> Forum de Prague, le 1<sup>er</sup> octobre 2015.

Les principaux résultats de ces travaux sont les documents *Principes éthiques*, présentés lors de la session informelle du CDPPE à Bruxelles en décembre 2014, et *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, présenté à la session plénière du CDPPE à Strasbourg en mars 2015 (Smith et Hamilton 2014, 2015). Ces deux documents sont en ligne sur le site ETINED du Conseil de l'Europe.

Comme lors de l'exposé en séance plénière, certaines parties des deux documents seront citées. Ces documents eux-mêmes se réfèrent abondamment aux travaux d'autres organisations dans le domaine de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation. La présente étude de cas ne précisera pas toujours les références complètes de tous les résultats d'autres organisations. On pourra les trouver dans les chapitres correspondants des documents *Principes éthiques* et *Comportement éthique*.

## **Considérations sur les principes éthiques et sur le comportement éthique des acteurs**

Lors du développement de toute initiative visant à produire des affirmations relatives au « comportement éthique » des acteurs majeurs de l'éducation, il est important d'étudier les relations entre les affirmations relatives aux principes éthiques et celles relatives au comportement. On établit habituellement une distinction entre ces deux types d'affirmations.

Pour approfondir cette distinction, trois publications de 2009 de l'IIEP offrent des ressources particulièrement précieuses : l'étude de Shirley van Nuland, *Teacher codes : learning from experience*, les *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants* de Muriel Poisson, et *Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries* de Pippa McKelvie-Sebileau. La plupart des expressions citées en exemples ci-dessous viennent de ces trois sources de l'IIEP.

L'affirmation des « principes éthiques » se fait généralement à haut niveau. Les textes concernés traitent de grands thèmes sur lesquels se fonderont les affirmations relatives au « comportement éthique des acteurs » (McKelvie-Sebileau 2009:19). Ils parlent de « convictions » (van Nuland 2009:19), de « normes » (Poisson 2009:20) et de « valeurs » (*ibid.*).

L'affirmation du « comportement éthique des acteurs » offre des orientations beaucoup plus précises sur la conduite et les pratiques attendues. Les textes concernés parlent de « règles de déontologie » (van Nuland 2009:40, 41), de « principes de pratique professionnelle » (*ibid.*), de « règles de pratiques professionnelles » (*ibid.*), de « codes de conduite » (*ibid.*:20 ; Poisson 2009:16) et de « normes de conduite professionnelle » (Poisson 2009: 22, 23, 51). On trouvera plus de détails à ce sujet dans les trois publications de l'IIEP déjà citées.

Bien qu'on puisse établir des distinctions entre les deux types d'affirmations (« principes éthiques » et « comportement éthique des acteurs »), ces notions restent étroitement liées. De fait, les deux peuvent figurer dans un seul texte, et c'est le cas pour de nombreuses publications d'autres organisations (voir *Principes éthiques*). La Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle (Internationale de l'éducation 2004) en est un très bon exemple. Bien que deux documents distincts aient été produits pour la plateforme, les affirmations détaillées sur le « comportement éthique des acteurs » dans le document *Comportement éthique* sont présentées sous le titre général de « Principes éthiques ».

Au moment d'élaborer des outils pour ETINED, il faut aussi garder à l'esprit le fait que le CDPPE ne souhaitait pas une approche « trop philosophique » des thématiques concernées (afin que les documents soient accessibles à un large public). Nous avons donc veillé à ce que les affirmations concernant les « principes éthiques » et les « comportements éthiques » soient étroitement liées, plutôt que de passer trop de temps à débattre des distinctions subtiles entre elles.

## **Définir, regrouper et classer les principes éthiques dans l'éducation**

S'agissant de définir, de regrouper et de classer les principes éthiques dans l'éducation, la position proposée pour la plateforme est que tous les acteurs de l'éducation montrent un engagement sans faille envers les 14 principes suivants :

- ▶ intégrité ;
- ▶ honnêteté ;
- ▶ vérité ;
- ▶ transparence ;
- ▶ respect d'autrui ;
- ▶ confiance ;
- ▶ responsabilité ;
- ▶ impartialité ;
- ▶ équité, justice et justice sociale ;
- ▶ gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement ;

- ▶ éducation de qualité ;
- ▶ développement personnel et amélioration des systèmes ;
- ▶ autonomie/indépendance institutionnelle ;
- ▶ coopération internationale.

Il peut y avoir des différences de type entre ces principes, en particulier entre les neuf premiers (jusqu'à « équité, justice et justice sociale ») et les cinq autres (à partir de « gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement »). Les neuf premiers sont en un sens plus fondamentaux et peuvent s'appliquer à d'autres domaines que l'éducation. Les cinq autres sont plus spécifiques à l'éducation. Cependant, la plateforme devrait considérer ces cinq derniers principes comme tout aussi importants.

Par exemple, le principe de la coopération internationale suppose que tous les acteurs de l'éducation reconnaissent l'importance d'une collaboration internationale positive dans les activités éducatives. Pour le personnel de l'enseignement supérieur, cela signifie que « la motivation principale en matière de coopération internationale [...] devrait être l'échange désintéressé d'idées ou autre au sein de la communauté mondiale de la recherche et des études supérieures. La motivation principale ne devrait pas être la commercialisation et la marchandisation, qui voient essentiellement dans l'objectif d'internationalisation des établissements un moyen de produire des revenus par le recrutement d'étudiants au niveau international ».

En un sens, l'« intégrité » est un principe qui domine tous les autres, ou qui les sous-tend. Le principe d'une « éducation de qualité », quant à lui, figure assez bas dans la liste des 14 principes. Il ne s'agit pas de minimiser le caractère essentiel de l'engagement en faveur d'une éducation de qualité, à l'origine d'initiatives telles qu'ETINED ; sa place s'explique par le fait qu'il est spécifique à l'« éducation ».

Le principe « équité, justice et justice sociale » est complexe, mais couvre des aspects qui devraient s'appliquer universellement et non en lien avec certains points de vue politiques. Il englobe, par exemple, l'approche large de la non-discrimination exprimée dans la Convention européenne des droits de l'homme.

## **Identifier et définir les catégories d'acteurs de l'éducation**

Les huit catégories d'acteurs de l'éducation actuellement couvertes par la plateforme, telles que présentées dans le document *Comportement éthique*, sont les suivantes :

- ▶ enseignants des établissements scolaires ;
- ▶ personnel académique de l'enseignement supérieur (« le supérieur ») ;
- ▶ élèves des établissements scolaires ;
- ▶ étudiants de l'enseignement supérieur ;
- ▶ parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'élèves ;
- ▶ parents/tuteurs d'étudiants et personnes s'occupant d'étudiants ;
- ▶ employeurs et gestionnaires du système éducatif ;
- ▶ agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général.

Comme nous le verrons plus loin, des catégories supplémentaires ont été proposées. Cependant, ces huit catégories elles-mêmes ont été débattues au sein du groupe de travail ETINED. Par exemple, il a été décidé de distinguer les « enseignants des établissements scolaires » du « personnel académique de l'enseignement supérieur » au lieu de les regrouper, notamment sous l'appellation « enseignants à tous les niveaux ». Cela reflète en particulier le travail de recherche spécifique du personnel du supérieur. L'expression « personnel académique de l'enseignement supérieur » a été préférée à d'autres, telles que « chargés de cours dans l'enseignement supérieur », de manière à englober les universitaires qui assurent avant tout des tâches de direction et de gestion et ceux qui se consacrent plus à la recherche qu'à l'enseignement.

En anglais, on a préféré parler de *pupils* plutôt que de *students* pour les élèves des établissements scolaires pour les distinguer des étudiants du supérieur, sans qu'il faille y voir une connotation péjorative. Bien que les étudiants soient présentés à part, il faut se rappeler qu'ils sont, comme le personnel académique, membres de la communauté universitaire, et pourraient donc presque figurer dans la même catégorie que ce personnel.

L'expression « parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'[eux] » a été utilisée pour souligner les cas complexes qui peuvent amener un(e) adulte, en plus des parents biologiques, à avoir un lien formel avec des élèves ou des étudiants (plus loin, comme dans le document *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, cette expression est abrégée en « parents, etc. »).

Il est aussi capital de distinguer les parents, etc., des élèves de ceux des étudiants. Les parents, etc., d'étudiants du supérieur sont avant tout mentionnés pour préciser qu'ils ne devraient pas s'ingérer indûment dans les études de leurs enfants. Les établissements d'enseignement supérieur traitent en effet directement avec les étudiants, en tant que membres adultes de la communauté universitaire, et non avec leurs parents, etc.

S'agissant des « employeurs et gestionnaires », ils peuvent se trouver dans des situations différentes selon qu'ils travaillent dans des établissements scolaires ou dans le supérieur. Dans le supérieur, l'employeur est habituellement l'établissement lui-même et les gestionnaires font partie du personnel interne. Pour les établissements scolaires, les rôles d'employeurs et de gestionnaires sont plus probablement, et certainement dans l'enseignement public, assumés par des fonctionnaires de l'administration locale ou centrale.

Il a été jugé particulièrement important que la catégorie « agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général » soit aussi large que possible. Par exemple, les fonctionnaires peuvent non seulement agir en qualité d'employeurs (voir *infra*), mais aussi travailler dans les services d'inspection et d'assurance qualité des établissements éducatifs ou participer à l'élaboration des politiques et conseiller les élus au plus haut niveau. Il importe particulièrement d'intégrer aux « représentants de la société civile en général » les dirigeants d'associations nationales de parents, d'associations caritatives travaillant sur le thème du bien-être des enfants, etc.

Dans le cadre de la plateforme, il est proposé d'élaborer d'autres affirmations détaillées pour d'autres acteurs, dont notamment le personnel administratif et technique, les employeurs et gestionnaires du secteur privé et les médias.

## **Sources existantes d'affirmations sur le « comportement éthique » des acteurs de l'éducation**

Comme détaillé dans le document *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, plusieurs remarques s'imposent concernant les sources existantes d'affirmations sur le « comportement éthique » pour les acteurs autres que les enseignants et le personnel académique du supérieur. Ce sont en particulier les groupes qui suivent.

### **Élèves**

Des documents internationaux majeurs traitent des droits des élèves et de l'obligation de les respecter et de les promouvoir qui revient à d'autres acteurs, tels que les pouvoirs publics. Cette insistance sur les droits des élèves est bien sûr tout à fait judicieuse. Cependant, ces sources n'offrent pas d'affirmations détaillées sur les devoirs qui incombent aux élèves.

### **Étudiants**

De même, des documents nationaux et internationaux majeurs traitent à juste titre des droits des étudiants. Là encore, toutefois, bien que certains de ces textes mentionnent les devoirs des étudiants, ces mentions sont limitées et n'entrent guère dans les détails.

### **Parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'élèves ou d'étudiants (« parents, etc. »)**

Là encore, les sources aux niveaux national et international évoquent brièvement les devoirs des parents mais se concentrent généralement sur les droits des parents et autres personnes responsables des élèves. Bien que cette insistance sur le droit des parents, etc., à être associés à la scolarité de leurs enfants soit tout à fait judicieuse, ces sources n'offrent pas d'affirmations détaillées sur les responsabilités parentales susceptibles de servir de base à des affirmations détaillées sur le « comportement éthique ».

Les observations ci-dessus concernent les parents, etc., d'élèves des établissements scolaires. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'absence de textes sur les droits des parents, etc., d'étudiants se justifie car, dans ce cas, les parents n'ont pas de lien formel avec les établissements. Toutefois, il ne semble pas non plus exister de sources soulignant de façon claire et précise qu'il est contraire à l'éthique que les parents, etc., d'étudiants tentent indûment de s'ingérer dans les études de leurs enfants.

### **Employeurs et gestionnaires du système éducatif**

Nous n'avons pas trouvé de source internationale majeure détaillant les devoirs des employeurs et gestionnaires du système éducatif en matière de « comportement éthique ». Les documents existants traitent seulement des politiques relatives aux employeurs et gestionnaires à haut niveau (domaine politique certes large et important).

## Agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général

Le Conseil de l'Europe lui-même a produit plusieurs textes qui peuvent présenter un intérêt ici. Toutefois, ces textes datent le plus souvent de plusieurs années. Certains portent sur la responsabilité des pouvoirs publics en général et non dans le domaine de l'éducation ; d'autres concernent l'enseignement supérieur mais non l'éducation au sens plus large. Tous tendent à se concentrer sur les fonctionnaires ou sur les élus au niveau central ou local, sans englober les représentants concernés de la société civile (dirigeants des associations nationales de parents d'élèves, etc.).

Comme le montre cet aperçu, les sources existantes concernant le « comportement éthique » pour les catégories d'acteurs de l'éducation ci-dessus présentent des lacunes significatives.

Le document *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation* produit pour la plateforme cherche à les combler en insistant sur :

- ▶ les devoirs des élèves, des étudiants et des parents, etc., d'élèves ;
- ▶ l'obligation éthique des parents, etc., d'étudiants de ne pas exercer d'ingérence induite dans les études de leurs enfants ;
- ▶ des affirmations détaillées sur le comportement éthique attendu des employeurs et gestionnaires du système éducatif ;
- ▶ des affirmations complètes et mises à jour sur le comportement éthique attendu de tous les représentants concernés de la société civile, ainsi que des fonctionnaires et des acteurs politiques responsables d'une partie du système éducatif.

Le document produit pour le Conseil de l'Europe est considéré comme distinct car il met l'accent sur les « responsabilités publiques » et vise à englober en un seul texte tous les acteurs majeurs du système éducatif.

(Voir *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, volume 3 de la série ETINED, pour le détail des documents d'organisations nationales et internationales qui illustrent nos propos).

### Quelques points à débattre

L'intervenant a conclu la séance du groupe de travail en posant aux participants les quatre questions suivantes :

- ▶ Comment relier l'affirmation de principes éthiques dans l'éducation et celle des comportements éthiques des acteurs du système éducatif ?
- ▶ Comment définir, regrouper et classer les principes éthiques dans l'éducation ?
- ▶ Comment identifier et définir les catégories d'acteurs de l'éducation ?
- ▶ Quelles implications l'étude des sources existantes d'autres organisations a-t-elle sur l'élaboration de déclarations du Conseil de l'Europe sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ?

## **Références**

Internationale de l'éducation (2004), « Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle », disponible sur [https://www.ei-ie.org/fr/websections/content\\_detail/3270](https://www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270), consulté le 9 novembre 2016.

McKelvie-Sebileau P. (2011), *Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries*, IIEP Research Papers, Unesco/IIEP, Paris.

Poisson M. (2011), *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*, Unesco/IIEP, Paris.

Smith I. et Hamilton T. (2014), *Principes éthiques*, rapport présenté au Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE), Conseil de l'Europe, Strasbourg, décembre.

Smith I. et Hamilton T. (2015), *Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation*, rapport présenté au Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE), Conseil de l'Europe, Strasbourg, mars.

Van Nuland S. (2009), *Teacher codes : learning from experience*, Unesco/IIEP, Paris.



# Groupe de travail B

## Intégrité académique/ plagiat

---

### 1. Veiller à la maturité des politiques relatives au plagiat en Europe et au-delà

*Irene Glendinning, université de Coventry, Royaume-Uni*

#### **Résumé**

La Commission européenne a financé de 2010 à 2013 le projet IPPHEAE – Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe (Impact des politiques relatives au plagiat dans l'enseignement supérieur en Europe). Un groupe de cinq universités a étudié l'efficacité des politiques appliquées par les établissements d'enseignement supérieur (EES) pour gérer et prévenir les cas de plagiat par les étudiants et d'entorses à la déontologie universitaire dans 27 États membres de l'Union européenne. Les résultats, fondés sur près de 5 000 réponses, ont abouti à des recommandations destinées à chacun des pays étudiés sur les moyens de renforcer les politiques nationales et institutionnelles pour promouvoir une culture institutionnelle d'intégrité académique.

#### **Historique**

Le processus de Bologne est en train d'harmoniser les structures des études supérieures et les crédits associés dans toute l'Europe, mais les établissements d'enseignement supérieur (EES) européens ont encore très peu en commun en matière d'assurance qualité, de gouvernance et de stratégie éducative. En 2009-2010, un groupe de cinq universités de pays de l'UE a conçu une proposition de projet visant à enquêter sur la réaction des différents EES face à la menace grandissante que représente, pour la qualité et l'intégrité des établissements, le plagiat parmi les étudiants. Des fonds ont été accordés dans le cadre du programme Erasmus pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, et le projet Impact des politiques relatives au plagiat dans l'enseignement supérieur en Europe (IPPHEAE) s'est déroulé avec succès entre octobre 2010 et septembre 2013.

En décidant de financer le projet, la Commission européenne a reconnu que, malgré les nombreuses recherches déjà menées sur le plagiat et la malhonnêteté académique dans les pays anglophones, on en savait très peu sur la manière dont les EES européens réagissaient à ces problèmes. De plus, il n'y avait encore jamais eu d'étude comparée sur l'efficacité des politiques antiplagiat couvrant 27 États membres de l'UE.

Certains résultats du projet sont présentés ici, mais on en trouvera un compte rendu plus détaillé dans le chapitre que lui consacre l'auteure dans l'ouvrage *Handbook of academic integrity* (Glendinning 2016).

## **Buts et objectifs du projet**

Le but général du projet était de faire connaître le problème dans le paysage éducatif européen : si les établissements ne prennent pas au sérieux les manquements à l'éthique, le niveau universitaire ne pourra que diminuer. Nous comptions trouver des exemples de politiques et de pratiques nationales et institutionnelles efficaces susceptibles d'être reproduits en Europe et au-delà. Les objectifs du projet comprenaient l'élaboration de ressources pour aider à prévenir, détecter et sanctionner les cas de manquement.

Une enquête menée auprès d'étudiants, d'enseignants et de cadres des établissements concernés a constitué le principal instrument de recherche. Compte tenu du volume attendu de données issues d'enseignants et d'étudiants, et de l'éventail des langues parlées par la population cible, le choix s'est principalement porté sur des questionnaires en ligne, avec des questions pouvant livrer des données comparables.

Une recherche sur les enquêtes antérieures et la consultation de chercheurs expérimentés, dont notamment Jude Carroll (alors à l'université Brookes d'Oxford, Royaume-Uni), ont confirmé qu'il n'existait pas d'instrument d'enquête déjà prêt et réutilisable. Une étude de la bibliographie et des recherches existantes a permis de dégager des idées de questions (entre autres les enquêtes McCabe, Park 2004, Tennant et Rowell 2010, Tennant et Duggan 2008, Hayes et Introna 2005).

Des questions différentes ont été préparées pour les enseignants et les étudiants, plus quelques questions communes pour pouvoir comparer et valider les réponses. Les questions ont été traduites en 14 langues pour veiller à ce que les participants les comprennent et apportent des réponses précises, principalement via une échelle de Likert. L'attribution de codes aux réponses a permis d'analyser comme un ensemble de données unique les données issues des 14 versions linguistiques.

Pour les cadres (administrateurs et gestionnaires), l'enquête a également pris la forme d'un questionnaire en ligne traduit en 14 langues. Le volume de réponses attendu étant plus faible, l'enquête comportait de nombreuses questions ouvertes, afin d'encourager des réponses spontanées. Par ailleurs, des questions ont été conçues en vue d'entretiens semi-structurés à la fois pour ces cadres et pour les participants travaillant sur l'assurance qualité et les politiques éducatives hors des établissements, le plus souvent au niveau national.

L'enquête auprès des étudiants a été déclinée pour s'appliquer à des groupes de discussion, afin de recueillir un petit volume de données qualitatives et de pouvoir approfondir certains domaines. La plupart des discussions ont été menées par des étudiants employés comme assistants de recherche, ce qui a aidé à mettre les participants à l'aise pour parler de ce qu'on pouvait voir comme un sujet polémique. L'analyse détaillée des données issues des groupes de discussion entre étudiants fera l'objet d'une thèse de doctorat à paraître.

Outre l'enquête, plusieurs études de cas ont été réalisées, avec des analyses approfondies consistant à évaluer, comparer ou documenter des pratiques intéressantes en matière d'élaboration ou de mise en œuvre de politiques. Un partenaire, l'université Mendel de Brno, a développé un logiciel antiplagiat nommé ANTON, dont une version pilote a été utilisée et évaluée au cours du projet.

## Résultats

Toutes méthodes de collecte confondues, nous avons recueilli quasiment 5 000 réponses, couvrant 27 États membres de l'Union européenne et largement plus de 200 EES. Tandis que, dans certains pays (Autriche, Portugal et Malte en particulier), le taux de réponse a rendu les échantillons assez représentatifs, dans d'autres (Grèce, Italie, Pays-Bas et Danemark en particulier) les personnes et les établissements ont montré une grande réticence à participer, d'où une couverture inégale.

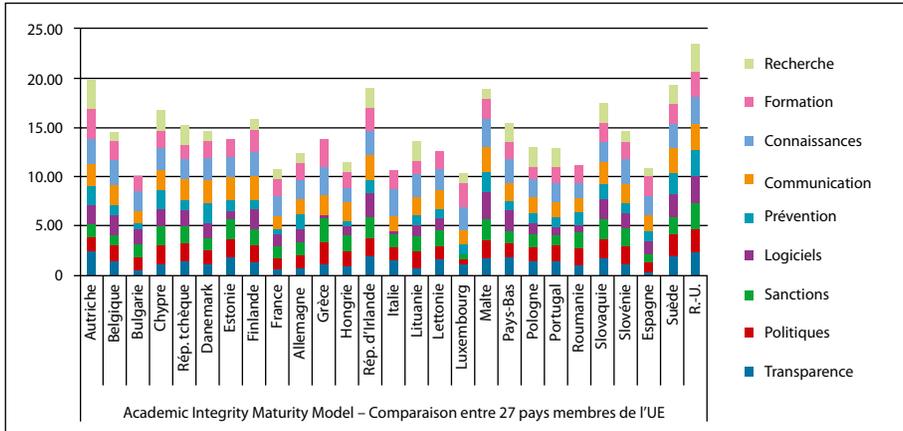
Parmi les motifs de refus ou de réticence pour les participants potentiels figurent le doute sur la garantie d'anonymat, la crainte d'exposer des pratiques douteuses dans leur établissement, le fait que ce dernier n'ait pas de politiques et d'orientations claires sur le sujet et le nombre et la complexité des questions posées en ligne, qui ont découragé les personnes peu intéressées par l'objet de la recherche. Certains des universitaires contactés (au Royaume-Uni, en Estonie, au Danemark et en Suède) ont répondu ne pas connaître ou ne connaître que de rares cas de plagiat ou de manquements à l'éthique académique, ce qui, selon eux, soit montrait l'efficacité des politiques, soit justifiait l'absence de politique dans ce domaine.

Tous les contacts des acteurs du projet IPPHEAE dans l'Union européenne ont été invités à participer. De nombreuses organisations de soutien à l'enseignement supérieur en Europe ont aussi aidé à transmettre les demandes aux établissements. Les établissements et les individus étaient libres de participer ou non, si bien que, pour la plupart des pays étudiés, les données ne peuvent être considérées comme un échantillon pleinement représentatif de tout le secteur de l'enseignement supérieur. Néanmoins, les réponses reflètent les points de vue des EES dans chaque pays membre de l'Union européenne étudié et donnent des indications sur la vision des étudiants, des enseignants et des cadres de chaque pays, alors que nous n'avions aucune orientation à ce sujet avant le projet.

Les résultats détaillés de l'enquête sont disponibles sur le site internet du projet<sup>9</sup>. Pour chacun des 27 États membres de l'Union européenne participants, un rapport assorti de recommandations a été préparé. Un rapport global pour l'UE a comparé les résultats de tous les pays, à l'aide d'un outil nommé Academic Integrity Maturity Model (AIMM – « Modèle de maturité au regard de l'intégrité académique »), créé par l'auteure spécifiquement pour ce projet et fondé sur une série de neuf indicateurs calculés à partir des données de l'enquête (Glendinning 2014, 2015).

9. <http://plagiarism.cz/ippheae/>, consulté le 16 novembre 2016.

**Figure 1. Scores et profils AIMM pour chacun des 27 pays de l'Union européenne étudiés**



Les résultats pour chaque pays sont résumés sur une page du rapport pour l'Union européenne, avec les scores AIMM (en schémas et en chiffres), une liste des atouts et des perspectives, et une liste des faiblesses et des dangers.

### Quelques résultats

Les données collectées sont riches et complexes. Seuls quelques résultats clés seront donc présentés ici, avec des observations sur les conclusions globales.

L'un des résultats les plus marquants est l'absence d'entente qui existe parmi les participants sur ce qui constitue une pratique académique acceptable pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs. Ce désaccord s'étend à tous les niveaux de l'enquête, d'un établissement et d'un pays à l'autre, et au sein même des établissements et des pays.

Dans de nombreuses parties de l'Union européenne, notamment dans les pays où l'apprentissage par cœur domine toujours, le plagiat sous forme de répétition sans citation des sources constitue souvent pour les étudiants de licence et de master la façon normale et acceptable de montrer ce qu'ils ont appris. Dans des pays tels que la France, la Pologne, la Roumanie ou la Bulgarie, les étudiants de premier cycle et master sont couramment récompensés lorsqu'ils reproduisent des théories et mémorisent des notes prises en cours et, à l'inverse, dissuadés d'intégrer des idées originales dans leurs copies d'examen. Dans leurs réponses, plusieurs étudiants se disent gênés par cette situation et suggèrent que le plagiat diminuerait s'ils étaient récompensés pour leurs propres idées et pour leur réflexion critique.

Dans d'autres pays, comme le Royaume-Uni, Malte, la Suède et la République d'Irlande, les éléments recueillis indiquent une culture institutionnelle qui demande aux étudiants de montrer, lors des évaluations, qu'ils ont appris de façon indépendante, associée à des mesures, systématiquement appliquées dans certains établissements, visant à détecter et à sanctionner le plagiat et les autres formes de fraude.

Le concept de collusion entre étudiants – partage de travaux et d'idées – est considéré par certains comme une manière normale d'apprendre ensemble. C'est le cas par exemple en France et en Pologne. À l'inverse, au Royaume-Uni et en Irlande, les personnes interrogées signalent que la collusion entre étudiants sur des travaux conçus comme des travaux personnels est vue et sanctionnée dans leurs établissements comme une forme de tricherie.

Autre divergence conceptuelle observée, l'autoplagiat dans les travaux d'étudiants ou dans les publications universitaires est tantôt considéré comme posant ou ne posant pas un problème. Des participants disent avoir observé des réactions diverses face aux cas de plagiat et d'autoplagiat lors de l'examen par les pairs pour des revues et conférences, allant de la tolérance ou de l'absence de réaction jusqu'au refus de l'article. Ce résultat est cohérent avec les travaux en cours de Retraction Watch et du Comité d'éthique des publications (COPE).

En Suède et en Allemagne, avant de dénoncer un cas de plagiat étudiant, le personnel académique est tenu de prouver que la tromperie était « intentionnelle ». Des exigences comme celle-ci, qui prennent beaucoup de temps au personnel, dissuadent fortement d'attirer l'attention sur les soupçons de fraude. En Suède, des personnes interrogées expliquent que la lourdeur des procédures conduit souvent les universitaires à contourner le règlement et à appliquer leurs propres sanctions.

Plusieurs universités du Royaume-Uni ont développé des politiques qui tentent d'alléger la charge pour le personnel académique et l'incitent à respecter les procédures prévues en cas de manquements à l'éthique (MacDonald et Carroll 2006 ; Morris et Carroll 2011 ; Park 2004 ; Glendinning 2015, « étude de cas pour le Royaume-Uni »). Cependant, les types de sanctions appliquées et leur sévérité en cas de manquement à la déontologie universitaire varient fortement d'un pays et d'un établissement à l'autre. Beaucoup d'étudiants et d'enseignants interrogés ignorent quelles sont les sanctions, combien de fois les différents types de sanctions ont été appliqués ou si la situation des étudiants a été prise en compte. L'incapacité des enseignants à répondre à de telles questions suggère un possible manque de transparence, source d'incohérences et d'iniquité dans le traitement appliqué aux étudiants.

En Suède, où existent des politiques et des sanctions définies au niveau national, la sanction maximale pour un étudiant coupable est un an de suspension, après quoi l'intéressé peut reprendre ses études avec un « casier vierge ». Les personnes interrogées sont convaincues que la sanction la plus lourde est très rarement appliquée et beaucoup pensent que des cas de malhonnêteté ne sont pas signalés ou sont réglés de manière informelle. Tous pays confondus, très peu d'enseignants ont coché « suspendre l'inscription de l'étudiant » parmi les options pour sanctionner le plagiat dans un devoir (8 %) ou dans un projet final (18 %). La sanction la plus lourde, d'après certains enseignants du Royaume-Uni (33 %), d'Autriche (6 %), de France (38 %) et de Lituanie (9 %), est le renvoi de l'étudiant(e), ou son exclusion définitive pour les formes de manquement les plus graves.

Bien que la plupart des personnes interrogées affirment que leur établissement dispose de politiques relatives au plagiat et aux manquements à la déontologie universitaire, les réponses aux questions à ce sujet suggèrent que, souvent, ces politiques ne sont pas effectivement appliquées ou le sont sans grande cohérence. La figure 2 montre,

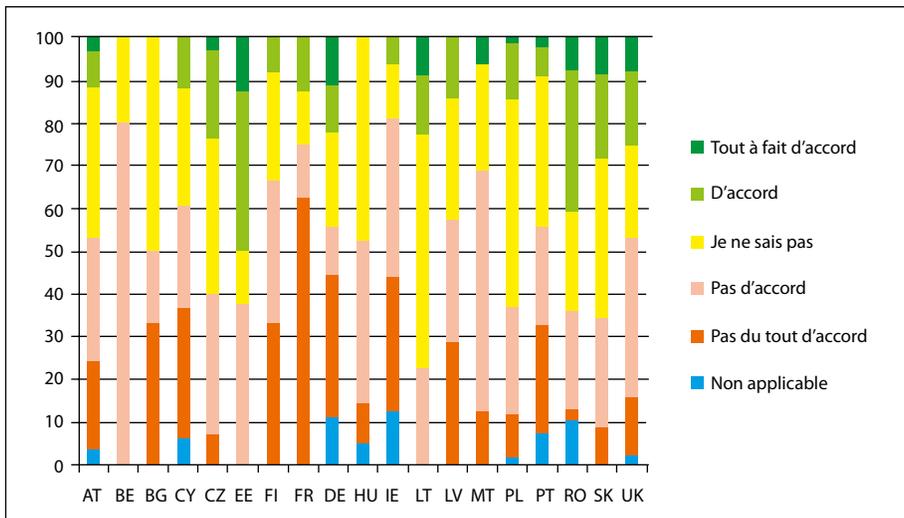
ventilées par pays, les réponses des enseignants de 19 États membres de l'Union européenne à une question sur la constance dans les réactions face aux cas de plagiat. Au total, 44 % des enseignants sont en désaccord avec l'affirmation, 19 % seulement sont d'accord et 37 % n'ont pas d'avis. Ces réponses laissent entendre qu'on pourrait agir davantage pour renforcer la mise en œuvre des politiques existantes et pour diffuser et suivre les procédures relatives aux manquements à la déontologie universitaire.

Les potentiels conflits d'intérêts cités dans plusieurs enquêtes nationales et entretiens avec des cadres méritent qu'on s'y arrête.

Tous les EES financent leur fonctionnement grâce aux frais d'inscription des étudiants, versés soit par les étudiants eux-mêmes, soit sous forme de subventions publiques. Les étudiants étrangers représentent une source lucrative de revenus dans certains pays, en particulier au Royaume-Uni, où les frais d'inscription pour ces étudiants vont de 10 000 à presque 40 000 livres sterling par an. Si les étudiants ne progressent pas ou n'obtiennent pas leur diplôme parce que leurs manquements à l'éthique leur ont valu de mauvaises notes ou l'exclusion, l'établissement peut perdre de précieuses ressources. Par exemple, le Gouvernement finlandais ne finance pas les établissements en fonction du nombre d'étudiants admis, mais de celui des étudiants diplômés.

L'importance croissante du rang des EES dans les classements des « meilleures universités » peut poser un problème à cet égard au Royaume-Uni. Plusieurs organisations et périodiques nationaux fondent leur classement national des EES sur des mesures de performance comprenant le taux d'abandon, les résultats d'une enquête annuelle nationale sur la satisfaction des étudiants (« NSS ») et le nombre et la qualité des cursus achevés (pourcentage des diplômes décernés avec mention honorable ou très honorable). Ces facteurs pourraient encourager l'inflation des notes et décourager l'attribution de notes éliminatoires. Les membres du personnel académique risquent de se sentir poussés à conserver un fort taux de réussite au niveau des modules, sans tenir compte des aptitudes diverses des étudiants et des cas de manquement à la déontologie.

**Figure 2. « Je pense que face à des cas de plagiat similaires, tous les enseignants suivent les mêmes procédures »**



De tels facteurs peuvent susciter des tensions chez les gestionnaires de l'établissement, les responsables de modules et de cursus, et les chargés du respect de la déontologie, qui peuvent se sentir obligés d'envisager une réduction des sanctions même lorsqu'une tentative délibérée de contourner le processus d'évaluation est clairement démontrée.

La fraude aux examens figure parmi les résultats de plusieurs pays, dont notamment la France, la Belgique, la Roumanie et la Bulgarie (IPPHEAE France:2, 3 ; IPPHEAE Belgique:5). En France, un rapport commandé par le gouvernement pointe des négligences dans la surveillance des épreuves (Mazodier *et al.* 2012). Dans certains pays d'Europe orientale, les préoccupations portent davantage sur l'utilisation de technologies de communication permettant aux étudiants de « rester connectés » (plus récemment, via des appareils sans fil) pour se faire aider par des amis et des membres de leur famille pendant les épreuves. D'autres réponses indiquent que les établissements tentent de détecter et de stopper ces pratiques déloyales en utilisant des caméras et des dispositifs de brouillage dans les salles d'examen (IPPHEAE Roumanie:9; IPPHEAE Bulgarie:5, 6).

Les réponses pour certains pays d'Europe orientale indiquent des problèmes de corruption et de versement de pots-de-vin pour contourner les critères normaux d'admission ou de progression (IPPHEAE Bulgarie), confirmés par l'étude de Transparency International sur la corruption dans l'éducation (2013).

Résultat surprenant, aucun des organismes nationaux d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur n'intègre à ses politiques, orientations et procédures d'audit une vérification régulière des politiques institutionnelles en matière de déontologie universitaire. Lors des entretiens concernant la politique nationale au Royaume-Uni, certaines personnes interrogées ont affirmé que les comités d'audit de la Quality Assurance Agency for Higher Education identifiaient les lacunes en examinant les processus de suivi annuels, mais d'autres ont émis des doutes à ce sujet.

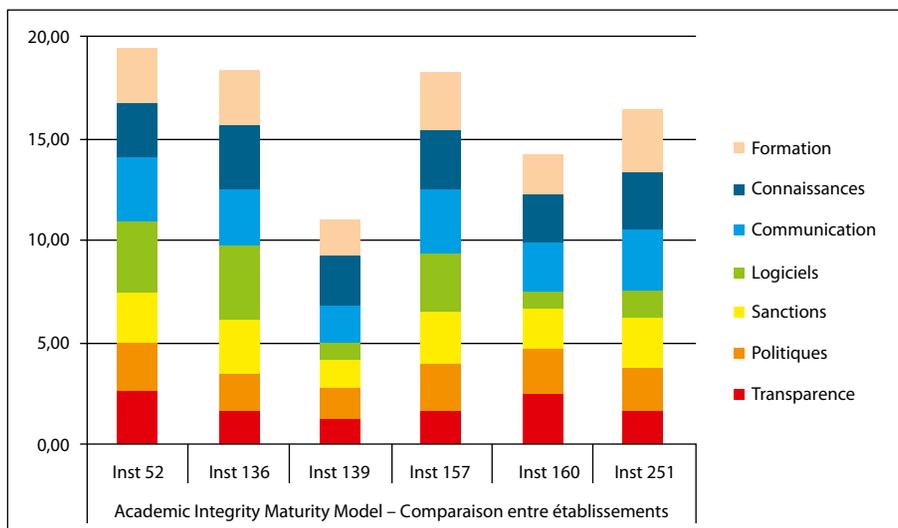
Comme il ressort de l'enquête, beaucoup d'organismes nationaux de certification qualité des pays de l'Union européenne se concentrent sur l'accréditation et l'approbation des cursus, et n'examinent pas l'efficacité des processus et mécanismes de qualité. On apprend aussi que, dans de nombreuses universités d'Europe, les notes ou classements attribués par les universitaires ne font pratiquement pas ou pas du tout l'objet d'une supervision, situation plusieurs fois résumée ainsi par les personnes interrogées : « Le professeur est tout-puissant. » Ce manque de contrôle de la qualité et de l'intégrité empêche de savoir s'il y a une cohérence dans les approches et les décisions concernant l'évaluation des étudiants ou les cas de fraude.

## **Évolutions récentes**

Lors de la formulation initiale de l'AIMM, pour comparer les résultats nationaux du projet IPPHEAE, il s'est avéré que cet outil se prêtait aussi à l'évaluation des politiques au niveau institutionnel. Des essais ont été récemment menés à partir de données anonymes d'étudiants et d'enseignants issues de l'IPPHEAE. Les discussions avec les établissements étudiés montrent que cette analyse est utile pour orienter le renforcement des politiques institutionnelles. À la suite des activités de diffusion des résultats

de recherche, d'autres enquêtes au niveau des établissements ont été menées, à la demande de ces derniers. La figure 3 représente les profils institutionnels établis à ce jour.

**Figure 3. Comparaison des politiques institutionnelles via le Modèle de maturité (AIMM) au regard de l'intégrité académique**



Il s'est également avéré que Tricia Bertram Gallant, de l'International Center for Academic Integrity (ICAI), avait mis au point en parallèle un outil similaire. Il s'agit du Système de notation de l'intégrité académique (Academic Integrity Rating System, AIRS). Nous sommes convenus d'évaluer les deux outils et d'étudier la possibilité de créer un outil hybride tirant parti de leurs atouts respectifs.

Cet hybride AIRS/AIMM porte pour le moment le nom de Scorecard for Academic Integrity Development, SAID (Notation pour le développement de l'intégrité académique). Il s'appuie spécifiquement sur des recherches menées aux États-Unis (*Academic integrity handbook* de l'ICAI, AIRS), en Australie (Bretag et Mahmud 2014), au Royaume-Uni (Morris et Carroll 2011) et en Europe (Glendinning 2013).

Le SAID repose sur 10 éléments qui caractérisent des politiques « matures ». Au cours de l'année 2015, des workshops internationaux, des réunions et des exposés lors de conférences ont été utilisés pour recueillir des avis et affiner ces éléments. La dernière version, ci-dessous, a été présentée lors du Forum de Prague du Conseil de l'Europe le 1<sup>er</sup> octobre 2015.

Les éléments caractérisant la maturité des politiques et systèmes d'intégrité dans les EES sont les suivants :

- ▶ la gouvernance institutionnelle et l'engagement stratégique en faveur de l'intégrité académique ;
- ▶ les politiques et procédures claires d'intégrité académique appliquées de façon cohérente dans l'ensemble de l'établissement ;
- ▶ les sanctions claires et proportionnées appliquées dans l'ensemble de l'établissement ;

- ▶ l'adhésion de toute la communauté universitaire aux stratégies de lutte contre les manquements à la déontologie ;
- ▶ la culture et les valeurs institutionnelles encourageant les travaux de recherche et les apprentissages en profondeur ;
- ▶ le soutien actif des étudiants à la stratégie institutionnelle d'intégrité académique ;
- ▶ la transparence, l'ouverture, le recueil de données institutionnelles et la communication effective à tous les niveaux ;
- ▶ l'évaluation, le suivi et les réexamens continus visant à améliorer les stratégies, les politiques et les systèmes ;
- ▶ la participation à la recherche et au développement sur l'intégrité académique au sein et hors de l'établissement ;
- ▶ la définition institutionnelle de ce qui constitue une pratique académique acceptable, en harmonie avec les normes internationales.

Une série de questions a été définie pour noter la maturité des politiques et des systèmes institutionnels dans chaque catégorie. Un questionnaire en ligne va être conçu, décliné de manière à s'adresser aux étudiants, au personnel enseignant, aux administrateurs et aux responsables de l'intégrité académique. Les questionnaires (d'abord uniquement en anglais) permettront d'évaluer l'outil en appliquant une version pilote dans les EES volontaires dans différentes parties du monde. L'outil définitif sera traduit en plusieurs langues et accessible via une plateforme en ligne spéciale.

Ce travail sur les critères énumérés ci-dessus et les questions associées a fait clairement naître une proposition de critères permettant de mesurer l'effectivité des politiques institutionnelles en faveur de l'intégrité académique. On trouvera plus de détails sur chacun des éléments dans un article publié par l'IIEP (Glendinning 2015:7-10).

Enfin, Tomáš Foltýnek de l'université de Brno, éminent membre de l'équipe du projet IPPHEAE, a proposé d'officialiser un Réseau européen de l'intégrité académique, qui serait accueilli par son établissement et affilié à l'ICAI, aux États-Unis.

Nous espérons que ces initiatives pourront être financées, afin de poursuivre l'important travail commencé à travers le projet IPPHEAE.

## **Synthèse des recommandations**

Les résultats du projet amènent à formuler les recommandations suivantes, qui portent sur des éléments essentiels pour l'intégrité académique :

- ▶ s'efforcer d'atteindre un consensus sur les définitions et les normes d'intégrité ;
- ▶ s'accorder au niveau international sur une série de critères qui caractérisent la maturité des politiques et des systèmes d'intégrité académique dans les EES ;
- ▶ développer l'outil SAID et sa plateforme en ligne afin d'évaluer la maturité des politiques institutionnelles d'intégrité académique, sur la base des critères définis ;
- ▶ assurer le soutien (pratique et financier) des départements de l'éducation au niveau de l'UE et des administrations nationales/régionales au développement de politiques efficaces au sein des EES ;

- ▶ encourager le suivi méthodique des politiques institutionnelles d'intégrité académique par les agences chargées du contrôle de la qualité, des accréditations et de la validation ;
- ▶ mettre en place un programme de sensibilisation et de recherche en créant un réseau européen d'universitaires souhaitant promouvoir les bonnes pratiques en matière d'intégrité académique ;
- ▶ promouvoir une culture d'intégrité académique à tous les niveaux de l'éducation, à travers les activités ci-dessus et un programme international ciblé de séminaires et de conférences ;
- ▶ veiller à ce que les étudiants bénéficient constamment et à tous les niveaux d'un programme de promotion des bonnes pratiques académiques, du respect de la déontologie, de l'honnêteté et de l'intégrité.

## Considérations finales

Améliorer l'intégrité dans l'éducation servira de vecteur à la lutte contre la corruption et la malhonnêteté dans la société en général. Les progrès seront peut-être lents et difficiles – il faut donc d'urgence entamer ce travail.

## Références

Bretag T. et Mahmud S. (2014), *Exemplary Academic Integrity Project, Academic Integrity Policy Toolkit*, disponible sur <https://lo.unisa.edu.au/course/view.php?id=6751>, consulté le 21 novembre 2016.

Committee on Publication Ethics (COPE), disponible sur <http://publicationethics.org>, consulté le 18 novembre 2016.

Glendinning I. (2013), *Comparison of Policies for Academic Integrity in Higher Education across the European Union : impact for policies of plagiarism in higher education across Europe*, IPPHEAE project consortium, European Commission, Coventry University.

Glendinning I. (2014), « Assessing maturity of institutional policies for underpinning academic integrity », 6<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'intégrité et le plagiat, Sage, Newcastle, 16-18 juin.

Glendinning I. (2015), « Prevention and fight against plagiarism : how to set up an institutional response to individual misbehaviour. Policies in the United Kingdom », Forum IIEP sur les politiques de planification de l'intégrité dans l'enseignement supérieur, Paris, 18-21 mars.

Glendinning I. (2016), « European perspectives of academic integrity », in Bretag T. (dir.), *Handbook of academic integrity*, Springer, Singapour.

Hayes N. et Introna L. D. (2005), « Cultural values, plagiarism and fairness : when plagiarism gets in the way of learning », *Journal of Ethics and Behaviour*, vol. 15, n° 3, pp. 213-231.

ICAI (2015), *Academic Integrity Rating System*, International Centre for Academic Integrity, disponible sur [www.academicintegrity.org/ica/assets/AIRS.pdf](http://www.academicintegrity.org/ica/assets/AIRS.pdf), consulté le 21 novembre 2016.

IPPHEAE, résultats du projet, <http://plagiarism.cz/ippheae/>, consulté le 14 février 2017.

JISC (2001), *About the JISC Electronic Plagiarism Detection project*, disponible sur [www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/plagiarism/archive/detection.aspx](http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/plagiarism/archive/detection.aspx), consulté le 6 septembre 2016.

Macdonald R. et Carroll J. (2006), « Plagiarism : a complex issue requiring a holistic institutional approach », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 31, n° 2, pp. 233-245.

Mazodier M. et al. (2012), *La fraude aux examens dans l'enseignement supérieur – Rapport à Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Rapport n° 2012-027, avril 2012.

McCabe D. L., Faculty survey, disponible sur <https://honesty.rutgers.edu/rutgersfac.asp>, consulté le 6 septembre 2016.

Morris E. et Carroll J. (2011), *Policy works – Recommendations for reviewing policy to manage unacceptable academic practice in higher education*, The Higher Education Academy/JISC, York.

Park C. (2004), « Rebels without a cause : towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students », *Journal of Further and Higher Education*, vol. 28, n° 3, pp. 291-306.

Retraction Watch, disponible sur <http://retractionwatch.com>, consulté le 18 novembre 2016.

Tennant P. et Duggan F. (2008), *Academic Misconduct Benchmarking Research Project : Part 2. The recorded incidence of student plagiarism and the penalties applied*, The Higher Education Academy/JISC, York.

Tennant P. et Rowell G. (2010), *Benchmark Plagiarism Tariff for the Application of Penalties for Student Plagiarism and the Penalties Applied*, disponible sur [www.plagiarismadvice.org](http://www.plagiarismadvice.org), consulté le 22 février 2017.

Transparency International (2013), *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation*, disponible sur [www.transparency.org/gcr\\_education](http://www.transparency.org/gcr_education), consulté le 9 novembre 2016.

## 2. Le plagiat dans les thèses de médecine en Allemagne

Debora Weber-Wulff, université de sciences appliquées, HTW Berlin

### Introduction

Les thèses de médecine soutenues en Allemagne ne sont généralement pas prises au sérieux dans les milieux universitaires. Comme le montre désormais l'étude collaborative menée par la communauté VroniPlag Wiki, beaucoup de ces thèses ne sont pas seulement courtes, creuses, simplistes ou parsemées de données fausses : elles sont aussi parfois du pur et simple plagiat. Jusqu'ici, lorsqu'un cas de plagiat était découvert et éclatait au grand jour, on le qualifiait rapidement de cas très rare et même « tout à fait exceptionnel », pour citer le doyen de l'école de médecine de Münster après un débat public sur une affaire de plagiat en 2011 (université de Münster 2011).

Or, le plagiat dans les thèses de médecine en Allemagne n'est pas une exception ; et il ne se limite pas à une demi-phrase recopiée çà et là, une note de bas de page manquante ou une référence mal présentée. Le recopiage est patent, souvent sur plusieurs pages, avec soit de longs passages reproduits tels quels, soit une légère reformulation de ressources en ligne.

Les universités sont dépassées : en plus des nombreux cas signalés de manquement à l'éthique, elles doivent aussi endiguer le flot montant du plagiat. Le présent article étudie ce phénomène de plus près.

### Les thèses de médecine en Allemagne

On trouve depuis longtemps des récriminations contre les thèses de médecine, dans des documents historiques (*Kaiserlich privilegierter Reichs-Anzeiger* 1794 ; *Allgemeiner Anzeiger der Deutschen* 1817). Plus près de nous, en 2004, le Conseil scientifique allemand (*Wissenschaftsrat*) a relevé que le doctorat de médecine n'était pas au même niveau que les autres doctorats scientifiques et ne constituait souvent qu'une recherche « pro forma » (*Wissenschaftsrat* 2004:75), bien que ce doctorat soit farouchement défendu par les membres de la communauté médicale universitaire (Bitter-Suermann 2009:582, 583).

En Allemagne, les doctorats de médecine sont aujourd'hui un phénomène de masse. Plus de 60 % des diplômés passent aussi un doctorat, bien que ce pourcentage ait diminué ces dernières années. Il n'y a qu'en physique et en chimie où la part des diplômés présentant une thèse de doctorat soit plus élevée ; dans toutes les autres disciplines, elle est beaucoup plus faible (Hauss *et al.* 2012). D'après les statistiques allemandes officielles pour le semestre de l'hiver 2014-2015, dans les établissements du pays décernant des doctorats, quelque 6 % seulement de la population estudiantine étudiait la médecine, la dentisterie ou d'autres disciplines de santé (157 166 sur 2 698 910) (Statistisches Bundesamt 2015:ligne 4.1, 322) alors que, sur la même période, 26 % des doctorats attribués l'étaient dans ces disciplines (7 326 sur 28 147 doctorats) (*ibid.*:ligne 4.2, 19).

Les thèses de doctorat de médecine en Allemagne sont souvent des travaux très courts, préparés en hâte parallèlement à des études de médecine déjà stressantes, parfois même dès les tout premiers semestres et non après l'obtention du diplôme. On ne peut cependant présenter sa thèse qu'après l'achèvement du cursus, parfois des années plus tard. Souvent, les thèmes ne sont pas choisis par les étudiants mais par leur tuteur de thèse.

Certaines écoles de médecine, par exemple celle de Münster, acceptent en tant que thèse « par publication » la parution d'un ou plusieurs articles à plusieurs auteurs dans une revue internationale, le tuteur étant souvent coauteur. On peut certes comprendre que les groupes de recherche coopèrent étroitement et qu'ils aient hâte de publier leurs résultats ; mais les rôles joués par les uns et les autres dans la rédaction de l'article ne sont souvent pas transparents. De plus, lorsque les tuteurs font partie des signataires, cela revient pour eux à noter leur propre travail. Et comme il existe des centaines d'éditeurs internationaux « prédateurs », qui proposent de publier contre rémunération avec un semblant d'examen par les pairs, il devient encore plus difficile de juger la qualité de ces publications (Beale 2015).

Beaucoup de doctorants en médecine s'efforcent de terminer leur thèse le plus vite possible car ils sont impatients, ce qu'on peut comprendre, de mettre leurs connaissances en pratique. Étant donné que les Allemands donnent aux médecins le même titre qu'aux titulaires d'un doctorat (*Doktor*), beaucoup d'étudiants semblent avant tout intéressés par le titre associé au diplôme. En Allemagne, cependant, il faut avoir publié une thèse, c'est-à-dire contribué à la recherche, pour recevoir le droit d'utiliser ce titre. Ce n'est qu'après la publication que le diplôme est décerné et que son détenteur peut accoler le titre de *Doktor* à son nom. Les étudiants cherchent donc à achever et à publier rapidement leurs thèses. Pour cela, les possibilités de publication offertes par les universités sont considérées comme un raccourci.

Le rapport publié par le Conseil scientifique allemand est cinglant pour les doctorats de médecine et pour les conditions d'enseignement et de recherche dans les écoles de médecine allemandes (Wissenschaftsrat 2004). Le conseil doute que les étudiants apprennent beaucoup en préparant leurs thèses, en particulier parce que le manque flagrant de supervision empêche d'enseigner jusqu'aux bases de la méthodologie. Il constate que, bien que l'on trouve aussi beaucoup de thèses excellentes, ces recherches « pro forma » ont un intérêt scientifique très douteux, et que l'accent est mis davantage sur la reconnaissance sociale et professionnelle associée au titre de « *Doktor* » que sur la réponse à des questions de recherche.

Pour couronner le tout, en mai 2010, le Conseil européen de la recherche a décidé que le diplôme allemand de « Dr med. » n'équivalait pas à un PhD. Les docteurs en médecine allemands ne peuvent donc plus prétendre au financement de leurs recherches ou à un post-doctorat dans d'autres pays. Ils doivent d'abord effectuer un travail supplémentaire, par exemple une habilitation (Bönisch 2010).

Malgré ce sacrifice de la qualité au profit de l'efficacité pour l'obtention d'un doctorat, la communauté médicale a longtemps considéré les thèses comme acceptables, sauf en cas de données falsifiées ou inventées. Les souris qui n'avaient jamais existé, les manipulations d'images ou les valeurs aberrantes passées sous silence étaient promptement reconnues comme des manquements à la déontologie, mais on jugeait qu'il n'y avait pas de problème de plagiat.

Pourtant, voici ce que relevait en 2015 Jörg-Wilhelm Oestmann, président du Comité des thèses de doctorat à la Charité de Berlin :

« Jusqu'à récemment, fort de mes presque vingt ans d'expérience dans l'attribution de doctorats, j'étais convaincu que le problème du plagiat ne se posait pas en médecine. "On falsifie des données, mais on ne plagie pas." Les événements de l'année dernière m'ont fait changer d'avis. La charité enquête actuellement sur 27 cas de plagiat dans des thèses soutenues ces dernières années. D'autres écoles de médecine sont confrontées au même problème. Un certain nombre de médecins vont probablement perdre leur diplôme. »<sup>10</sup>

Comment les plagiats qui ont fait changer d'avis le professeur Oestmann ont-ils été découverts ?

## **La détection du plagiat dans les thèses**

Pour comprendre ce qui a fait éclater au grand jour le phénomène du plagiat dans les thèses en Allemagne, il faut revenir dans le temps.

En mars 2011, un groupe de chercheurs germanophones crée une plateforme publique en ligne, nommée VroniPlag, afin de repérer ensemble les plagiats dans des travaux universitaires publiés. Depuis, cette communauté universitaire en ligne recense dans les thèses et les habilitations les parallélismes pouvant être considérés comme du plagiat. Au 1<sup>er</sup> octobre 2015, elle avait publié les preuves de 152 cas dans diverses disciplines, dans toute l'Allemagne et dans plusieurs autres pays européens.

Le groupe s'est formé en réaction aux larges débats publics sur le plagiat qui se sont tenus en Allemagne début 2011. Karl-Theodor zu Guttenberg, populaire ministre de la Défense, avait soutenu en 2007 à l'université de Bayreuth une thèse de droit qui s'est révélée un cas extrême de plagiat, dès la première ligne de la thèse et sur plus de 90 % des pages. À l'issue d'un intense travail collaboratif, ce plagiat a été analysé et publié sur un site nommé GuttenPlag Wiki (2011). L'affaire a connu un fort retentissement médiatique, et zu Guttenberg a démissionné de ses fonctions de ministre le 1<sup>er</sup> mars 2011.

Depuis sa fondation, le groupe VroniPlag Wiki analyse les cas de plagiat dans les thèses et habilitations de médecine. Il a publié à ce jour des preuves de plagiat dans 53 doctorats de médecine, 6 habilitations à exercer la médecine, 25 doctorats de dentisterie et 3 de médecine vétérinaire. Ces 87 thèses au total ont été analysées par le groupe sur plusieurs bases : renseignements de lanceurs d'alerte bien informés, découvertes fortuites, comparaison d'un petit échantillon de thèses ou recherche plus systématique de plagiat potentiel parmi les dizaines de milliers de thèses disponibles en ligne. Cinq des thèses identifiées comme du plagiat n'étaient pas publiées sous forme numérique, mais les autres étaient librement consultables depuis les pages des différentes universités concernées. Deux des 87 thèses ont été soutenues dans des universités espagnoles, une en Italie, et les autres dans des écoles de médecine dans toute l'Allemagne.

---

10. Déclaration traduite par l'auteur.

La première thèse de médecine analysée est une curieuse habilitation de la charité (VroniPlag Wiki:Ut) comprenant de larges extraits verbatim de trois thèses pour lesquelles l'auteur avait été tuteur. Deux de ces thèses ont été publiées avant l'habilitation et l'autre un an après. Cependant, un détail dans la numérotation des illustrations montre que cette thèse devait être disponible au moment où l'habilitation a été présentée. La charité a signalé ne pas avoir constaté de manquement à la déontologie dans ce cas, car les auteurs étaient tous membres du même groupe de travail. On trouvera plus de détails sur ce cas et sur le travail de VroniPlag dans l'ouvrage de l'auteure *False feathers* (Weber-Wulff 2014a).

Contrairement à une croyance répandue, le groupe VroniPlag Wiki ne dispose pas de logiciel spécialisé détectant automatiquement le plagiat. Il n'utilise pas non plus de logiciel tel que Turnitin, PlagScan ou un autre des nombreux outils présentés comme détecteurs de plagiat. Le groupe révèle les sources plagiées à l'aide d'outils simples tels qu'un moteur de recherche et des méthodes de recherche « à l'ancienne », qui demandent du temps, y compris la lecture de la thèse et la recherche de signes de recopiage.

À partir de début 2014, une enquête plus intensive a été lancée concernant les thèses de médecine mises en ligne sur les sites de bibliothèques universitaires. Il semblait inimaginable qu'une personne publie sciemment un plagiat en accès libre, permettant à tout un chacun de détecter facilement les passages copiés. Pourtant, des douzaines de thèses se sont avérées d'inquiétants plagiats, avec des pages et des pages reprises telles quelles de diverses sources – et l'enquête ne fait que commencer.

On peut facilement télécharger des thèses depuis le site d'une bibliothèque universitaire, bien que les procédures et méthodes d'accès aux fichiers varient. À l'aide d'outils informatiques, il est assez simple de comparer un fichier avec les autres fichiers présents dans un corpus et de relever leurs similitudes. Cela prend cependant beaucoup de temps, car le nombre de comparaisons augmente rapidement à chaque fichier qu'on ajoute. Le gros de l'effort reste cependant à venir : c'est la vérification. On trouvera plus de détails techniques sur ce projet d'exploration de thèses dans deux articles de blog de l'auteure (Weber-Wulff 2014a, 2014c).

La recherche de plagiats potentiels a donné un nombre impressionnant de faux positifs. Il s'agissait de thèses identiques ; en fait, les étudiants peuvent publier plusieurs versions de leur thèse. On trouve donc la même thèse publiée par la même personne, avec éventuellement des corrections mineures sur une ou deux pages. Autres faux positifs : les pages de titre publiées seules (les noms de l'université et du département suffisent à déclencher un signalement de plagiat potentiel) ou les travaux communs signalés comme tels dans chaque thèse.

Pour commencer, seules des thèses d'un seul établissement ont été comparées, puis des thèses de chaque établissement ont été comparées avec celles de tous les autres. Chaque recherche a livré un nombre incroyablement élevé de plagiats potentiels, qu'il fallait vérifier avec soin.

Même pour une thèse courte, le processus de vérification est assez laborieux, comme exposé dans Weber-Wulff (2014b) et résumé ici. Le chercheur crée manuellement des « fragments » afin de vérifier en ligne les parallèles entre au moins une page de la thèse et une seule source. Si la page comprend plusieurs sources différentes, il faut

créer plusieurs fragments, chacun annoté de métadonnées concernant les numéros de page et de ligne afin d'aider le lecteur à localiser la portion de texte en question. Le chercheur vérifie également les informations bibliographiques de la source et au moins une autre personne doit revoir chaque fragment avant qu'il ne soit validé comme plagiat. Des aides semi-automatiques à la navigation sont préparées pour aider les chercheurs à se forger une idée juste de l'étendue du plagiat.

Lorsque la vérification est jugée suffisamment avancée, les noms de l'auteur et de ses tuteurs sont publiés en ligne, et un rapport est produit et envoyé à l'établissement qui a attribué le diplôme. Il n'y a pas de définition stricte d'une vérification « avancée » : chaque cas doit être pesé individuellement. La vérification peut se poursuivre à mesure que d'autres chercheurs trouvent des sources supplémentaires. On ne peut jamais affirmer qu'une thèse est exempte de plagiat, car il peut toujours y avoir une source qui n'a pas encore été trouvée. C'est ce que le grand public comprend souvent mal – il s'attend à ce qu'une sorte de logiciel magique découvre tous les passages recopiés ou déclare qu'un texte est « propre ». Le second cas est généralement impossible : les logiciels, conçus pour pointer les plagiats potentiels, sont incapables de prouver l'originalité. Et lorsqu'ils trouvent un parallèle entre des textes, ils ne peuvent déterminer s'ils sont correctement référencés. Seul un être humain peut affirmer qu'il y a eu plagiat.

## **Les types de plagiat**

Trois grands types de plagiat se dégagent, bien que beaucoup de thèses de médecine en associent deux ou même les trois. Ils sont particulièrement visibles dans les deux importants ensembles étudiés à ce jour, celui de l'université de Münster (23 cas avérés) et celui de la Charité de Berlin (33 cas).

### **Plagiat intra-institutionnel**

Lorsqu'on soupçonne un plagiat dans une thèse de médecine allemande, le groupe de recherche local est un bon point de départ à la recherche de sources. L'habilitation du tuteur et les autres thèses de doctorat peuvent livrer un incroyable volume de textes et de données non référencées.

Prenons par exemple une thèse de 85 pages en chiffre net, présentée à l'université de Heidelberg (VroniPlag Wiki:Nk) en 2002 mais soutenue quatre ans plus tard, en 2006. Presque trois quarts des pages, y compris la plupart des données, sont reprises telles quelles ou avec des modifications mineures de l'habilitation du tuteur, publiée en 1995. Des fragments sur deux pages sont repris d'une autre thèse préparée sous la surveillance du même tuteur et publiée en 1998. Cette thèse comprend elle aussi des passages de l'habilitation du tuteur (VroniPlag Wiki:Awb). Dans les deux cas, l'université a conclu à des manquements à la déontologie mais a uniquement émis un blâme. Elle n'a pas invalidé les doctorats. Ce type de recoupement entre une habilitation et des thèses de doctorat se présente régulièrement.

On peut citer un autre exemple de plagiat intra-institutionnel, cette fois non établi par VroniPlag mais découvert par un rédacteur germanophone de Wikipédia. Nous

sommes quelques semaines après la démission de zu Guttenberg, et ce rédacteur effectue des recherches sur un type spécifique de cancer. Deux thèses de l'université de Münster sur ce thème se présentent, l'une de 2006, l'autre de 2009. Le rédacteur commence par se réjouir d'avoir trouvé deux thèses et non une seule, car les thèses de doctorat, même courtes, ont en général des bibliographies très détaillées. Mais bientôt, c'est la désillusion : la seconde thèse est quasiment une copie de la première, à ceci près que les auteurs ne sont pas les mêmes et ne signalent pas avoir travaillé ensemble (IP Anonyme 2011). Alertée, l'université invalidera en juillet 2011 le doctorat de 2009. Le doyen affirme à juste titre que « les plagiaires risquent toujours d'être découverts, même après des années » (université de Münster 2011).

Vingt-trois thèses de médecine et de médecine dentaire contenant une forte part de plagiat ont été découvertes à ce jour à Münster. L'un des premiers plagiats constatés, en 2010 (VroniPlag Wiki:Gt), coïncide sur 100 % de ses 61 pages avec une thèse de 2009 supervisée par le même tuteur (VroniPlag Wiki:Ckr). Ce travail antérieur n'est absolument pas mentionné dans la thèse. Bien que les thèses concernent des recherches sur les yeux de deux types de singes différents, les textes sont identiques, ainsi qu'une bonne partie des figures et illustrations. Les données numériques sont cependant différentes, quoique très proches. Un examen attentif des chiffres (par exemple p. 48 Gt) montre qu'ils ont simplement été modifiés arbitrairement. Les moyennes et les écarts-types signalés dans Gt ne correspondent pas aux données présentées.

Le plagiat intra-institutionnel ne s'arrête pas là. Ckr n'est que le deuxième maillon d'une chaîne : on a découvert un plagiat du plagiat d'un plagiat. Toutes ces thèses avaient été préparées sous la direction du même tuteur. L'université de Münster a récemment annoncé – peu après le Forum de Prague – des sanctions contre le professeur concerné (Zafar 2015).

Un deuxième réseau de recopiage d'ampleur à l'intérieur d'un établissement a été découvert à Münster. Il comprend six thèses, là encore avec le même tuteur. Ces six thèses de dentisterie portent sur les effets de telle ou telle expérience sur le cerveau de souris. Entre 30 % et 86 % des pages sont largement du plagiat, souvent de thèses plus anciennes de la même université. Seize autres thèses soutenues à Münster étaient douteuses, mais les universitaires bénévoles de VroniPlag n'ont pas souhaité poursuivre la vérification car, entre-temps, un autre plagiat intra-institutionnel complet avait été découvert dans une autre école de médecine.

Le travail en question, présenté en 2010 à la Charité de Berlin (VroniPlag Wiki:Ali), est une thèse de 55 pages sur le cancer de la prostate dont le texte est copié à 100 % sur une thèse préparée deux ans plus tôt avec le même tuteur, thèse qui n'est mentionnée nulle part. Seules cinq phrases ne sont pas tirées de cette thèse antérieure. Ici, comme pour Gt, les chiffres ont été modifiés dans les données de base mais les pourcentages indiqués ne correspondent pas ; ils sont identiques à ceux de la source. Vu l'audace du plagiat et la réputation de l'école, l'affaire a été couverte par la presse (Padtberg-Kruse 2014).

Outre 3 cas de plagiat repérés précédemment, 30 nouveaux cas ont été découverts à la charité et 8 sont jugés suspects. Cinq nouveaux cas ont plagié une source unique – une autre thèse ou habilitation du même établissement. Les autres plagient des sources différentes ; une thèse de 24 pages (VroniPlag Wiki:Alm) se compose

uniquement de fragments recopiés, sur l'habilitation du tuteur pour la plupart. On note aussi un intéressant réseau de six thèses en médecine légale à la charité, sur la détermination de l'âge de jeunes selon les propriétés de leurs dents. Les six thèses ont le même tuteur. Elles sont largement recopiées soit sur l'habilitation du tuteur, soit les unes sur les autres.

Ce plagiat intra-institutionnel pointe une forme spécifique de corruption académique. Ici, les résultats de recherches, dont le texte et les données, semblent être considérés comme appartenant au groupe et sont réutilisés à volonté, sans précision de provenance. Ce type de collusion – la réutilisation massive de textes entre membres du même établissement – semble tacitement accepté.

## Plagiat interinstitutionnel

Certains rédacteurs de thèses se tournent aussi vers des travaux publiés en ligne par d'autres universités. Ils y « piochent » des passages pour former un texte où intégrer leurs propres résultats. Une thèse de l'université de Bonn (VroniPlag Wiki:Mak) en est un exemple typique. Ce travail de 34 pages, où des sommes, moyennes, écarts-types et quotients sont calculés à l'aide de plusieurs tableaux Excel, insère les tableaux dans 18 pages de contenu copié sur cinq autres thèses de trois universités différentes.

Une autre thèse présentée à l'université de Münster en 2007 (VroniPlag Wiki:Bm) copie largement 17 thèses de doctorat acceptées par d'autres universités, un mémoire de diplôme et une habilitation, tous disponibles en ligne. Point intéressant, bien que cette thèse ait été présentée en 2007, les références bibliographiques sont beaucoup plus anciennes. On note une référence de 2002, mais les autres datent de 2001 ou avant. Cet écart peut constituer un bon indicateur de plagiat potentiel.

À l'université de Mayence, une thèse sur la cicatrisation des plaies a été présentée en 2009 pour un doctorat en dentisterie (VroniPlag Wiki:Tz). Curieusement, l'auteur possède déjà deux doctorats, l'un de médecine obtenu à Mayence en 2004 et l'autre de sciences obtenu à Francfort en 2008 sur un sujet médical. Plus de la moitié des 30 pages de la thèse est reprise presque verbatim d'une thèse de médecine publiée en 2003 à Gießen.

Les thèses de médecine servent aussi de sources de plagiat dans d'autres domaines proches. Une thèse de sciences sur un sujet médical présentée en 2010 à l'université de Vienne, en Autriche (VroniPlag Wiki:Ves), présente des contenus tirés tels quels ou avec de légers changements, sans mention de la source, de 18 thèses de médecine ou de sciences de 8 universités différentes, ainsi que de 15 chapitres d'un manuel. Il est intéressant de noter que l'université concernée affirme utiliser un logiciel de détection des plagiat depuis le semestre d'hiver 2007-2008 (université de Vienne 2006). Cela montre là encore le manque de fiabilité des logiciels. Ils ne fonctionnent que si les sources se trouvent dans leurs bases de données, ce qui n'était apparemment pas le cas ici.

Dans le cas du plagiat interinstitutionnel, l'excuse habituelle du « travail commun » qu'on a simplement oublié de mentionner ne tient plus. Ce type de plagiat montre aussi que Volker Rieble, professeur de droit de Munich, avait malheureusement raison de prédire, en 2010, que les publications en accès libre n'allaient qu'encourager le plagiat (Rieble 2010: 54, 55). Cependant, la solution n'est pas d'interdire l'accès

libre, mais d'empêcher le recopiage. C'est parce que les thèses et les sources sont publiquement disponibles qu'il a été possible de démontrer le plagiat.

## Plagiat extra-institutionnel

Il s'avère que les thèses de médecine puisent souvent, en les citant ou non, dans des manuels et dans divers sites internet, dont notamment Wikipédia. La comparaison de thèses avec les pages Wikipédia sur des thèmes associés livre des volumes alarmants de textes recopiés tels quels. Wikipédia sert de source pour les disciplines voisines, telles que l'histoire, les statistiques ou les théories de l'apprentissage. Cependant, on trouve également l'exacte copie de textes exposant des connaissances fondamentales en médecine sans mention de Wikipédia ni des autres sites internet. On imagine avec inquiétude des étudiants en médecine surmenés, qui n'ont pas même le temps de consulter des manuels mais se fient à la sagesse collective telle que codifiée par l'univers mouvant de Wikipédia.

À ce jour, 18 thèses de médecine ont été répertoriées comme contenant au moins un extrait non référencé de Wikipédia. Certaines comportent de longs passages repris verbatim. Par exemple, une thèse de 61 pages présentée à l'université de Bonn en 2010 (VroniPlag Wiki:Go) comporte 9 pages tirées de l'article de Wikipédia sur l'épilepsie ainsi que 2 passages sur Matlab, le logiciel utilisé pour la recherche.

Ceux qui copient Wikipédia ne s'arrêtent pas là. Lorsqu'on trouve au moins un extrait de Wikipédia dans une thèse, elle comporte aussi d'autres sources plagiées sans référence. Deux thèses, l'une présentée à la charité (VroniPlag Wiki:Anh) et l'autre à Münster (VroniPlag Wiki:Lh), comportent chacune des textes non référencés tirés de six articles de Wikipédia différents.

## Traiter le problème du plagiat

L'étendue du plagiat dans un petit échantillon de thèses de médecine a été une surprise, à la fois pour ceux qui enquêtaient sur les plagiats et pour les universités touchées. L'enquête n'est pas terminée, loin de là. Étant donné que les vérifications prennent du temps et que les chercheurs de VroniPlag travaillent bénévolement, les résultats obtenus à ce jour ne peuvent être interprétés que comme le signe qu'un problème existe et qu'il ne se limite pas à un seul domaine ou à une seule université. Nous n'avons encore vu que la pointe de l'iceberg. Les universités doivent prendre les devants, ou elles se verront contraintes de réagir à des accusations de plagiat de plus en plus nombreuses. VroniPlag n'est pas seul à pouvoir trouver ces plagiats : ils sont dans le domaine public. Le problème est visible, et il va finir par se voir. C'est cette ampleur effarante des plagiats purs et simples qui a convaincu le professeur Oestmann que la médecine avait, elle aussi, un problème de plagiat.

Les universités ont réagi très diversement aux éléments qui leur ont été transmis. Certaines n'en accusent pas même réception. Bien que le règlement de beaucoup d'universités les oblige à porter l'issue des enquêtes à la connaissance des informateurs, elles ne le font souvent pas. Lorsqu'on insiste pour obtenir des informations, certaines évoquent l'obligation légale de respect de la vie privée, alors qu'il est question

d'une publication scientifique et non d'une affaire personnelle. On trouvera plus de détails sur les réactions des universités dans Dannemann et Weber-Wulff (2015).

Lorsque les universités réagissent, elles ont tendance à traiter les symptômes. Elles acquièrent des logiciels dits « antiplagiat » dans l'espoir que ces derniers séparent rapidement le bon grain de l'ivraie. Malheureusement, comme l'auteure l'a montré à plusieurs reprises, tous les logiciels donnent à la fois de nombreux faux positifs (citations correctes classées comme plagiat) et de nombreux faux négatifs (le logiciel ne détecte aucun plagiat alors qu'il y en a beaucoup). En outre, les divers systèmes ne trouvent généralement pas les mêmes sources et livrent des « scores » très différents lorsqu'ils tentent de mesurer l'ampleur du plagiat<sup>11</sup>.

D'autres universités organisent à l'attention des doctorants des séminaires, obligatoires ou facultatifs, sur les bonnes pratiques scientifiques. C'est toujours une bonne idée en soi. Il vaut nettement mieux prévenir le plagiat qu'avoir à sanctionner les étudiants après coup. Cependant, ces séminaires ne résoudront pas le problème, étant donné que certains étudiants ont appris à plagier dès le lycée et voient d'autres personnes, en particulier certains professeurs, plagier en toute impunité les écrits de jeunes chercheurs, par exemple. Il est essentiel que le thème des manquements à la déontologie soit ouvertement abordé dans toute l'université et que la direction de l'université s'engage à encourager les bonnes pratiques scientifiques en paroles et en actes.

Les sanctions telles que l'invalidation d'un diplôme de doctorat s'accompagnent de problèmes de communication. L'un concerne la personne, l'autre la communauté universitaire. Sur le plan personnel, en Allemagne, le titre de *Doktor* associé au diplôme de doctorat est souvent utilisé dans la vie sociale et professionnelle. Il figure sur les pièces d'identité, s'affiche sur les plaques apposées à l'entrée du cabinet. Lorsqu'un doctorat est annulé, il appartient à l'intéressé de retirer toute trace de son titre, mais aucun organisme ne surveille ce processus.

Pour la communauté universitaire, c'est la communication sur la publication qui est plus importante. Elle est nécessaire y compris lorsqu'un doctorat n'est pas annulé mais fait simplement l'objet d'un blâme. Le texte reste un plagiat, et les futurs chercheurs n'auront probablement pas conscience de ce problème. Lorsqu'un doctorat est invalidé, une mention doit être ajoutée au catalogue de la bibliothèque. Il faut soit retirer la qualification de « thèse de doctorat », soit préciser dans le catalogue que le document est considéré comme un plagiat, comme le fait la bibliothèque de l'université de Münster (2014) (VroniPlag Wiki:Gt).

Il peut être nécessaire pour des questions de droit d'auteur de retirer le document du catalogue en ligne, mais l'URL devrait toujours renvoyer à une page informant le lecteur de la situation. Il est possible – et c'est déjà arrivé, voir par exemple Weber-Wulff 2014a:48 – qu'une thèse soit citée plusieurs années après, les auteurs ignorant le manquement à l'éthique auquel elle est associée. Les articles parus dans une revue peuvent être rétractés ou faire l'objet d'un correctif, mais ce n'est pas possible pour une thèse. Même lorsqu'une deuxième édition d'une thèse est imprimée (et acceptée par l'université), elle ne remplace pas la première. La bibliothèque doit

---

11. Pour une analyse plus approfondie des problèmes posés par les systèmes de détection du plagiat, voir Weber-Wulff (2014a), Weber-Wulff (2004-2013), et Weber-Wulff et Köhler (2011).

conserver les plagiats à l'attention des futurs chercheurs – ceux qui étudient le thème du plagiat, par exemple.

Il existe une solution spécifique au domaine de la médecine en Allemagne. Tous les étudiants qui décrochent leur diplôme de médecine pourraient recevoir le titre de « MD » en même temps que leur autorisation d'exercer. Le cursus comprendrait un volet consacré à la recherche en médecine, mais on mettrait un terme à la pratique consistant à accepter des thèses médiocres. Comme dans les autres disciplines, les élèves intéressés par la recherche pourraient enchaîner sur un programme de doctorat (PhD).

## Synthèse

L'enquête menée par le groupe VroniPlag Wiki a mis en lumière un problème massif de plagiat dans les études de médecine en Allemagne. Cette enquête n'est ni représentative, ni exhaustive, loin de là. Cependant, elle montre clairement que de très graves cas de plagiat passent entre les mailles des processus de contrôle qualité dans de nombreuses écoles de médecine allemandes.

Il est urgent que le milieu médical s'attaque sérieusement à ce problème. Certaines universités commencent à comprendre qu'elles doivent réagir, mais il ne suffit pas d'acquérir des logiciels de détection des plagiats ou d'organiser des séminaires à l'attention des doctorants. Ce sont des réponses superficielles, alors que le problème est structurel et doit être traité en tant que tel.

## Remerciements

Je fais partie de la communauté universitaire VroniPlag Wiki depuis avril 2011. L'immense quantité de temps et d'énergie que tous les membres actifs ont consacrée, ensemble, à la vérification méticuleuse des cas de plagiat a livré une importante base de données, qui rend aujourd'hui possible une analyse comme celle que je viens de présenter. Nos innombrables et précieuses discussions sur les plagiats découverts ont été essentielles pour m'aider à me concentrer sur ce problème. Je suis profondément reconnaissante envers un membre en particulier, qui souhaite rester anonyme. Sa curiosité et sa détermination ont immensément contribué aux enquêtes sur les thèses de médecine. Il s'agit d'un effort réellement collaboratif – cependant, j'assume l'entière responsabilité des éventuelles erreurs qui pourraient figurer dans mon texte.

## Références

*Allgemeiner Anzeiger der Deutschen* (1817), « Gesundheitskunde. Ueber den Mißbrauch des Doctortitels unter dem Medicinalpersonale », 27 décembre, volume 2, colonnes 3933-3941 (scan 1021 ff.), Becker, Gotha, disponible sur <http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/goToPage/bsb10530514.html?pageNo=1021>, consulté le 28 novembre 2016.

Bealle J. (2015), *Beall's List of Predatory Publishers*, disponible sur <https://scholarlyoa.com/2015/01/02/bealls-list-of-predatory-publishers-2015/>, consulté le 28 novembre 2016.

Bibliothèque de l'université de Münster (2014) (notice de catalogue), disponible sur <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-17489499007>, consulté le 6 septembre 2016.

Bitter-Suermann D. (2009), « Promovieren in der Medizin : Ein Plädoyer für den studienbegleitenden Dr. med », in *Forschung & Lehre* 8/2009, 2 582-583, disponible sur [www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2009/08-2009.pdf](http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2009/08-2009.pdf), consulté le 6 septembre 2016.

Bönisch J. (2010), « Dr. med. Dünnbrettbohrer », *Süddeutsche Zeitung*, 17 mai, disponible sur [www.sueddeutsche.de/karriere/medizinstudium-und-promotion-dr-med-duennbrettbohrer-1.120817](http://www.sueddeutsche.de/karriere/medizinstudium-und-promotion-dr-med-duennbrettbohrer-1.120817), consulté le 28 novembre 2016.

Dannemann G. et Weber-Wulff D. (2015), « Viel Licht und noch mehr Schatten. Wie Universitäten auf Plagiatsdokumentationen reagieren », *Forschung & Lehre* 4/2015, pp. 278-280, disponible sur [www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2015/ful\\_04-2015.pdf](http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2015/ful_04-2015.pdf), consulté le 6 septembre 2016.

GuttenPlag Wiki (2011), *Eine kritische Auseinandersetzung mit der Dissertation von Karl-Theodor Freiherr zu Guttenberg : Verfassung und Verfassungsvertrag. Konstitutionelle Entwicklungsstufen in den USA und der EU*, disponible sur [http://de.guttenplag.wikia.com/wiki/GuttenPlag\\_Wiki](http://de.guttenplag.wikia.com/wiki/GuttenPlag_Wiki), consulté le 28 novembre 2016.

Hauss K. et al. (2012), *Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel, iFQ-Working Paper n° 13*, disponible sur [www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working\\_paper\\_13\\_2012.pdf](http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_13_2012.pdf), consulté le 28 novembre 2016.

IP anonyme (2011), *Wikipedia-Autoren als Plagiatsjäger ?*, *Wikipedia Kurier*, disponible sur [http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kurier/Ausgabe\\_5\\_2011](http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kurier/Ausgabe_5_2011), consulté le 28 novembre 2016.

*Kaiserlich privilegierter Reichs-Anzeiger* (1794), « Nützliche Anstalten und Vorschläge. Facultäts-Mißbräuche », 2 janvier, colonne 8, disponible sur [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10530475\\_00012.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10530475_00012.html), consulté le 28 novembre 2016.

Oestmann J.-W. (2015), « Wissenschaft : Plagiate in der Medizin », *Deutsches Ärzteblatt* vol. 112, n° 25, p. A-1130, disponible sur [www.aerzteblatt.de/archiv/171042/Wissenschaft-Plagiate-in-der-Medizin](http://www.aerzteblatt.de/archiv/171042/Wissenschaft-Plagiate-in-der-Medizin), consulté le 28 novembre 2016.

Padtberg-Kruse C. (2014), « Windige Mediziner-Promotionen : Frau Doktor Dreist », *Spiegel Online*, 30 mai, disponible sur [www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/medizin-doktorarbeit-charite-urologin-liefert-komplett-plagiat-ab-a-972447.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/medizin-doktorarbeit-charite-urologin-liefert-komplett-plagiat-ab-a-972447.html), consulté le 28 novembre 2016.

Rieble V. (2010), *Das Wissenschaftsplagiat – Vom Versagen eines Systems*, Vittorio Klostermann, Francfort.

Statistisches Bundesamt (2015), *Bildung und Kultur*, série spécialisée 11, semestre d'hiver 2014/2015, séries 4.1 : « Studierende an Hochschulen » et 4.2 : « Prüfungen an Hochschulen », disponible sur [www.destatis.de](http://www.destatis.de), consulté le 6 septembre 2016.

Universität de Münster (2011), *Dissertation als Plagiat bewertet : Universität Münster entzieht einem Arzt den Dokortitel*, 14 juillet, disponible sur <http://campus.uni-muenster.de/fakultaet/news/dissertation-als-plagiat-bewertet-universitaet-muenster-entzieht-einem-arzt-den-dokortitel.html>, consulté le 6 septembre 2016.

Universität de Vienne (2006), *Sicherung der guten wissenschaftlichen Praxis*, disponible sur <https://studienpraeses.univie.ac.at/informationmaterial/sicherung-der-guten-wissenschaftlichen-praxis>, consulté le 28 novembre 2016.

VroniPlag Wiki (2015), *Eine kritische Auseinandersetzung mit Hochschulschriften*, disponible sur <http://de.vroniplag.wikia.com/wiki/Home>, consulté le 28 novembre 2016.

Weber-Wulff D. (2004-2013), *Tests of Plagiarism Software*, site internet créé avec l'aide de Wohnsdorf *et al.*, disponible sur <http://plagiat.htw-berlin.de/software-en>, consulté le 28 novembre 2016.

Weber-Wulff D. (2014a) « Dissertation mining », 9 juin, *Copy, shake, and paste*, disponible sur <http://copy-shake-paste.blogspot.de/2014/06/dissertation-mining.html>, consulté le 28 novembre 2016.

Weber-Wulff D. (2014b), *False feathers. A perspective on academic plagiarism*, Springer, Berlin/Heidelberg.

Weber-Wulff D. (2014c), « Homebrew collusion detection », 2 septembre, *Copy, Shake, and Paste*, disponible sur <http://copy-shake-paste.blogspot.de/2014/09/homebrew-collusion-detection.html>, consulté le 28 novembre 2016.

Weber-Wulff D. et Köhler K. (2011), *Kopienjäger – Cloud-Software vs. menschliche Crowd in der Plagiaterkennung*, *ix*, 6/2011, pp. 78-82, disponible sur [www.heise.de/ix/artikel/Kopienjaeger-1245288.html](http://www.heise.de/ix/artikel/Kopienjaeger-1245288.html), consulté le 28 novembre 2016.

Wissenschaftsrat (2004), *Empfehlungen zu forschungs- und lehrförderlichen Strukturen in der Universitätsmedizin*, imprimé 5913/04, disponible sur [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5913-04.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5913-04.pdf), consulté le 6 septembre 2016.

Zafar H. (2015), « Plagiatsfälle in Münster : Uni kündigt Konsequenzen für Doktorvater an », 22 octobre, *Deutschlandfunk*, disponible sur [www.deutschlandfunk.de/plagiatsfaelle-in-muenster-uni-kuendigt-konsequenzen-fuer.680.de.html?dram:article\\_id=334733](http://www.deutschlandfunk.de/plagiatsfaelle-in-muenster-uni-kuendigt-konsequenzen-fuer.680.de.html?dram:article_id=334733), consulté le 6 septembre 2016.



# Groupe de travail C

## Reconnaissance des qualifications

---

### 1. La décision « Germain Dondeliger » du Comité de ministres Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur, M(2015)3 du 18 mai 2015<sup>12</sup>

*Marie-Anne Persoons, membre du CDPPE, Belgique*

#### Résumé

Le 18 mai 2015, les cinq ministres responsables de l'enseignement supérieur en Belgique, aux Pays-Bas et au Luxembourg ont adopté une décision du Benelux relative à la reconnaissance générique automatique et mutuelle de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur dans l'Union Benelux. Le titre complet de la décision rend hommage à la contribution personnelle apportée à sa réalisation par feu Germain Dondelinger, ancien Premier conseiller de gouvernement, qui représentait le Luxembourg lors des négociations initiales. La décision garantit à tout citoyen le droit, inscrit dans la loi, à la reconnaissance automatique des diplômes de licence ou de master obtenus dans les trois pays du Benelux. Ces diplômes seront immédiatement reconnus comme étant d'un niveau licence ou master équivalent sur l'ensemble du territoire du Benelux sans qu'il soit nécessaire de passer par une procédure de reconnaissance. Ce nouvel instrument juridique s'appuie sur des accords bilatéraux partiels, maintenant transformés en un accord collectif pour toute la région Benelux. Il peut donc être considéré comme l'expression officielle de la confiance mutuelle des autorités de chaque composante du Benelux envers les systèmes d'enseignement supérieur des autres composantes, et notamment les mécanismes d'assurance qualité qui sous-tendent ces systèmes. Quoique limité à la reconnaissance « générique » et « académique », cet accord reste le premier exemple de réalisation régionale concrète, dans l'Union européenne et dans l'ensemble de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, de l'objectif commun de la reconnaissance internationale automatique des diplômes et qualifications. Pour les pays du Benelux, cette décision n'est cependant qu'une première étape vers la création d'un véritable espace de l'enseignement supérieur du Benelux, qui suppose de lever d'autres obstacles dans un avenir proche.

---

12. Beschikking van het Benelux Comité van Ministers betreffende de automatische wederzijdse generieke niveauerkenning van diploma's hoger Onderwijs/Décision du Comité de ministres Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur. M(2015)3, *Bulletin Benelux Publicatieblad*, 2015/2, pp. 5-15.

## **À propos du Benelux**

« Benelux », abréviation de Belgique, Nederlands et Luxembourg, est un terme géographique bien établi désignant une région particulière d'Europe occidentale. Du fait de leur proximité et de leur histoire commune, ces trois pays relativement petits ont toujours connu certaines modalités de coopération plus ou moins structurée.

Toutefois, il faut clairement distinguer ce type de coopération ponctuelle de la coopération dans le cadre de l'organisation internationale appelée Union Benelux.

Dans ce dernier contexte, « Benelux » est un terme juridique, qui désignait à l'origine une union douanière conclue en 1944 et qui a évolué vers un cadre général de coopération économique à partir de 1958. En 2010, le Benelux s'est rebaptisé « Union Benelux » afin de refléter l'élargissement de ses compétences, d'une coopération économique aux questions de développement durable, de justice et d'affaires intérieures. La définition que l'Union Benelux donne de sa mission – qualifiant expressément le Benelux de « laboratoire pour l'Europe » – montre clairement l'ambition des pays du Benelux d'être à l'initiative d'un approfondissement de la coopération européenne.

## **Le paysage de l'enseignement supérieur au Benelux**

La situation dans ce domaine au Benelux est assez hétérogène, puisque la région regroupe cinq systèmes d'enseignement supérieur différents.

En Belgique, État fédéral, les compétences en matière d'éducation ont été entièrement transférées à chacune des trois Communautés (linguistiques) du pays, si bien qu'il y existe depuis 1989 trois systèmes distincts d'enseignement (y compris supérieur). En outre, les systèmes de la région Benelux sont de tailles très variables. Les Pays-Bas, mais aussi les Communautés flamande et française de Belgique ont des systèmes relativement importants, avec une grande diversité d'universités et autres établissements d'enseignement supérieur (EES), alors que le Luxembourg et la Communauté germanophone de Belgique ne comptent pas plus d'une poignée d'EES.

La cohabitation de systèmes distincts dans la région Benelux n'a pas empêché la reconnaissance automatique des diplômes, fermement ancrée dans les traités bilatéraux, dispositions législatives et autres pratiques établies. Un bon exemple en est le Traité (modifié) entre le Royaume des Pays-Bas et la Communauté flamande de Belgique concernant l'accréditation des cursus d'études dans l'enseignement supérieur en néerlandais et en flamand<sup>13</sup>, sur la base duquel, depuis le 1<sup>er</sup> avril 2014, les titulaires d'un diplôme de licence ou de master accrédité néerlandais ou flamand sont considérés comme également titulaires du diplôme équivalent flamand ou néerlandais. En outre, le Gouvernement luxembourgeois reconnaît semi-automatiquement les diplômes

---

13. Verdrag tussen het Koninkrijk der Nederlanden en de Vlaamse Gemeenschap van België inzake de accreditatie van opleidingen binnen het Nederlandse en het Vlaamse hoger onderwijs, 3 septembre 2003 (*Belgisch Staatsblad*, 12 novembre 2004 ; *Nederlands Tractatenblad*, 2003, n° 167), tel que modifié par le Protocole du 16 janvier 2013, entré en vigueur le 1<sup>er</sup> avril 2014 (*Belgisch Staatsblad*, 18 mars 2014 ; *Nederlands Tractatenblad*, 2013, n° 35).

du supérieur qui sont reconnus par le pays d'origine membre de l'Union européenne. En Belgique, la reconnaissance automatique des qualifications du supérieur entre les trois communautés s'effectue à travers l'« omnivalence » des diplômes et des qualifications, fondée sur la Constitution belge.

Le nouvel instrument juridique que constitue la Décision du Benelux du 18 mai 2015 sur la reconnaissance automatique des diplômes de l'enseignement supérieur s'appuie donc sur les accords partiels bilatéraux préexistants, qu'elle élargit pour en faire un accord concernant toute la région du Benelux. Il peut donc être considéré comme l'expression officielle de la confiance mutuelle des autorités de chaque composante du Benelux dans les systèmes d'enseignement supérieur des autres composantes, et notamment dans les mécanismes d'assurance qualité qui sous-tendent ces systèmes.

En outre, la décision est une étape importante vers la simplification administrative et vers un usage plus efficace des ressources. La disparition des procédures de reconnaissance, coûteuses et parfois très longues, devrait en effet bénéficier à la fois aux diplômés et aux pouvoirs publics en charge de ces procédures.

Cette décision peut enfin être vue comme l'expression claire de l'ambition des ministres du Benelux en charge de l'enseignement supérieur de jouer un rôle pionnier dans l'avancement de l'objectif européen commun de la reconnaissance automatique des diplômes du supérieur, tel que souligné par les ministres européens en charge de l'enseignement supérieur lors de leur réunion à Bucarest en avril 2012 dans le contexte du processus de Bologne<sup>14</sup>.

## **Champ de la décision**

### **Choix d'une décision du Benelux**

La décision « Germain Dondelinger » est la première décision du Benelux dans le domaine de l'éducation.

Le Comité de ministres Benelux a plusieurs instruments à sa disposition : recommandations, décisions, directives et accords. Pour la reconnaissance automatique des diplômes du supérieur, il a choisi de passer par une décision. Les décisions du Benelux traduisent les dispositions du Traité Benelux, dont elles doivent respecter les termes. Elles s'imposent aux États membres. Pour s'appliquer aux ressortissants des trois pays, les décisions du Benelux doivent être transposées dans l'ordre juridique national.

En vertu du principe de subsidiarité, les questions d'éducation sont censées faire en premier lieu l'objet de recommandations du Benelux. Cependant, pour atteindre la reconnaissance automatique des qualifications de l'enseignement supérieur dans les pays du Benelux, les ministres concernés ont opté sans hésiter pour une décision.

---

14. Conférence ministérielle de l'EHEA (European Higher Education Area), *Making the most of our potential : consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué*, 27 avril 2012, p. 5 : « Soutenir les travaux d'un groupe de pays pionniers sur les moyens de réaliser la reconnaissance automatique des diplômes universitaires comparables », disponible sur [www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communiqué%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communiqué%202012(1).pdf), consulté le 7 septembre 2016.

Ce type d'instrument a été considéré comme le seul à même de garantir à tous les citoyens le droit à la reconnaissance automatique de leurs diplômes d'enseignement supérieur. Il offrait en outre l'avantage concret d'éviter la lourde procédure parlementaire généralement requise pour les accords du Benelux.

## **Hommage à l'ancien président du CDPPE**

Lors des négociations politiques qui ont conduit à l'adoption de la décision du Benelux, feu Germain Dondelinger (1953-2015), ancien Premier conseiller de gouvernement du Luxembourg, a joué un rôle crucial. En signe de reconnaissance, les partenaires du Benelux ont donné son nom à la décision, rendant ainsi un hommage collégial à sa contribution personnelle et irremplaçable en faveur des citoyens de la région du Benelux et à son engagement envers l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

## **Teneur de la décision**

La décision garantit à chaque citoyen le droit à la reconnaissance automatique de tout diplôme de licence ou de master officiellement reconnu obtenu dans l'un des trois pays du Benelux. Ce diplôme est immédiatement reconnu comme l'équivalent d'un niveau de licence ou de master sur tout le territoire du Benelux, sans qu'aucune procédure de reconnaissance ne soit nécessaire.

L'étendue de la décision est précisée ci-dessous.

### **Niveau des diplômes**

La décision prévoit uniquement la reconnaissance des diplômes de licence et de master. Les doctorats (PhD) et les diplômes de cycles courts ne sont pas concernés. Seuls des diplômes officiellement reconnus et faisant l'objet d'une assurance qualité obtenus dans l'un des systèmes d'enseignement des pays du Benelux peuvent être automatiquement reconnus dans toute la région.

### **Reconnaissance automatique plutôt que procédurale**

Le caractère automatique de la reconnaissance est un droit pour tous les citoyens. Aucune personne physique ou morale ne peut imposer une procédure à un diplômé souhaitant faire valoir une qualification à laquelle la décision s'applique.

### **Reconnaissance générique plutôt que spécifique**

La reconnaissance automatique est uniquement générique, c'est-à-dire qu'elle ne concerne que le niveau du diplôme. Néanmoins, on peut s'attendre à ce que la reconnaissance du niveau favorise une reconnaissance spécifique, c'est-à-dire dans la discipline concernée.

### **Reconnaissance académique plutôt que professionnelle**

La décision est limitée à la reconnaissance académique des diplômes, c'est-à-dire sous l'angle de la validation d'études. Elle ne concerne donc pas les aspects d'accès

à des professions, réglementés par l'Union européenne (Directive UE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles<sup>15</sup>).

Néanmoins, dans sa Recommandation du 11 décembre 2014 sur la mobilité transfrontalière des travailleurs<sup>16</sup>, le Comité de ministres Benelux a exprimé le souhait que la décision sur la reconnaissance de l'équivalence générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur (alors non encore adoptée) favorise la reconnaissance des qualifications professionnelles et, par là, la mobilité des travailleurs dans les pays du Benelux.

## **Vers un espace Benelux de l'enseignement supérieur ?**

La signature de la Décision du Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur a été vue par la communauté internationale comme une bonne pratique en vue d'un Espace européen de l'enseignement supérieur encore plus intégré. Toutefois, dans le contexte de la région Benelux elle-même, nous savons qu'il reste du chemin à parcourir avant d'atteindre un véritable « Espace Benelux de l'enseignement supérieur ».

## **Transposition en droit national**

Tout d'abord, il faut observer que les décisions du Benelux ne sont pas directement applicables. Elles doivent être transposées dans la législation nationale de chaque pays. Bien que les textes d'application nationaux puissent être préparés à travers des procédures allégées, telles qu'une décision gouvernementale, le processus de transposition en droit national ne s'achèvera probablement pas avant mi-2016.

## **Élargissement et approfondissement du champ de la décision**

Le succès de la décision dépendra en outre des possibilités d'en élargir le champ et d'en approfondir l'impact. Logiquement, la reconnaissance automatique des diplômes de cycle court et de doctorat (PhD) devrait constituer la prochaine étape. La reconnaissance spécifique, c'est-à-dire celle des qualifications dans un domaine d'étude particulier, en est une autre, qui pourrait passer par l'étape intermédiaire de projets pilotes dans des disciplines où la convergence européenne est déjà forte.

## **« Transposabilité » de la reconnaissance**

C'est sur le caractère transposable de la reconnaissance qu'il reste le plus à faire, bien qu'il existe déjà des exemples de bonnes pratiques au niveau bilatéral, comme la coopération entre la Communauté germanophone et les communautés belges plus importantes en taille concernant l'examen des dossiers de reconnaissance et l'assurance qualité, ou la procédure d'accréditation commune aux Pays-Bas et à la Communauté flamande de Belgique.

---

15. Directive 2005/36/CE telle que modifiée par la Directive 2013/55/UE.

16. Recommandation Benelux M(2014)17, disponible sur [www.benelux.int/files/9714/1829/6650/M201417-FR.pdf](http://www.benelux.int/files/9714/1829/6650/M201417-FR.pdf) et [www.benelux.int/files/8714/1829/6631/M201417-NL.pdf](http://www.benelux.int/files/8714/1829/6631/M201417-NL.pdf), consultés le 29 novembre 2016.

La coopération entre les différents organismes de reconnaissance et d'assurance qualité demande néanmoins à être renforcée, de façon à ce que les décisions de reconnaissance deviennent transposables y compris lorsqu'elles concernent des diplômes obtenus dans des pays extérieurs au Benelux. Ainsi, une décision (procédurale) de reconnaissance prise dans un pays du Benelux serait automatiquement valable dans le reste de la région Benelux.

## **Poursuite de l'application de la Convention de Lisbonne**

Il va sans dire qu'à court et moyen termes, la reconnaissance par le biais de procédures continuera de prévaloir dans les cas portant sur une reconnaissance spécifique. De ce point de vue, la décision Benelux ne remplace pas, mais complète, la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications, dont la bonne application reste le seul moyen de garantir l'équité de la procédure.

## **Conclusion**

Ce nouvel instrument juridique est la première avancée régionale vers l'objectif européen commun de la reconnaissance automatique des qualifications dans l'enseignement supérieur, à la fois dans l'Union européenne et dans l'ensemble de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Mais, surtout, sa force d'innovation réside dans le fait qu'il établit juridiquement un droit pour les citoyens, et ce non de manière unilatérale, mais avec un soutien affirmé de la part de la communauté universitaire.

## **2. L'expérience du bureau ENIC-NARIC Suède dans le traitement des certificats frauduleux et des usines à diplômes**

*Erik Johansson, Service de la reconnaissance des qualifications, ENIC-NARIC Suède*

## **Résumé**

Il n'y a pas de solution rapide au problème des certificats frauduleux et des usines à diplômes. Le présent article offre cependant quelques pistes. Il est essentiel d'aborder le problème dans sa globalité, et donc de réfléchir à la nature et à la fonction des certificats frauduleux, et à notre propre rôle de gardiens. L'article souligne la nécessité d'une approche cohérente pour lutter contre les certificats frauduleux, à travers l'adoption de lignes directrices, de politiques et de procédures antifraude. L'accord signé entre ENIC-NARIC Suède et l'ambassade d'Afghanistan à Stockholm, par exemple, montre l'intérêt de rechercher des solutions pays par pays. Le passage de documents papier à des certificats et à des services de vérification numériques est plus que jamais nécessaire. L'Ukraine, par exemple, offre un service numérique de vérification des certificats éducatifs, et les établissements étasuniens sont en train de basculer vers une version électronique des relevés de notes et même des

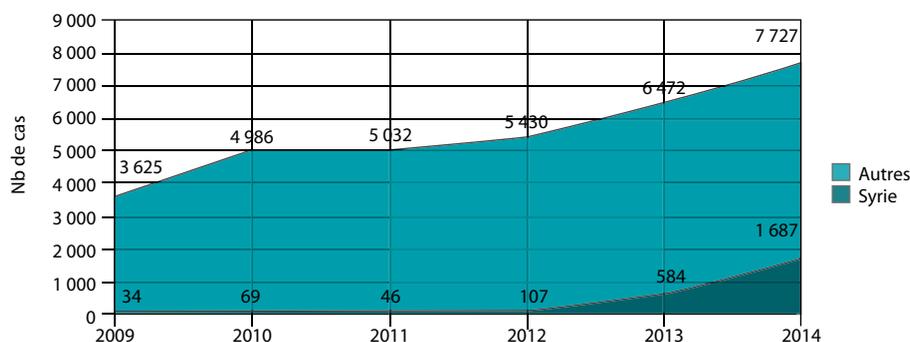
diplômes. Des initiatives régionales et mondiales, comme EMREX ou la Déclaration de Groningen, plaident pour la création d'archives numériques des données relatives aux études et pour un échange numérique de ces données. Enfin, l'article présente des moyens concrets de mettre fin aux usines à diplômes, en insistant sur la publication de listes noires nationales et sur l'instauration et la mise en œuvre de lois protégeant des appellations telles qu'« université » ou « école supérieure ».

Les outils pour stopper les certificats frauduleux et les usines à diplômes existent. La question, aujourd'hui, est de savoir si les États membres du Conseil de l'Europe sont prêts à les utiliser.

## Introduction

ENIC-NARIC Suède a plus de trente ans d'expérience en matière d'évaluation des certificats étrangers. Le nombre de candidats et l'origine de leurs qualifications dépendent pour l'essentiel des guerres et autres crises qui secouent notre monde. Nos statistiques rendent ainsi compte de l'exode des personnes qui ont fui la Bosnie dans les années 1990, puis l'Irak dans les années 2000, et qui fuient maintenant la Syrie. Ces cinq dernières années, le nombre de demandes a cependant augmenté d'environ 20 % par an, constituant un défi sans précédent. Nous devons trouver un équilibre entre quantité et qualité, ce qui pose une question : comment promouvoir l'intégration rapide d'un nombre toujours croissant de travailleurs étrangers qualifiés en veillant à ce que seules les personnes munies de certificats authentiques voient leurs qualifications reconnues ? C'est à cette question que le présent article tente de répondre.

**Figure 1. Nombre de demandes d'évaluation de certificats d'études supérieures étrangers, 2009-2014**



Source : ENIC-NARIC Suède.

## Une approche globale est indispensable

### Les certificats frauduleux ne viennent pas seuls

Quand on parle d'aborder le problème des certificats frauduleux dans sa globalité, on vise deux éléments. Premièrement, il est crucial de comprendre la fonction et l'effet structurels de tels certificats. Non seulement l'achat de faux diplômes alimente

des organisations criminelles, mais il dilue la valeur des études et de la réussite aux examens, sape la méritocratie et récompense la tromperie et la malhonnêteté. Les certificats frauduleux, en outre, ne viennent pas seuls. L'achat de tels certificats peut tout à fait révéler l'existence d'autres problèmes, concernant l'identité de la personne et son CV. Ce constat se retrouve dans la logique du secteur des faux diplômes, où les offres « tout compris » sont légion. On peut ainsi acheter toute une série de faux : certificat de naissance, passeport, permis de conduire, diplôme du second degré, diplôme supérieur, lettres de recommandation, etc. Souvent, ce secteur qui ne recule devant rien pour gagner de l'argent trempe aussi dans d'autres activités criminelles comme le blanchiment d'argent, l'évasion fiscale ou même le terrorisme. Comme on le voit sur la capture d'écran ci-dessous, le site « Superior Fake Degrees » n'offre pas seulement de faux diplômes<sup>17</sup>.

HOME / ABOUT US / SITEMAP

**SUPERIOR**  
FAKE DEGREES

YOUR CHOICE FOR SUPERIOR  
PRINTING QUALITY

OUR PRODUCTS | SAMPLES | SHIPPING AND POLICIES | DEGREE APPLICATION | CONTACT US | BLOG | ORDER NOW

**Custom Request Form**

If you have a special request, please feel free to contact us

Full Name

Email

Message

Submit

**We Offer New Identity Packages - Begin a New Life**

LEGAL, OFFICIAL DEGREES, DIPLOMAS

Home

**Buy Customized Fake Passport, Diplomas & Degree**

If you are looking for original looking degrees and diplomas, then you have come to the right place. Superior Fake Degrees is an expert and experienced replicated certificates provider who is proficient in developing top quality fake documents.

**Extensive Range of Authentic Fake Documents**

Whether you need a fake passport, degree, diploma or any other vital document required for official or legal matters, we hold expertise in offering you 100% identical to original looking phony documents that will well serve your purposes.

The client availing fake documents with us can select the template and get their matter printed on these template or they can even create custom phony documents as per their specifications. Call or email us to let us know your individual needs.

Why Choose Superior Fake Degrees?

**Testimonials**

« I have to say your degree of quality and the professionalism of your customer service department will keep me coming back for future business. Thank you. »

By : Brian Cowan  
Kamploops, British Columbia, Canada.

« A-quality work here. My colleagues are well impressed! »

By : Susan Smith  
London, England, UK

View all >

Source : [www.superiorfakedegrees.com](http://www.superiorfakedegrees.com).

- Par exemple, à la suite des attentats perpétrés en 2011 par le terroriste norvégien d'extrême-droite Anders Behring Breivik, on a découvert qu'il avait financé ses achats d'armes et d'explosifs en vendant de faux diplômes sur internet via le site [diplomaservices.com](http://diplomaservices.com). Voir Pidd H. (2012), « Anders Behring Breivik spent years training and plotting for massacre », *The Guardian*, 24 août 2012, disponible sur <https://www.theguardian.com/world/2012/aug/24/anders-behring-breivik-profile-oslo>, consulté le 29 novembre 2016 ; voir aussi *United States of America v. Richard John Novak*, Sentencing Memorandum, United States District Court, 05-CR-180-3-LRS, 17 septembre 2008, disponible sur [www.justice.gov/sites/default/files/criminal-fraud/legacy/2011/02/16/09-17-08novak-sent-memo.pdf](http://www.justice.gov/sites/default/files/criminal-fraud/legacy/2011/02/16/09-17-08novak-sent-memo.pdf), consulté le 29 novembre 2016.

## Nous jouons un rôle de gardiens

Deuxièmement, il est essentiel de comprendre le rôle sociétal de nos organisations. Les pouvoirs publics n'ont souvent pas conscience du caractère crucial de leur rôle. Au lieu d'aborder la situation globalement, ils se concentrent sur des objectifs à courte vue comme le nombre de dossiers traités et la durée de traitement.

Le 30 mars 2015, le Conseil national suédois pour la prévention de la délinquance a publié un rapport intitulé *Le certificat comme instrument d'accès à la protection sociale – Rapport sur les fraudes aux prestations sociales utilisant des certificats frauduleux*. Le rapport résulte d'une étude réunissant 13 pouvoirs publics, dont le Conseil suédois de l'enseignement supérieur (bureau ENIC-NARIC Suède). Il illustre très bien l'interdépendance des administrations en charge du système de protection sociale : une erreur commise par un élément du système fait boule de neige et finit par affecter beaucoup d'autres administrations, entamant la confiance des allocataires.

Le bureau ENIC-NARIC fait partie de cet écosystème de l'État providence suédois. Sa fonction est double :

- ▶ promouvoir une intégration rapide des travailleurs qualifiés étrangers sur le marché du travail suédois ;
- ▶ veiller à ce que seules les personnes présentant des certificats authentiques bénéficient du système d'État providence suédois.

Un gardien est une personne qui contrôle l'accès à un lieu donné ; on peut donc dire que le bureau ENIC-NARIC en est un. Si nous ne travaillons pas correctement, nous risquons de devenir une machine à blanchir les faux diplômes et papiers d'identité, au détriment de notre organisation, des individus et de la société tout entière.

## **La lutte contre les faux certificats doit être cohérente**

Le Conseil suédois de l'enseignement supérieur est une organisation relativement nouvelle puisqu'elle existe depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2013. Au printemps 2013, un groupe de travail antifraude a été créé. Il s'agit d'une unité transversale, composée de membres du Service des admissions et de l'information des étudiants et du Service de la reconnaissance des qualifications ; cette unité est aussi le bureau ENIC-NARIC pour la Suède. Le groupe de travail a pour mission de développer des méthodes et des procédures pour écarter les contrefaçons de notre processus d'évaluation et d'admission. Il lui appartient donc de suivre le phénomène des certificats frauduleux et de sensibiliser le reste de l'organisation à ce problème.

Le Conseil suédois de l'enseignement supérieur a adopté en 2014 des lignes directrices antifraude. Destinées à l'ensemble des services, ces lignes se fondent sur le Code pénal suédois, qui classe comme infraction pénale l'utilisation de titres de compétence frauduleux. Pour ce document, signé par le directeur général, le groupe de travail a sollicité le conseiller juridique de l'organisation.

Une politique et des procédures antifraude ont également été adoptées cette même année. Le document, destiné à chaque service, s'appuie sur les lignes directrices antifraude et en donne une interprétation pratique. Il définit les titres frauduleux et précise la façon de vérifier les titres de compétence et à quel moment signaler un cas à la police.

S'agissant de la reconnaissance des certificats obtenus à l'étranger, il est essentiel de disposer de lignes directrices et de politiques fonctionnelles sur les certificats frauduleux. Cela concerne à la fois les bureaux ENIC-NARIC et les EES accueillant des étudiants étrangers. Ces types de documents peuvent apporter beaucoup. Premièrement, ils montrent que l'on a reconnu la fraude comme un problème et décidé de s'y attaquer. Deuxièmement, ils fournissent des définitions utiles. Enfin, ces documents contribuent à la cohérence de la lutte contre les faux certificats.

### **Des certificats fiables – 1. l'ambassade d'Afghanistan à Stockholm**

Notre expérience des titres de compétence afghans remonte aux années 1980. Pendant trente ans, nous avons contacté les autorités afghanes à de nombreuses reprises sans jamais recevoir de réponse. Dans ce contexte, en 2010, nous avons complètement arrêté d'évaluer les certificats afghans. Il s'agissait d'une mesure extrême, motivée par le nombre croissant de certificats douteux en provenance d'Afghanistan – où n'existait en outre aucun processus de vérification – et par des soupçons de fausses identités. Au cours de la période 2010 à 2014, ENIC-NARIC Suède n'a évalué aucun certificat afghan. La situation a commencé à s'éclaircir en 2014, année où la République islamique d'Afghanistan a ouvert une ambassade à Stockholm. Nous avons rencontré l'ambassadeur et le premier consul en décembre 2014. Lors d'une deuxième rencontre, en avril 2015, nous sommes parvenus à un accord avec l'ambassade.

En vertu de cet accord, les demandeurs titulaires de certificats afghans sont tenus de contacter l'ambassade pour vérification de leur identité et de leurs diplômes. L'ambassade vérifie les informations au regard de bases de données tenues à Kaboul, la capitale afghane. Si les informations coïncident, l'ambassade signe le diplôme et y applique son tampon. Elle émet également une attestation confirmant l'identité du demandeur. Ce dernier nous présente alors les documents vérifiés. L'ambassade nous a transmis des exemplaires des tampons qu'elle utilise et des signatures susceptibles d'être apposées sur les diplômes. En cas de question, nous pouvons nous adresser à des personnes de contact désignées au sein de l'ambassade.

Notre coopération avec l'ambassade d'Afghanistan a été couronnée de succès. Depuis avril 2015, plus de 50 diplômés afghans ont bénéficié d'une évaluation du bureau ENIC-NARIC Suède, permettant à ces derniers d'exercer une profession ou de poursuivre leurs études en Suède.

La coopération avec l'ambassade d'Afghanistan montre que les questions de fraude appellent une réponse pays par pays. Il n'est pas toujours possible ou souhaitable de travailler avec une ambassade, mais, dans ce cas, nous avons désormais l'assurance que les certificats qui nous sont présentés sont authentiques et que l'identité des demandeurs a été vérifiée.

### **Des certificats fiables – 2. les solutions numériques en Ukraine et aux États-Unis**

Mise au point par les Chinois et perfectionnée par Johannes Gutenberg, la presse à imprimer a fidèlement servi l'humanité ces deux derniers millénaires. Mais, à l'heure des imprimantes laser, des scanners et des logiciels perfectionnés, nous ne pouvons

plus faire confiance au papier. La confiance doit résider ailleurs. Aujourd'hui, les personnes chargées de vérifier les diplômes ont de nombreux outils numériques à leur disposition. En 2001, par exemple, le ministère ukrainien de l'Éducation et des Sciences a lancé le site internet Osvita<sup>18</sup>. Fort de plus de 20 millions de références, ce site internet permet de vérifier en temps réel les diplômes et les relevés de notes. Le site est trilingue (ukrainien, russe et anglais), avec une interface conviviale. En 2014, nous avons reçu 231 demandes d'évaluation de diplômes supérieurs ukrainiens et avons pu vérifier 76 % de ces diplômes via le site Osvita<sup>19</sup>. Au lieu de contacter les établissements ukrainiens ou le bureau ENIC Ukraine pour vérifier les documents, nous le faisons facilement via Osvita. Ce service en ligne réduit le temps de traitement des dossiers et nous aide à détecter les certificats frauduleux. D'autres pays ont lancé des services en ligne du même type, dont la Bulgarie, la Chine, l'Équateur, le Kirghizistan, le Mexique, la Moldova, le Pérou et la Russie.

Aux États-Unis, une alternative numérique à la vérification a été mise au point. Dans ce pays, le document le plus important concernant les études n'est pas le diplôme mais le relevé de notes officiel. En outre, une réglementation stricte sur le respect de la vie privée interdit de divulguer à un tiers les données relatives aux études sans le consentement de l'étudiant<sup>20</sup>. Dans ce contexte, les établissements impriment généralement les relevés sur papier de sécurité et les envoient par service postal directement au tiers demandeur (par exemple ENIC-NARIC Suède). Les établissements, employeurs et pouvoirs publics étasuniens ont donc l'habitude de n'accepter que des relevés officiels envoyés directement par l'établissement de l'étudiant dans des enveloppes cachetées.

Sachant que le pays compte plus de 4 000 EES, les frais d'affranchissement et de papeterie sont énormes. Pour remplacer l'envoi de relevés sur papier, l'université de Chicago et l'université de Pennsylvanie ont commencé en 2002 à délivrer des relevés électroniques (*eTranscripts*). Aujourd'hui, un quart des EES étasuniens (dont la majorité des universités de l'Ivy League) utilise des relevés électroniques, et ce nombre est en augmentation. L'établissement envoie le relevé électronique par courrier électronique sous forme de fichier PDF crypté. Le document électronique est protégé contre la falsification et ne peut être consulté qu'à l'aide d'un identifiant. L'université Stanford va plus loin puisqu'elle délivre des diplômes électroniques transmis sous forme de fichiers PDF cryptés.

En 2012, 4 % des relevés de notes étasuniens envoyés au bureau ENIC-NARIC Suède étaient sous forme électronique. En 2014, ce chiffre était passé à environ 16 %. ENIC-NARIC Suède se félicite d'accepter les *eTranscripts* des établissements étasuniens, moyens sûrs et rapides de transmettre les données relatives aux étudiants.

Ces exemples venus d'Ukraine et des États-Unis témoignent d'une tendance de fond, celle du remplacement des documents papier par leurs équivalents électroniques.

---

18. Disponible sur <https://osvita.net/ua>, consulté le 30 novembre 2016.

19. Les 24 % restants étaient principalement des diplômes anciens non inclus dans la base de données Osvita.

20. Voir la loi de 1974 « Family Educational Rights and Privacy Act, FERPA », disponible sur [www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html](http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html), consulté le 30 novembre 2016.

Des initiatives telles que la Déclaration de Groningen, EMREX (Erasmus+) et le projet Erasmus Without Paper (EWP) prônent l'avancement des solutions numériques dans le domaine éducatif. Beaucoup des pays, cités ci-dessus, qui ont lancé des services de vérification en ligne n'ont pas une économie florissante. Cela montre que la numérisation n'est pas une question d'argent, mais de priorités et de volonté politique. Il faut féliciter la Bulgarie, la Moldova et l'Ukraine, États membres du Conseil de l'Europe, pour avoir développé des services sécurisés de vérification en ligne des titres de compétence.

## **On peut arrêter les usines à diplômes**

En juin 2015, une usine à diplômes suédoise a osé s'adresser au bureau ENIC-NARIC Allemagne pour demander à figurer sur Anabin, la liste allemande des établissements étrangers reconnus<sup>21</sup>. Plus tard, la même année, ENIC-NARIC Suède a reçu des demandes de New York et de Copenhague concernant des certificats d'une autre usine à diplômes suédoise. Ces exemples montrent que le problème des diplômes sans valeur ne s'arrête pas aux frontières nationales.

Ces quinze dernières années, ENIC-NARIC Suède a observé une montée significative du nombre de cas concernant des établissements douteux, dont des usines à diplômes. Dans presque tous les cas, les entités concernées affirment être reconnues dans un ou plusieurs États membres du Conseil de l'Europe ou ayant le statut d'observateur (comme les États-Unis). Cependant, les pays du Conseil de l'Europe ne sont pas seulement les points de départ des activités des usines à diplômes : ils sont aussi les points d'arrivée. En d'autres termes, ces « universités » devraient vivement préoccuper le Conseil de l'Europe puisqu'elles sapent la valeur des connaissances et favorisent la corruption dans la société.

En 2009, le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) et l'Unesco ont publié ensemble un document intitulé *Toward effective practice : discouraging degree mills in higher education*. Il offre plusieurs recommandations utiles que le Conseil de l'Europe pourrait suivre : parmi celles-ci, l'information du public sur les usines à diplômes et la publication de listes d'établissements reconnus. Faisons à présent le point : qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?

## **Informé le public ne suffit pas**

ENIC-NARIC Suède applique cette approche depuis quinze ans avec de très maigres résultats. En fait, l'information seule ne suffit pas et ne sert que de mauvaise excuse à l'inaction. Elle fonctionne cependant lorsqu'elle s'accompagne d'autres mesures, juridiques et autres.

## **Les médias sont nos alliés**

Contre les usines à diplômes, les médias sont des alliés fidèles à ne pas négliger. Par exemple, les médias suédois ont révélé que des personnalités connues se prévalaient de diplômes obtenus dans des usines à diplômes et des établissements douteux

---

21. Disponible sur <http://anabin.kmk.org/anabin-datenbank.html>, consulté le 30 novembre 2016.

installés en Suède. En général, l'exposition médiatique stoppe net le fonctionnement de toute usine à diplômes concernée. C'est pourquoi ENIC-NARIC Suède transmet sans hésiter aux médias les informations qu'ils demandent, dont entre autres des statistiques et des exemples de diplômes de fausses universités.

## Publier une liste noire

Les États membres du Conseil de l'Europe comprennent généralement l'importance de publier des listes blanches d'établissements reconnus. Il n'en va cependant pas de même pour les listes noires. Cela tient probablement à la mauvaise expérience vécue par le Conseil de l'Europe dans ce domaine à la fin des années 1980 et au début des années 1990. D'après ce que je sais, le Conseil de l'Europe a tenté d'établir une liste exhaustive de toutes les usines à diplômes existantes et y a accidentellement inscrit des établissements reconnus<sup>22</sup>. En d'autres termes, l'idée était bonne mais le filet trop large. Plutôt que d'abandonner complètement l'idée, je suggère que les autorités éducatives compétentes de chaque État membre du Conseil de l'Europe publient une liste noire nationale des établissements qui prétendent, alors que c'est faux, être reconnus par le pays en question ou avoir une forme de lien avec lui. Dans ce contexte, pour des raisons juridiques, il faut éviter d'insister sur ce que sont ces établissements (des usines à diplômes) pour souligner ce qu'ils ne sont pas (des établissements reconnus). Pour éviter les poursuites en diffamation, il est crucial de ne pas parler d'« usine à diplômes » ou de « fausse université » mais plutôt d'établissement « non reconnu » ou « non accrédité ». ENIC-NARIC Suède tient une liste noire des EES suédois non reconnus<sup>23</sup>. Des listes du même type sont tenues en Colombie-Britannique (Canada), au Danemark et au Royaume-Uni.

## Adopter des lois stoppant les activités des usines à diplômes et les appliquer

Il faut commencer par balayer devant sa porte : le fait est que les organisations (y compris les universités) et les marchés ne peuvent se réguler tout seuls. La Suède en est un bon exemple. De nombreux pays ont déjà des lois qui pourraient servir à contrer les usines à diplômes mais ne les appliquent pas (comme c'est le cas en Suède). D'autres encadrent peu le secteur de l'éducation mais font dûment respecter une importante législation de protection des consommateurs (comme c'est le cas à Hawaï). Les lois les plus efficaces, cependant, sont celles qui protègent des appellations clés telles qu'« école supérieure » ou « université » dans une langue donnée et en traduction. Certains États des États-Unis d'Amérique, toutes les provinces du Canada, l'Australie et certains pays européens ont adopté avec succès ce type de loi. Parmi les États membres du Conseil de l'Europe, la Norvège et le Danemark se singularisent. La Norvège s'est dotée dès 2005 de lois protégeant les termes équivalant à « université »

---

22. Conseil de l'Europe : *List of non-accredited institutions* (Liste d'établissements non reconnus), Strasbourg, 4 juillet 1986, doc. DECS/Rech(86) ; Conférence régulière du Conseil de l'Europe sur les problèmes universitaires (CC-PU), 15<sup>e</sup> session, Strasbourg, 31 mars-2 avril 1992.

23. Disponible sur [www.uhr.se/sv/Information-in-English/Qualifications-recognition/ENIC-NARIC-Sweden/Non-recognised](http://www.uhr.se/sv/Information-in-English/Qualifications-recognition/ENIC-NARIC-Sweden/Non-recognised), consulté le 1<sup>er</sup> décembre 2016.

et « école supérieure ». Le Danemark a adopté une législation similaire en 2010. En plus de protéger la terminologie des études supérieures, la loi norvégienne définit juridiquement ce qu'est une usine à diplômes, sans opérer de distinction entre faux diplômes selon qu'ils sont décernés par une vraie ou par une fausse université. La législation norvégienne stoppe effectivement l'usage de certificats délivrés par des usines à diplômes sur le marché du travail et pour la poursuite des études.

## **Références**

CHEA/Unesco (2009), *Toward effective practice : discouraging degree mills in higher education*, disponible sur [www.chea.org/pdf/degree\\_mills\\_effective\\_practice.pdf](http://www.chea.org/pdf/degree_mills_effective_practice.pdf), consulté le 30 novembre 2016.

Conseil national suédois pour la prévention de la délinquance (2015), *The certificate that opens the door to the welfare system. A report on welfare offences committed using incorrect certificates*, résumé en anglais du rapport Brå 2015:8, disponible sur [www.bra.se/download/18.779f51ff14b839896442155/1428655144146/2015\\_The+certificate+that+opens+the+door+to+the+welfare+system.pdf](http://www.bra.se/download/18.779f51ff14b839896442155/1428655144146/2015_The+certificate+that+opens+the+door+to+the+welfare+system.pdf), consulté le 2 décembre 2016.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA), *Important questions about accreditation, degree mills and accreditation mills*, disponible sur [www.chea.org/degremills/default.htm](http://www.chea.org/degremills/default.htm), consulté le 2 décembre 2016.

Déclaration de Groningen, disponible sur [www.groningendeclaration.org](http://www.groningendeclaration.org), consulté le 2 décembre 2016.

EMREX, disponible sur <http://emrex.eu>, consulté le 2 décembre 2016.

*European Area of Recognition Manual*, disponible sur [www.eurorecognition.eu/manual/ear\\_manual\\_v\\_1.0.pdf](http://www.eurorecognition.eu/manual/ear_manual_v_1.0.pdf), consulté le 2 décembre 2016.

Ezell A. et Bear J. (2012), *Degree mills : the billion-dollar industry that has sold over a million fake diplomas*, Prometheus Books, Amherst.

Lantero L. et al. (2009), *CIMEA – Against the mills, How to spot and counter diploma mills*, disponible sur [http://www.cimea.it/files/fileusers/6719\\_CIMEA\\_Against%20the%20mills\\_2010.pdf](http://www.cimea.it/files/fileusers/6719_CIMEA_Against%20the%20mills_2010.pdf), consulté le 4 mai 2017.

Noah H. J. et Eckstein M. A. (2001), *Fraud and education : the worm in the apple*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham.

*The European Recognition Manual for Higher Education Institutions*, disponible sur <http://eurorecognition.eu/Manual/EAR%20HEI.pdf>, consulté le 2 décembre 2016.

## Séance plénière n° 3

# Présentation du rapport général du forum

*Tomáš Foltýnek, université Mendel de Brno, République tchèque,  
avec la participation des rapporteurs des groupes de travail :  
Eva Egron-Polak, Jens Vraa-Jensen et Cloud Bai-Yun*

### Résumé

L'objet principal du 7<sup>e</sup> Forum de Prague était le lancement d'ETINED. Après ce lancement, les participants ont porté leur réflexion sur le cadre de la plateforme et sur les sous-thèmes suivants : comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation, intégrité académique et plagiat, et reconnaissance des qualifications. Les participants ont identifié de nombreux défis et réfléchi aux moyens de les relever. Cinq grands principes ont ainsi émergé : l'appropriation et l'implication de la part des acteurs concernés, une approche positive pour changer les mentalités, la sensibilisation précoce à l'éthique, l'insistance sur les processus plutôt que sur les résultats et la fixation des priorités pour les futurs travaux.

### Introduction

En guise d'introduction, permettez-moi de rapporter la petite blague racontée par Snežana Samardžić-Marković dans sa présentation, qui montre que, dans l'éducation, la corruption peut avoir de multiples visages :

Un parent rend visite à un professeur et lui dit : « Mon fils est un bon à rien, il ne réussira jamais votre examen d'entrée. » À quoi le professeur répond : « Je vous parie 1 000 dollars que si ! »

L'objet principal du 7<sup>e</sup> Forum de Prague était le lancement d'ETINED, conformément au mandat donné en 2013 par la conférence ministérielle d'Helsinki. La réunion de Prague a également porté sur la lutte contre la corruption et contre la fraude dans l'éducation et la recherche, et sur l'échange d'informations via des études de cas et de bonnes pratiques.

Le forum était axé sur :

- ▶ le rôle de tous les acteurs concernés et les actions à mener dans les systèmes éducatifs nationaux ;
- ▶ la proposition d'initiatives visant à renforcer les capacités des établissements, à travers l'apprentissage par les pairs et l'échange de bonnes pratiques ;

- ▶ l'encouragement d'initiatives anticorruption ;
- ▶ le renforcement de l'action mondiale.

Snežana Samardžić-Marković, directrice générale de la DGII-Démocratie du Conseil de l'Europe, a officiellement lancé ETINED, qui se veut :

- ▶ un instrument-cadre sur les principes éthiques ;
- ▶ un moyen d'organiser des projets pilotes pertinents aux niveaux national et régional ;
- ▶ un outil de diffusion des possibilités d'action et de partage des bonnes pratiques ;
- ▶ une plateforme de développement des connaissances de tous les acteurs.

ETINED se concentrera dans un premier temps sur les sous-thèmes suivants :

- ▶ le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ;
- ▶ l'intégrité académique et le plagiat ;
- ▶ la reconnaissance des qualifications.

Ces sous-thèmes ont également donné matière à discussion dans les sessions parallèles (voir ci-dessous). Aux fins du présent rapport, le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation, qui a fait l'objet d'un exposé en plénière, est présenté sous l'angle des travaux du groupe de travail parallèle A, consacré au même sujet.

## Séances plénières

### **Contributions d'entités internationales**

Après les discours d'ouverture, le lancement officiel d'ETINED et la pose du cadre (présentation du fonctionnement du GRECO et des principes éthiques), les représentants d'entités internationales œuvrant dans le domaine ont répondu aux questions. Les orateurs représentaient deux entités traitant de l'éducation, l'Internationale de l'éducation (IE) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) (Unesco), et deux traitant de la corruption, le Centre de ressources anticorruption U4 et Transparency International.

Les représentants devaient répondre à trois questions :

- ▶ Quels sont les principaux défis ?
- ▶ Qu'est-ce qui fonctionne ?
- ▶ Que peut apporter votre organisation ?

### **Quels sont les principaux défis ?**

Du point de vue des représentants, les grands défis à relever sont, d'une part, la corruption dans son ensemble et, d'autre part, les liens et connexions entre la qualité du système éducatif et le niveau global de corruption dans la société. Un système

éducatif faible favorise une société corrompue, et inversement. Cependant, la société peut être influencée par un système éducatif efficace – on sait donc où intervenir pour briser le « cercle vicieux ».

Actuellement, aucune recherche ou initiative ne s'intéresse à la corruption dans les domaines éducatifs que sont l'enseignement et la formation professionnels, l'éducation transfrontalière et la reconnaissance des diplômes.

Pour les participants, l'étendue de notre champ d'action est aussi un défi. Ils s'inquiètent de savoir si nous serons capables d'œuvrer sur tous les fronts ou si nous continuerons de centrer nos efforts sur l'enseignement supérieur.

### **Qu'est-ce qui fonctionne ?**

Contre la corruption, il est important d'élaborer des normes sur le budget et le contrôle public. Les normes doivent être décidées, nécessaires, connues du public et appliquées. La transparence est le meilleur moyen de prévenir la corruption. Les enquêtes et/ou audits financiers peuvent aussi être utiles. Toutes les dépenses doivent être justifiées et traçables pour contrôler que l'argent a été utilisé à bon escient.

Pour lutter contre la corruption, il est essentiel que les acteurs s'engagent et se sentent concernés. Si tous les acteurs de l'éducation sont motivés et convaincus de l'utilité et de l'efficacité du système, la tendance à fermer les yeux sur les comportements frauduleux reculera très nettement. Nous avons besoin d'élèves motivés, d'enseignants bien payés, de parents qui font confiance au système, d'employeurs qui apprécient les connaissances des anciens étudiants et de pouvoirs publics qui respectent une éducation de qualité. L'approche ascendante fonctionne bien, mais le rôle des politiques ne doit pas être sous-estimé. Les élus doivent « donner l'exemple ».

L'enseignement par les pairs est souvent plus efficace qu'un cours magistral devant une classe chargée, surtout lorsqu'il s'agit de débattre des valeurs éthiques.

Il sera essentiel, pour obtenir des résultats, d'amener le grand public à se préoccuper de ces questions fondamentales. On peut par exemple partir de thèmes qui le touchent, au niveau local ou régional, pour le sensibiliser aux questions éthiques.

### **Que peut apporter votre organisation ?**

De nombreuses ressources sont immédiatement utilisables. L'Unesco dispose d'une plateforme en ligne consacrée à l'éthique et à la corruption, où l'on trouve des supports, ressources, manuels, lignes directrices, bases de données, articles de presse et autres ressources. Un code de déontologie et un code de conduite des enseignants sont également disponibles. La diffusion, le partage des stratégies, le recours à des experts et la gestion des systèmes informatiques sont aussi bien rodés.

Bien sûr, l'éthique ne concerne pas seulement la corruption, qui n'est qu'un des aspects du problème que nous devons résoudre.

## Groupes de travail parallèles

### **A. Comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation**

La première étude de cas du groupe concernait les codes professionnels et les normes élaborés par le GTCS (General Teaching Council for Scotland, Royaume-Uni). Le Code de professionnalisme et de conduite des enseignants fixe trois éléments pour chacune des normes :

- ▶ valeurs et engagement professionnel (central) ;
- ▶ savoir et compréhension ;
- ▶ compétences et capacités.

Les valeurs sont les suivantes :

- ▶ justice sociale – adhésion à des valeurs sociales comme la durabilité, la démocratie, l'égalité des sexes, etc. ;
- ▶ intégrité – ouverture, honnêteté ;
- ▶ confiance et respect – entre étudiants, collègues, parents, etc. ;
- ▶ engagement professionnel – collégialité, réflexion permanente sur la pratique, collaboration.

La deuxième étude de cas portait sur le projet mené par une ONG dans le cadre d'une campagne nationale de prévention de la corruption lancée en 2002 par le Parlement lituanien. Cette ONG lituanienne a élaboré un programme éducatif anti-corruption, pour lequel elle a collaboré avec plusieurs établissements scolaires qu'elle a retenus à l'issue d'un concours. Les enseignants, pleinement associés à la mise en place du programme, ont accepté d'en diffuser les principes. Le programme a opté pour une approche intégrée des principes démocratiques et des normes morales dans la mission éducative. Il encourageait l'autoamélioration et la réflexion critique, fondées en partie sur l'expérience personnelle, et incitait les enseignants à s'interroger sur leurs propres attitudes afin qu'ils s'approprient les objectifs du programme. ETINED pourrait reprendre les idées suivantes : les approches doivent reposer sur les valeurs et la déontologie personnelles plutôt que se focaliser sur la corruption, s'appuyer davantage sur des informations qualitatives que sur des chiffres, et être transversales et non cantonnées au secteur de l'éducation.

La troisième étude de cas portait sur le processus de connexion entre les principes éthiques et le comportement éthique de plusieurs types d'acteurs. Ce thème avait déjà fait l'objet d'une présentation en séance plénière ; le présent rapport résume ici les conclusions des deux interventions.

ETINED reposera sur 14 principes éthiques :

- ▶ intégrité ;
- ▶ honnêteté ;
- ▶ vérité ;
- ▶ transparence ;
- ▶ respect d'autrui ;

- ▶ confiance ;
- ▶ responsabilité ;
- ▶ impartialité ;
- ▶ équité, justice et justice sociale ;
- ▶ gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement ;
- ▶ éducation de qualité ;
- ▶ développement personnel et amélioration des systèmes ;
- ▶ autonomie/indépendance institutionnelle ;
- ▶ coopération internationale.

Les discussions du groupe de travail ont d'abord porté sur les définitions. Les participants avaient le sentiment que les principes étaient trop vagues et qu'il n'était pas sûr que tout le monde les interprète de la même manière. Ces principes étant la clé de voûte des programmes, ils doivent être plus précis. Pour les participants, l'ajout d'adjectifs appropriés, notamment aux cinq derniers principes, pourrait faciliter leur compréhension ; la coopération internationale pourrait par exemple être qualifiée de « loyale » ou d'« équitable ».

Le deuxième point de départ était la définition de huit acteurs de l'éducation :

- ▶ enseignants des établissements scolaires ;
- ▶ personnel académique de l'enseignement supérieur ;
- ▶ élèves des établissements scolaires ;
- ▶ étudiants de l'enseignement supérieur ;
- ▶ parents/tuteurs d'élèves et personnes s'occupant d'élèves ;
- ▶ parents/tuteurs d'étudiants et personnes s'occupant d'étudiants ;
- ▶ employeurs et gestionnaires du système éducatif ;
- ▶ agents publics compétents, responsables politiques et représentants de la société civile en général.

Les raisons de cette répartition en huit catégories ont été expliquées et approuvées, et il a été envisagé d'ajouter un autre acteur : les médias. L'idée mérite d'être approfondie.

La discussion suscitée par ces études de cas a montré qu'il n'était pas évident de transposer d'un contexte à un autre des processus tels que des activités normatives et des codes élaborés par les autorités nationales. Le contexte local est toujours important, et les domaines dans lesquels émergent des dilemmes éthiques demandent à être identifiés.

Les participants ont demandé si nous pouvions partir du principe qu'enseignants, étudiants, parents et agents de la fonction publique partageaient les mêmes valeurs. Dans le cas contraire, que devrions-nous faire ? Ces questions restent sans réponse.

Il a été souligné que la clé du succès consistait à intégrer les considérations anticorruption à tous les domaines thématiques. La lutte contre la corruption doit être résolue et ne pas dépendre d'une politique ou d'un programme officiel. La nécessité de faire évoluer les mentalités a été soulignée. Pour cela, les participants ont mentionné

l'apprentissage par les pairs, l'organisation d'une exposition internationale ou des projets communs au niveau local avec les établissements scolaires, les universités et les collectivités locales.

Les participants ont également relevé qu'il existait une multiplicité de codes – codes professionnels, codes des associations scientifiques, codes juridiques adossés au droit pénal, règlements intérieurs, etc. Pourquoi est-ce insuffisant et pourquoi la corruption et les fraudes n'ont-elles pas disparu ? Chacun des codes prévoit des sanctions différentes et les contrôles sont rares ; il est donc difficile de savoir comment les codes sont appliqués, qui les met en œuvre et qui inflige les sanctions. Leur impact réel est difficilement mesurable.

Les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, nouvellement révisées en 2015, ont fait progresser le débat actuel et pourraient susciter le développement d'autres normes dans le domaine de l'éthique.

## **B. Intégrité académique et plagiat**

La première étude de cas présentait les conclusions du projet IPPHEAE (Impact des politiques antiplagiat dans l'enseignement supérieur en Europe), financé par l'Union européenne. Les conclusions marquantes en sont les suivantes : premièrement, tous les acteurs n'ont pas la même vision et la même définition du plagiat et des bonnes pratiques de rédaction universitaire ; deuxièmement, les politiques d'intégrité académique demandent à gagner en maturité, y compris sur la protection des « lanceurs d'alerte » et de tous ceux qui pointent de mauvaises pratiques universitaires.

La deuxième étude de cas traitait du plagiat dans les thèses de médecine en Allemagne. Elle fait ressortir plusieurs messages importants : premièrement, les outils numériques existants de détection du plagiat ne sont ni suffisants ni fiables ; deuxièmement, il faut garder à l'esprit que toute publication de recherche individuelle contribue au savoir collectif, ce qui donne un impact considérable aux publications frauduleuses. Par définition, une publication est publique. Tricher dans une publication revient à tromper toute la société.

Une idée similaire est revenue régulièrement dans la discussion : la recherche et l'éducation participent du développement de toute la société et la fraude enfonce le principe du respect d'autrui. Le plagiat et la corruption ne sont qu'un aspect du problème et il est essentiel d'engager un débat général sur l'éthique.

La réflexion a également porté sur les principes fondamentaux mis en avant par le forum : l'appropriation du sujet, une sensibilisation précoce et la concentration sur les processus. Nous reviendrons plus en détail sur ces principes.

Deux questions restaient sans réponse à l'issue de la discussion :

- ▶ L'importance croissante accordée aux indicateurs de performance et à la concurrence économique favorise-t-elle la corruption ?
- ▶ ETINED peut-elle élaborer de nouvelles normes et lignes directrices généralement acceptées sur l'éthique et sur le comportement éthique ?

## **C. Reconnaissance des qualifications**

Deux études de cas ont été présentées au groupe de travail. La première venait de Belgique (Communauté flamande) et donnait un exemple positif de reconnaissance des qualifications ; la seconde venait de Suède et soulignait les problèmes qui appellent notre attention. Ces présentations se proposaient de traiter les sous-thèmes débattus par le forum et d'identifier les défis et problèmes communs qui détermineront les futurs programmes de travail.

La première présentation portait sur la décision du Benelux relative à la reconnaissance générique automatique, expression officielle de la confiance mutuelle des autorités de chaque composante du Benelux envers les systèmes d'enseignement supérieur des autres composantes, et notamment leurs mécanismes d'assurance qualité.

La seconde présentation illustre les différents types de fraude aux qualifications, depuis les faux diplômes jusqu'à la fraude à l'identité. L'utilisation d'un faux diplôme a souvent des liens avec la fraude à l'identité, l'abus du système de protection sociale, le blanchiment d'argent et la traite des êtres humains, ce qui rappelle le rôle crucial de la reconnaissance des qualifications. Pour lutter contre la fraude, la Suède préconise plusieurs procédures qu'elle a développées, notamment la réglementation des qualifications, leur vérification et l'élaboration de lignes directrices et politiques claires (sur le modèle du groupe d'action antifraude suédois).

Les usines à diplômes ne doivent pas être négligées et il est suggéré de les combattre par des moyens législatifs. La lutte contre la fraude aux qualifications n'est pas une question d'argent : elle dépend de la volonté de reconnaître le phénomène et de le traiter comme une priorité.

À l'issue des exposés, le groupe a abordé les questions qui suivent.

- ▶ Existe-t-il au niveau national des bonnes pratiques intéressantes pour ETINED ?
- ▶ Quels sont les défis pour la reconnaissance des qualifications ?
- ▶ Les faux diplômes posent-ils problème ?
- ▶ Que peuvent faire les membres du Conseil de l'Europe pour promouvoir des solutions numériques au problème des faux diplômes ?

### **Existe-t-il au niveau national des bonnes pratiques intéressantes pour ETINED ?**

De plus en plus de pays élaborent des systèmes antifraude, fondés sur la détection des cas de fraude ou la garantie de prestations de qualité ; c'est le cas des pays suivants : la Suède, la Norvège, la Russie, le Royaume-Uni, la Moldova, le Mexique, la Bulgarie, la France et l'Ukraine.

Des accords bilatéraux/multilatéraux sur la reconnaissance automatique peuvent également être utiles. Ces mesures peuvent être renforcées par l'intégration de la reconnaissance des qualifications dans d'autres plateformes, telles que les circuits diplomatiques ou les systèmes de sécurité sociale, et par des bases de données des cas de fraude détectés.

## Quels sont les défis pour la reconnaissance des qualifications ?

Les mesures en place semblent centrées sur la détection ou focalisées sur la garantie de prestations de qualité par des dispositions nationales. Les approches communes font clairement défaut et il existe une marge considérable pour des actions coordonnées.

## Les faux diplômes posent-ils un problème ?

La fraude dans l'éducation est souvent liée à des questions de sécurité et à des fraudes sociales bien plus importantes et complexes.

Les États membres, de l'avis des participants, ne peuvent lutter seuls contre certains problèmes. Les participants proposent de développer des lignes directrices ou des cadres communs pour soutenir les efforts déployés au niveau national. Il devrait y avoir une approche commune de la fraude, faisant le lien entre les qualifications et la sécurité sociale ; le problème ne concerne pas seulement l'éducation.

## Que peuvent faire les membres du Conseil de l'Europe pour promouvoir des solutions numériques au problème des faux diplômes ?

Les listes noires (bases de données d'établissements frauduleux) peuvent être utiles pour repérer les faux diplômes. Cependant, les expériences passées du Conseil de l'Europe montrent qu'il peut être difficile de mettre en place des solutions centralisées. Les États membres sont encouragés à prendre les devants et à fournir des informations sur les établissements nationaux dont la qualité est attestée.

### Principes fondamentaux de mise en œuvre

Lors des discussions du forum, cinq principes susceptibles de contribuer à résoudre les problèmes ont été avancés à plusieurs reprises :

- ▶ appropriation ;
- ▶ approche positive ;
- ▶ sensibilisation précoce ;
- ▶ accent mis sur les processus et non sur les résultats ;
- ▶ fixation de priorités.

## Appropriation

Par « appropriation », on entend l'implication de tous les acteurs concernés dans l'élaboration des politiques éducatives. Les différents acteurs ne doivent pas avoir le sentiment de processus éducatifs imposés d'en haut : ils doivent considérer que le système, les règles, les programmes, les codes d'honneur, les listes de compétences, etc., nous concernent tous. On ne s'abstient de frauder que si l'on a pu s'approprier ainsi le système.

Plusieurs recommandations reposent sur ce postulat : il faut associer les élèves à la rédaction des codes d'honneur – ils seront beaucoup plus enclins à les respecter. Des élèves et parents associés à l'élaboration des programmes seront beaucoup plus convaincus de l'utilité du travail scolaire.

Nous devons par conséquent associer les acteurs concernés aux processus communs : inciter les élèves à poser des questions sur ce qui se passe, encourager chacun à signaler les effets négatifs. Bien sûr, cela suppose une confiance réciproque. Tous les acteurs de l'éducation doivent être partenaires.

Nous devons inciter les enseignants à faire passer le message. Pour cela, nous devons les doter de supports. Les formes indirectes de communication, comme les médias, le théâtre, le cinéma etc., sont autant de vecteurs forts pour aider la population à accepter les valeurs éthiques et à se les approprier. Cela conforte l'idée d'ajouter les médias au nombre des acteurs de l'éducation.

Le secteur privé fait aussi partie du problème. On ne peut envisager de mettre fin à la corruption dans le secteur public en laissant faire dans le secteur privé. Il faut s'attaquer au problème de la corruption dans les entreprises privées avec la même volonté et la même force que dans les entreprises publiques. Il n'y a pas que les universités privées : tout le système économique est concerné.

La recherche et l'éducation ne servent pas qu'à promouvoir et développer l'économie et l'employabilité, elles contribuent aussi au développement du fonds commun de connaissances, qui participe du développement de la société dans son ensemble. La fraude porte atteinte au principe du respect d'autrui.

## **Approche positive**

L'approche de l'éthique, de la transparence et de l'intégrité dans l'éducation (et au-delà) doit reposer sur des valeurs personnelles et sur un comportement éthique plutôt que se focaliser sur la corruption et sur la dénonciation des effets négatifs. Elle doit être transversale et mettre l'accent sur des informations qualitatives. La valorisation des principes positifs dans l'éducation implique de changer les mentalités à tous les niveaux de la société.

Changer les mentalités est un objectif à long terme. Il faut du temps, peut-être plusieurs générations. La résignation est à bannir : la corruption, le plagiat et les autres formes de fraude ne doivent jamais être considérés comme un aspect normal de l'éducation et de l'existence en général. Le changement de mentalité peut s'opérer à travers l'apprentissage par les pairs, l'organisation d'expositions internationales ou des projets communs au niveau local avec les établissements scolaires, les universités et les collectivités locales.

La qualité de l'éducation est fonction de la maturité d'une société en termes de valeurs éthiques ; et l'éducation peut faire évoluer ces valeurs. Il ne faut pas seulement changer l'éducation, il faut changer toute la société. Pour cela, une coopération étroite avec d'autres organisations mondiales est nécessaire. Nous devons dépasser le cadre de l'éducation. Les valeurs éthiques incluent la citoyenneté et la culture démocratique, les droits de l'homme et l'État de droit. Nous devons harmoniser les définitions et nous assurer que nous parlons tous des mêmes choses.

Il faut détecter les fraudes et arrêter les fraudeurs, bien sûr, mais le cœur de la stratégie ne devrait pas être là. Le vrai défi consiste à motiver tous les acteurs. Une plus grande responsabilisation peut y contribuer. Tous les acteurs sans exception doivent être responsabilisés.

## **Sensibilisation précoce**

Il est essentiel d'ouvrir très tôt – dès l'école – le débat sur les questions éthiques. Ce débat devrait s'appuyer sur un ensemble de normes et de définitions généralement reconnues, ce qui suppose de former des superviseurs et d'autres personnels de l'éducation aux questions éthiques. Les règles strictes ne sont pas une solution.

Les chercheurs et enseignants du supérieur sont habituellement d'anciens doctorants, les doctorants d'anciens étudiants en master, et les étudiants en master d'anciens étudiants en licence. Ces derniers sont d'anciens lycéens, eux-mêmes passés par le collège, l'école primaire et l'école maternelle. On ne peut s'attendre à ce que les gens changent entre leur master et leur doctorat ou entre leur doctorat et l'entrée dans la vie active. Les questions éthiques doivent être abordées le plus tôt possible. Elles doivent être présentes partout, instillées à tous les niveaux de l'éducation.

Faire entrer l'éthique dans les processus d'apprentissage suppose d'impliquer les parents et d'autres acteurs, notamment les collectivités locales. Le contexte local est essentiel, en particulier pour les jeunes enfants.

## **Accent mis sur les processus**

L'éducation a de nombreux rôles et de nombreux effets. Les bons résultats PISA ou équivalents ne sont qu'un exemple parmi d'autres. Nous misons aussi sur le développement personnel, la prise de conscience de la responsabilité sociale, le sens civique et la participation aux processus démocratiques. Nous avons besoin d'élèves et d'étudiants qui s'approprient les valeurs positives de notre société et aident à lutter contre la xénophobie et contre les autres modes de pensée potentiellement dangereux. Se focaliser sur des mesures quantitatives rigides plutôt que qualitatives s'avère souvent contre-productif.

Il en va de même pour la recherche. La société n'a pas besoin de piles de documents, d'articles, de rapports et d'ouvrages. Elle a besoin de sagesse et de connaissances. L'accent sur le « produire plus » favorise les réemplois, le plagiat et l'autoplégat, les conférences bidon et les revues peu scrupuleuses qui sont des machines à engranger les bénéfices plus que des plates-formes d'échange d'idées, de connaissances et de résultats de recherche.

Nous devons être capables de reconnaître et de gérer les phénomènes négatifs avant qu'il n'arrive quelque chose de grave. Nous ne devons pas nous contenter de solutions techniques. Il est vital de s'attaquer à la racine du problème.

Les mécanismes de financement fondés sur les chiffres et les mesures quantitatives font partie du problème. Beaucoup de ces outils nuisent à l'ouverture et à la transparence. Il faut davantage de financements fondamentaux ; il faut aussi responsabiliser

les acteurs, et s'assurer que les processus éducatifs et de recherche sont correctement gérés et contribuent de manière significative à la société.

Toutefois, l'accent mis sur les processus entraîne aussi des conflits de rôles. Il s'agit notamment de conflits entre éducation et éthique. Qui alors fixera et contrôlera les équilibres ?

## **Fixation de priorités**

Il sera difficile de relever tous les défis que nous venons d'évoquer. Saurons-nous supprimer les impacts négatifs et mettre en œuvre toutes les mesures positives ? La tâche est intimidante : faire en sorte que les questions éthiques deviennent une priorité pour tous ; intégrer les principes éthiques aux politiques internationales, aux systèmes éducatifs nationaux et régionaux et aux programmes ; et convaincre les chefs d'établissement et les enseignants de les adopter, de se les approprier et de les partager avec leurs élèves et étudiants. Parallèlement, nous devons changer les mentalités dans la société et donc ne pas nous concentrer uniquement sur l'éducation, mais intégrer d'autres secteurs. L'économie en particulier est essentielle, la corruption étant souvent liée à des motifs économiques.

Nous devons éradiquer la corruption à tous les niveaux de l'éducation, instaurer l'égalité des chances pour les hommes, les femmes et tous les enfants quel que soit leur niveau social. Nous devons lutter contre le plagiat, la fraude aux examens, la fabrication de faux documents. Nous devons adopter des mesures efficaces contre les usines à diplômes et les fausses universités.

Tous ces problèmes sont à résoudre alors que les populations font face à des difficultés économiques, au changement climatique, à des guerres, à la crise des réfugiés, à des maladies et aux autres problèmes de notre monde.

Il est très difficile d'amener quelqu'un à inscrire un thème parmi ses priorités. Parler des problèmes n'est qu'une première étape. Chacun doit intégrer l'idée que les valeurs éthiques sont importantes, s'engager activement. La tâche s'annonce ardue, et nous ne pouvons pas tout faire. Les priorités doivent être fixées de manière à ce que les processus soient efficaces et limités dans le temps. Il est essentiel d'avoir un plan de bataille, comme le souligne Bertrand de Speville dans son allocution de clôture.

## **Programme futur**

Nous avons la plateforme, nous ne manquons pas de ressources et nous connaissons les problèmes. Il nous faut maintenant un plan pour faire bouger les choses.

Des changements sont nécessaires non seulement dans les pays en développement, mais aussi dans les sociétés avancées. La corruption demeure à des niveaux élevés et revêt des formes complexes. Les nouvelles formes de la corruption étant difficiles à cerner, nous devons continuer à travailler sur ce sujet et à diffuser les exemples de réussite. Là encore, la clé du succès réside dans une véritable volonté politique.

Dans son discours final, Bertrand de Speville a donné un bon point de départ pour fixer les priorités. Il nous faut une stratégie. Cette stratégie doit associer mesures

coercitives, prévention, éducation et adhésion du public. Les citoyens doivent comprendre que la corruption est un fléau et bannir de telles pratiques. Mais ils doivent aussi en dénoncer activement les effets, pour eux-mêmes et pour leur entourage. L'adhésion du public est décisive. Applaudir ceux qui combattent la corruption ne suffit pas, nous devons tous lutter activement.

La stratégie poursuit des objectifs à deux niveaux :

- ▶ objectifs immédiats : informer, convaincre, expliquer à tous ce qui se passe. Chacun doit pouvoir faire confiance aux autorités, qui doivent donc être transparentes et responsables (préalable essentiel à l'ensemble du processus de changement des mentalités) ;
- ▶ objectifs à terme : changer les collectivités, l'attitude envers la corruption, les comportements et éliminer toutes les formes d'abus dans l'éducation.

Il faut aussi mesurer le changement : nous devons savoir si les efforts ont payé ou non. Cependant, mesurer le succès au nombre d'arrestations n'est pas pertinent. Nous avons besoin d'une approche positive.

Les changements de comportement sont un indicateur clair de réussite. Le passé nous en fournit plusieurs exemples : Singapour et Hong Kong ont réussi à évoluer et à faire reculer la corruption de manière significative. Il y a encore quelques pays où la corruption est systémique, où il est pratiquement impossible ne serait-ce que d'ouvrir le débat : c'est sur eux que la plateforme devrait d'abord se concentrer.

Selon Jindřich Fryč, les trois principaux défis pour les mois à venir sont :

- ▶ la coopération avec les organisations internationales ;
- ▶ la participation de spécialistes ;
- ▶ la visibilité de la plateforme.

On n'atteindra une éducation de qualité que si les principes éthiques sont adoptés par tous les acteurs de l'éducation et s'appliquent à tous ces acteurs. Nous devons coopérer étroitement avec des organisations internationales respectées qui travaillent dans le même domaine. Des échanges de connaissances et d'expériences sont nécessaires. Pour commencer, nous signerons des protocoles d'accord et développerons la coopération.

Pour qu'ETINED soit visible, nous devons créer un portail internet où présenter les thèmes et partager les ressources. Des rapports sur des questions spécifiques devraient y être publiés. Les supports disponibles doivent être testés et faire l'objet de projets pilotes avant d'être déployés. ETINED doit proposer des exemples de bonnes pratiques et expliquer pourquoi elles fonctionnent, en insistant sur les pratiques adoptées par les enseignants et sur des exemples de différents pays.

## Conclusion

Le présent rapport synthétise les idées clés formulées pendant le forum. Il résume les discussions tenues pendant les deux séances plénières et dans les groupes de travail parallèles. À partir de ces discussions, nous avons retenu cinq principes de mise en œuvre : l'appropriation, l'approche positive, la sensibilisation précoce,

l'accent mis sur les processus et la fixation de priorités. Le futur plan de travail a été élaboré sur cette base.

De nombreuses questions demeurent cependant sans réponse, notamment celles qui suivent.

- ▶ Tous les acteurs partagent-ils les mêmes valeurs ? Dans le cas contraire, que devons-nous faire ?
- ▶ Devons-nous ajouter les médias au nombre des acteurs de l'éducation ?
- ▶ ETINED peut-elle élaborer de nouvelles normes et lignes directrices généralement acceptées sur l'éthique et le comportement éthique ?
- ▶ Comment mettre en œuvre les principes éthiques ? Comment vraiment changer les mentalités ? Comment susciter l'intérêt des pays ?
- ▶ Comment évaluer l'impact des mesures adoptées ?
- ▶ Comment trouver un équilibre entre éducation et éthique si nous nous concentrons sur les processus ?
- ▶ L'importance croissante accordée à la concurrence économique favorise-t-elle la corruption ?
- ▶ Comment responsabiliser davantage les acteurs de l'éducation ?

Nous espérons qu'ETINED apportera bientôt des réponses à ces questions.



## « Une vision d'avenir – Les conditions indispensables pour faire bouger la société<sup>24</sup> »

*Bertrand de Speville, consultant, de Speville & Associates*

**P**ourquoi la corruption est-elle un fléau ? Les citoyens doivent le comprendre : cela ne va pas de soi. Ils doivent ensuite savoir quel rôle ils peuvent jouer, à leur niveau, dans la lutte contre la corruption. Bien qu'il soit crucial de signaler ses soupçons aux autorités, beaucoup hésitent à le faire, pour de nombreuses raisons. Pour libérer l'information, il faut commencer par surmonter l'ambivalence, l'indifférence, l'apathie, le laisser-faire, la peur et la résignation. C'est là l'objectif immédiat de l'enseignement public et le socle de notre stratégie. L'objectif à long terme, le plus important, consiste à modifier complètement le regard sur la corruption. Pour le moment, c'est le lien étroit entre éducation du public et mise en œuvre de la stratégie qui appelle notre attention.

S'agissant de l'éducation du public, socle de notre stratégie, nous nous demanderons d'abord comment éduquer toute une société. Il y a deux objectifs ; l'un doit être atteint rapidement et l'autre ne peut l'être que dans la durée. Premièrement, la mise au jour de la corruption exige que ceux qui savent des choses osent parler. Or, les intéressés sont en général plus que réticents à transmettre des informations aux autorités. Il faut au plus vite les encourager à le faire, afin que le volet « mise en œuvre » de la stratégie livre les résultats que la société attend. L'objectif à long terme n'est rien de moins que changer le regard de tous les membres de la société sur la corruption, objectif qualifié d'impossible par beaucoup, mais qui s'est avéré tout à fait atteignable en certains endroits.

Éduquer toute la société, c'est s'adresser à tous les secteurs, tous les groupes d'âge et tous les échelons, du plus élevé au plus humble. Nos dirigeants (élus, hauts fonctionnaires, magistrats) doivent eux aussi comprendre, avec les élèves et les étudiants, pourquoi la corruption est un fléau (affirmation qui ne va pas de soi) et ce que chacun d'eux peut apporter à la lutte contre ce phénomène.

24. Le présent article repose sur le chapitre correspondant de De Speville B. (2010), *Overcoming corruption – The essentials*, de Speville & Associates, Londres.

Comme dans tout autre domaine, il y a deux grands moyens de faire passer le message : la communication en face-à-face (réunions, conversations, séminaires, formations, etc.) et la communication de masse (radio, télévision, presse, affichage, internet, etc.).

La mission d'éduquer toute la société est évidemment beaucoup trop lourde pour un organisme anticorruption à lui seul. Aucun n'aura jamais les moyens de recruter suffisamment d'éducateurs et de communicants. Il faut par conséquent s'appuyer sur les enseignants et les responsables au sein de la société.

Comme le travail de prévention, le travail d'éducation et d'engagement du public peut se programmer. La communication de masse et celle en face-à-face sont bien sûr très différentes. Pour assurer la coordination essentielle au succès, il faut que deux groupes de spécialistes planifient leur travail pour l'année à venir en consultant les deux autres départements opérationnels, à savoir la recherche et la prévention. Le groupe de communication en face-à-face ciblera divers publics : élus, juges, policiers nouvellement recrutés, entrepreneurs, jeunes élèves, diplômés des écoles de commerce, etc. Le message à transmettre sera adapté en fonction. Le groupe de communication de masse répartira son budget entre les différents médias, et ses messages porteront sur des thématiques spécifiques. Il n'y a pas de limite à la créativité des éducateurs et des communicants : le tout est de faire passer le message anticorruption, avec l'aide d'un comité consultatif.

Il est aujourd'hui partout admis que la corruption ne peut être stoppée par un organisme seul, ou même par les seuls efforts du gouvernement. Un problème aussi large et touchant toute la société ne peut être surmonté qu'avec l'adhésion du public.

Par « adhésion », on entend la participation active de la société, au-delà des paroles de soutien à la cause. Tirer le grand public de son rôle de spectateur n'a cependant rien de facile. Pourquoi s'engager personnellement alors qu'un organisme anticorruption s'occupe déjà du problème ? Il y a quelque chose de rassurant à se dire qu'on n'a rien à faire, rien qu'à saluer les efforts de l'organisme anticorruption.

C'est une immense erreur. Sans engagement actif de la part de la société, l'organisme anticorruption ne peut rien. Le soutien de la société, on ne le répétera jamais assez, est indispensable au succès du combat contre la corruption. Sans lui, toutes les stratégies anticorruption sont vouées à l'échec. Imaginons la stratégie nationale anticorruption comme une flèche : si l'organisme anticorruption en est la pointe, il n'atteindra jamais sa cible sans l'empennage – l'adhésion du public. Cet organisme doit donc amener les services publics, les entreprises du secteur privé et les organisations de la société civile à participer activement.

Lorsqu'un organisme anticorruption est créé, le risque est réel que les différents services, agences et ministères se mettent en retrait. Ils auront tendance à se reposer sur cet organisme au lieu de s'attacher à l'aider. Le secteur public est un élément majeur du problème de la corruption. Les responsables des différentes entités publiques doivent donc veiller à ce que chacune de ces entités joue son rôle pour le résoudre.

Plusieurs mesures sont nécessaires pour susciter un soutien actif de la part du public. Elles doivent être prises par l'organisme anticorruption lui-même et par l'administration nationale, le corps législatif, le corps judiciaire, le secteur privé et tous les autres pans de la société. Le présent article passe en revue les mesures à

prendre par chacun de ces participants. Mais, tout d'abord, il présente la démarche générale nécessaire pour susciter l'adhésion.

### **Associer d'emblée tous les acteurs**

La première des conditions indispensables pour vaincre la corruption est la volonté politique. C'est un élément fragile – mais il existe des moyens de le consolider. L'un d'eux consiste, pour les pouvoirs publics, à consulter les acteurs qui influent sur l'opinion publique, d'abord pour informer la société des principales difficultés liées à la lutte contre la corruption et de la position initiale des pouvoirs publics, puis pour recueillir les points de vue des acteurs influents sur ces difficultés. Cette consultation doit être menée avant que les pouvoirs publics ne décident comment mettre en œuvre la stratégie nationale anticorruption, et s'adresser aux acteurs influents de tous les secteurs et à tous les niveaux. Pour les pouvoirs publics, prendre la peine de consulter la société a deux avantages : encourager chacun à s'exprimer et recueillir des points de vue qui seront pris en compte dans la formulation du plan de mise en œuvre. Les problèmes soulignés donnent une idée directe de l'impact de la corruption sur la société.

### **Passer par les enseignants**

Une fois l'organisme anticorruption opérationnel, son département de l'éducation cherchera à informer la société de deux manières : par la communication de masse et par la communication en face-à-face. Nous n'entrerons pas ici dans les détails des méthodes du département de l'éducation. Soulignons simplement qu'il ne pourra jamais à lui seul embaucher suffisamment d'éducateurs et de communicants pour faire passer le message anticorruption à tous les pans de la société. En communication directe, il doit s'appuyer sur les responsables au sein de la société pour transmettre le message à leurs employés, membres, stagiaires, élèves, publics et collègues professionnels. Il est donc d'une importance cruciale que l'organisme anticorruption s'attache d'emblée le soutien des différents acteurs de l'éducation, qui sont les mieux placés pour faire passer le message. On ne les convaincra pas du jour au lendemain : cela prend du temps. C'est pourtant une étape indispensable.

### **Créer des comités consultatifs**

L'organisme anticorruption ne réussira qu'en suscitant et en conservant la confiance du public. L'un des meilleurs moyens d'y parvenir est de montrer à tous qu'il fait son travail honnêtement, avec compétence et sans crainte, et qu'il n'abuse pas de ses pouvoirs. En outre, les conseils de citoyens expérimentés dans différents domaines offrent une aide inestimable à l'organisme anticorruption sur chacun de ses volets d'activité (sanctions, prévention et sensibilisation) et sur les questions générales de politique et de recrutement.

Le recours à des comités consultatifs citoyens s'est avéré un bon moyen d'atteindre cet objectif. L'organisme anticorruption devrait donc compter cinq de ces comités consultatifs, composés de citoyens sélectionnés sur la base de leur expérience et de leurs connaissances. Certains membres devraient siéger en leur nom seul (et non comme représentants d'une institution ou d'une organisation) et d'autres au nom d'un service public qu'ils représenteraient. Nous allons présenter brièvement ces comités : mode de nomination, fonctionnement, taille, fonction, composition, caractéristiques de leurs membres, mandat, méthodes de travail et coût. Initialement, ces comités sont présidés par le directeur/la directrice de l'organisme anticorruption ou son adjoint(e), jusqu'à s'installer dans un fonctionnement régulier<sup>25</sup>.

On soulignerait l'importance accordée au travail de ces comités en prévoyant leur nomination par le chef de l'État, qui choisirait aussi les membres du comité consultatif sur les politiques et de celui sur les mesures disciplinaires. Le chef de l'État nommerait les membres des trois comités à partir des candidats proposés par le directeur de l'organisme anticorruption, l'organisme lui-même étant le mieux placé pour juger du type d'aide nécessaire.

Tout en restant maître de ses décisions, l'organisme anticorruption gagnera énormément à consulter ces comités sur les différents aspects de son travail. Les comités présentent plusieurs avantages. Premièrement, au niveau de la politique générale, un petit groupe d'éminents citoyens rencontre régulièrement la personne à la tête de l'organisme anticorruption pour la conseiller sur la forme et l'orientation de la campagne anticorruption et sur les questions de recrutement de personnel. Deuxièmement, des personnes respectables, respectées et dotées d'une expérience pertinente offrent bénévolement de précieux conseils sur des thèmes précis, pour chaque volet de la stratégie. Troisièmement, le comité chargé d'examiner les plaintes sur le comportement de fonctionnaires analyse ces plaintes en toute indépendance et conseille sur les mesures disciplinaires. Quatrièmement, tous ces comités représentent la société, témoignent de son engagement et, surtout, surveillent au nom de la société le fonctionnement de l'organisme anticorruption.

Étant donné que l'adhésion du public est vitale pour la lutte contre la corruption, cette manière d'associer le public constitue un élément clé pour susciter la confiance, et donc un engagement actif. En particulier, le comité qui conseille le département des enquêtes a pour principale fonction de dire au directeur de l'organisme anticorruption s'il faudrait ou non clôturer une enquête qui ne peut donner lieu à procès. La grande majorité des enquêtes ne finit pas au tribunal, soit parce que les soupçons de l'informateur étaient infondés, soit parce qu'il n'y a pas suffisamment de preuves. Point crucial, la population doit avoir l'assurance que l'allégation a fait l'objet d'une enquête approfondie et que le dossier peut vraiment être clos. Dans l'intérêt du public, le comité devrait examiner le rapport d'enquête et la recommandation des enquêteurs d'arrêter à l'intervention de l'organisme anticorruption. Il conseillera alors d'accepter ou non la recommandation. L'autre tâche de ce comité consiste à suivre l'avancement des enquêtes pour s'assurer qu'elles progressent avec la célérité voulue. Ce comité doit évidemment travailler en toute confidentialité.

---

25. Cette période initiale varie d'un comité à l'autre, mais devrait être comprise entre un et trois ans.

Le bénévolat au service de la société n'a rien de rare dans la plupart des pays, et ses avantages ne font pas de doute. Les bénévoles s'engagent pour une cause et sont prêts à donner de leur temps et à mobiliser leurs compétences pour le bien commun. On économise ainsi l'argent des contribuables tout en restreignant le volume de travail qu'on peut raisonnablement demander à chacun.

Les membres devraient être invités à siéger pour une période de douze mois, renouvelable s'ils le souhaitent. Leur mode de nomination devrait refléter le statut de leur fonction et leur place dans la société. C'est pourquoi une nomination par le chef de l'État est recommandée. Leur nomination doit être dûment rendue publique. Il ne faut pas trop solliciter les membres : ils doivent, au maximum, préparer et mener une réunion de deux à trois heures par mois. Bien que non rémunérés, ils doivent être défrayés de leurs frais de déplacement.

Les comités consultatifs devraient bénéficier de l'aide du personnel de l'organisme anticorruption, chargé d'établir le calendrier des réunions et les ordres du jour, de diffuser les documents à l'avance et de préparer les comptes rendus de réunions. Il convient de fixer les dates des réunions douze mois à l'avance, afin que les membres des comités puissent les intégrer dans leur agenda chargé. Les membres devraient donner leur avis sur les projets de rapports et de recommandations. Les réunions, aussi courtes que possible, ne devraient pas dépasser le rythme d'une par mois, afin de ne pas surcharger les membres. Chaque comité ferait rapport chaque année au chef de l'État séparément de l'organisme anticorruption lui-même.

De nombreuses années d'expérience ont montré que les comités consultatifs pouvaient offrir un soutien précieux à l'organisme anticorruption et constituaient un moyen vital de développer et de conserver la confiance du public.

## Rôle continu de l'administration nationale

Une fois lancée la campagne nationale de lutte contre la corruption, l'administration ne peut clairement rester inactive. Elle doit continuer de jouer son rôle, de plusieurs manières :

- ▶ offrir année après année les ressources nécessaires ;
- ▶ signaler à l'ensemble des ministères, services et agences que l'organisme anticorruption mène la lutte et qu'ils doivent tous travailler avec lui et sous ses orientations ;
- ▶ donner à l'ensemble des ministères, services et agences, y compris les services répressifs, l'instruction de transmettre immédiatement et sans ouvrir d'enquête toute allégation et tout signalement de corruption à l'organisme anticorruption ;
- ▶ demander à ces ministères et agences de former en interne, sur les conseils de l'organisme anticorruption, une unité anticorruption élaborant ses propres initiatives de prévention et d'éducation en coopération avec l'organisme anticorruption. Les petites entités administratives pourront nommer un agent de liaison pour assurer cette coopération. Les unités anticorruption et l'agent de liaison devraient être directement responsables devant la personne à la tête du ministère, du service ou de l'agence ;

- ▶ s'appuyer sur l'organisme anticorruption pour fournir un service de notation de l'intégrité, afin d'évaluer l'intégrité des candidats à des postes élevés et à des promotions dans la fonction publique ;
- ▶ veiller au respect des règles applicables à la conduite des ministres et des agents de la fonction publique ;
- ▶ s'assurer que le principe de la responsabilité de supervision s'applique dans toute la fonction publique ;
- ▶ étant donné que les efforts conjoints de l'administration et de l'organisme anticorruption sont essentiels pour vaincre la corruption, encourager l'ensemble des ministères, services et agences à solliciter les conseils de l'organisme anticorruption pour prévenir la corruption et former leurs employés ;
- ▶ mettre en place un système d'exclusion pour empêcher les entités jugées coupables de corruption de répondre à un appel d'offres pour un marché public ;
- ▶ veiller à ce que les recommandations de prévention de la corruption émises par l'organisme anticorruption soient suivies d'effets ;
- ▶ encourager les habitants – comme l'administration peut et même doit le faire – à contribuer à la lutte contre la corruption dans les aménagements ruraux ;
- ▶ rechercher des solutions à un problème de corruption fréquent dans de nombreux pays démocratiques, celui lié au financement des partis politiques et des campagnes électorales ;
- ▶ veiller à ce que l'immunité pénale, qui est dans certains pays beaucoup plus large que justifié dans un pays soumis à la prééminence du droit, soit revue et ajustée si nécessaire pour ne s'appliquer qu'à des catégories de personnes et dans des circonstances aussi rares que possible. Dans le même esprit, il convient de revoir et de simplifier les règles de levée de l'immunité ;
- ▶ lorsque les efforts nationaux de lutte contre la corruption produisent leurs effets, diffuser les progrès à l'étranger, afin d'attirer des investissements étrangers et d'améliorer la réputation du pays.

On entend parfois que l'organisme anticorruption devrait placer un agent, éventuellement secret, dans les entités administratives les plus exposées afin de détecter les cas de corruption. Cette mesure est à éviter. Les opérations secrètes ont leur place dans le travail d'un organisme anticorruption, mais elles sont délicates, risquées et à réserver à des enquêtes spécifiques. Même travaillant ouvertement, l'agent courrait le risque de se trouver rapidement isolé ou compromis. En outre, un tel placement empêcherait l'entité de définir et de s'approprier ses propres mesures anticorruption, et notamment de responsabiliser son propre personnel en cas de soupçon de corruption.

Les enquêtes sur la corruption sont généralement délicates. Elles sont fragiles, en particulier dans leurs premières phases, car les preuves peuvent facilement s'évaporer avant d'avoir été saisies. Souvent, des dossiers pour soupçon de corruption ouverts par des superviseurs inexpérimentés au sein de l'organisation du suspect sont transmis à l'organisme anticorruption dans un état excluant toute issue satisfaisante. Il

vaut mieux laisser ces questions à des spécialistes. C'est pourquoi l'ensemble des ministères, services et agences doivent être tenus de transférer tous les soupçons ou signalements de corruption à l'organisme anticorruption sans ouvrir d'enquête.

S'agissant du service de notation de l'intégrité mentionné plus haut, il va de soi que la probité du service public exige que seuls des fonctionnaires intègres soient nommés et promus. L'organisme anticorruption a un rôle important à jouer dans ce processus. Les renseignements et l'expérience accumulés lui permettent d'offrir à l'administration une évaluation de l'intégrité. Chaque fois qu'est envisagée une nomination ou une promotion à un poste public élevé, l'autorité nominatrice doit être tenue de se tourner vers l'organisme anticorruption pour obtenir une évaluation de l'intégrité des candidats.

L'administration doit aussi veiller à ce que la fonction publique respecte les règles de conduite qu'elle a elle-même fixées. Il revient aux cadres de l'administration de s'assurer que les fonctionnaires connaissent ce qu'on attend d'eux, sachent que ces attentes ne doivent pas être déçues et que tout manquement entraînera des mesures disciplinaires. Par exemple, les fonctionnaires font-ils une déclaration de patrimoine lorsque la loi le prévoit ? Tous les membres de la fonction publique savent-ils ce qu'est un conflit d'intérêts et ce qu'est censé faire un fonctionnaire se trouvant dans cette situation ? Les agents publics savent-ils comment réagir correctement et en se protégeant si on leur propose un pot-de-vin ? Il est du devoir des cadres de s'assurer que les personnes placées sous leur responsabilité comprennent ces aspects.

Les règles relatives à la conduite des fonctionnaires sont généralement difficiles d'accès, enfouies sous de gros volumes de règlements qui traitent de beaucoup d'autres questions. On ne peut guère les conserver dans une poche intérieure ou les ranger dans le tiroir du haut de son bureau. Quant à la version électronique, elle est souvent difficile à trouver sur le site internet du gouvernement. L'administration doit veiller à compiler les règles applicables au comportement des agents publics et à les synthétiser dans un bref code de conduite. Ce code doit tenir dans une simple brochure ne contenant que l'essentiel. Parmi les conditions indispensables figurent notamment des conseils pratiques sur la bonne réaction que doivent avoir les fonctionnaires lorsque leur intégrité risque d'être compromise. La brochure serait à la fois facile à consulter en cas de besoin et source d'information sur le comportement que le public doit attendre des fonctionnaires.

Les systèmes de déclaration de patrimoine applicables aux ministres et aux employés de la fonction publique devraient avoir pour seul objectif d'identifier les conflits (réels ou potentiels) entre obligations publiques et intérêts personnels, être conçus de manière à pouvoir remplir cet objectif et être scrupuleusement suivis par tous ceux auxquels ils s'appliquent.

On sous-estime souvent l'importance du principe de la responsabilité de supervision, habituellement inscrit dans les règles qui régissent la conduite des fonctionnaires. Il est pourtant de poids pour la lutte contre la corruption. Lorsqu'un fonctionnaire se rend coupable de corruption en abusant d'un système, celui de ses supérieurs hiérarchiques qui avait la responsabilité de ce système risque d'être mis en cause pour avoir manqué à son devoir de supervision. S'il s'avère que ce supérieur aurait dû avoir connaissance de l'acte de corruption et de la vulnérabilité du système,

son ignorance donne lieu à des sanctions disciplinaires. Ainsi, l'administration doit veiller à l'application du principe de la responsabilité de supervision dans toute la fonction publique.

S'agissant de l'exclusion des marchés publics, il faut savoir que la passation de marchés publics donne lieu à des cas de corruption dans de nombreux pays. Beaucoup de pays prévoient déjà un système interdisant aux entreprises ou individus déjà condamnés pour corruption de répondre aux appels d'offres. Étant donné l'étendue perçue du problème, l'administration, avec l'aide des autorités de régulation des marchés publics et de l'organisme anticorruption, devrait concevoir et adopter un système d'exclusion qui empêcherait les entités condamnées de candidater à un marché public.

S'agissant d'appliquer les recommandations de prévention émises par l'organisme anticorruption, il peut arriver que le ministère, le service ou l'agence concernés ne donnent pas suite aux recommandations. L'organisme n'a pas d'autre moyen que la persuasion ; en cas d'échec, il n'a pas de pouvoir de contrainte. La seule solution effective consiste à passer par la hiérarchie pour exercer une pression sur le ministère ou le service récalcitrant. En l'absence de motif justifiant que les recommandations ne soient pas rapidement mises en œuvre, l'organisme anticorruption doit signaler le problème à l'administration pour que celle-ci demande des comptes à l'entité récalcitrante.

Inspecter les projets d'aménagement rural entrepris par les collectivités locales dans un grand pays en développement n'est pas une tâche facile. Les services d'inspection sur place sont souvent sous-dotés en effectifs. Parfois, les services d'inspection eux-mêmes sont corrompus. Certains pays ont mis en œuvre avec succès un système collectif d'inspection et de suivi. En fournissant aux habitants le cahier des charges (sous forme simplifiée si nécessaire), on leur permet de vérifier par eux-mêmes si les normes du projet sont respectées. Même un œil non expert peut constater l'épaisseur d'une couche de roulement ou la taille des éléments d'une charpente. Les ministères concernés devraient envisager d'adopter cette solution participative.

Le financement des partis politiques et des campagnes électorales est exposé à la corruption dans de nombreux pays démocratiques. L'accroissement constant des financements nécessaires est vu comme une sérieuse source de corruption. Le problème englobe l'abus de biens publics par des candidats aux élections. Il est rare que le financement et les dépenses soient dûment réglementés. L'administration apporterait une contribution majeure et directe à la lutte contre la corruption en réglementant le financement des partis politiques et des campagnes électorales.

Dans certains pays, les juges, les procureurs, les élus, les ministres et même les hauts fonctionnaires jouissent de l'immunité au regard des poursuites pénales au motif qu'autrement ils ne pourraient s'acquitter de leurs fonctions officielles en toute tranquillité et impartialité. Ces pays disposent aussi d'un mécanisme plus ou moins élaboré de levée de l'immunité en certaines circonstances. Souvent, le résultat est que les titulaires de ces postes, même corrompus, ne peuvent être inquiétés. Il appartient clairement à l'administration de réexaminer l'étendue des immunités et les procédures de levée de l'immunité pour que cette dernière se limite au strict nécessaire dans un pays régi par la prééminence du droit.

Tous les pays font des efforts considérables pour donner une bonne image à l'étranger. Lorsqu'un pays prend au sérieux son problème de corruption et ne se repose pas sur ses acquis dans la lutte anticorruption, il est important que les autres pays le sachent. L'administration se doit d'utiliser tous les moyens à sa disposition, dont ses bureaux de représentation à l'étranger et ses contacts avec les chambres de commerce étrangères, pour faire connaître l'efficacité de ses efforts anticorruption.

## Contribution du corps législatif

Une fois adoptée la législation portant création de l'organisme anticorruption, le corps législatif joue encore un rôle dans la lutte contre la corruption, qui comprend plusieurs éléments.

Premièrement, il assure habituellement un suivi, à travers l'examen des rapports annuels de l'organisme anticorruption et de ses comités consultatifs et l'interrogation de l'administration sur les progrès accomplis dans la lutte contre la corruption. Ce faisant, les législateurs doivent éviter de s'ingérer dans des enquêtes en voie d'ouverture, en cours ou déjà closes. En tant que représentants du peuple, ils ont du mal à s'abstenir de poser des questions qu'ils considèrent comme relevant de l'intérêt général. Il est pourtant crucial pour la réussite de la lutte contre la corruption qu'ils reconnaissent l'intérêt général plus large de la confidentialité du travail d'enquête de l'organisme anticorruption sur des affaires qui n'iront peut-être pas, ou sûrement pas, jusqu'à l'issue publique d'un procès pénal.

Deuxièmement, la législature examine et approuve le financement de l'effort anticorruption via le processus d'adoption du budget national.

Troisièmement, les législateurs et les autres représentants élus, comme la plupart des citoyens, ne connaissent pas toujours leurs devoirs lorsqu'ils se trouvent dans une situation qui crée un conflit entre leurs fonctions officielles et leurs intérêts personnels ou ceux d'autrui. Ils doivent donc acquérir une idée claire du concept de conflit d'intérêts et de leur obligation personnelle en pareille situation. Ils doivent s'assurer que leur règlement intérieur concernant la déclaration des intérêts personnels est sans ambiguïté et prévoit des sanctions effectives en cas de manquement. Le président de l'Assemblée nationale et les présidents des conseils locaux doivent veiller, avec l'aide de l'organisme anticorruption, à ce que leurs membres participent régulièrement à des séances de mise à jour sur ce sujet.

Quatrièmement, comme celui applicable aux ministres et aux agents publics, le système de déclaration de patrimoine des représentants élus devrait avoir pour unique objet d'identifier les conflits réels ou potentiels entre obligations publiques et intérêts personnels. Une idée aussi fautive que répandue consiste à penser que les systèmes de déclaration de patrimoine visent à détecter les cas de corruption. Ce n'est pas le cas. S'agissant des représentants élus, le système permet au public de savoir que lorsqu'un représentant parle ou vote sur un sujet, ses intérêts personnels peuvent influencer sur sa position. Pour que le public puisse identifier un conflit d'intérêts, il est nécessaire que les déclarations de patrimoine lui soient accessibles. Il appartient à la législature ou à l'assemblée locale concernée d'établir un système permettant de

rendre les déclarations de patrimoine publiques dans la mesure du nécessaire, afin de remplir l'objectif d'identification des conflits d'intérêts.

Dans de nombreux pays, les essais d'instauration d'une déclaration de patrimoine pour les élus ont échoué, soit parce que le système n'a jamais été mis en place, soit parce que les règles ont été davantage bafouées que respectées. Le message ainsi envoyé à la société renforce l'impression que la corruption augmente y compris au plus haut niveau politique. Ceux qui refusent de déclarer leur patrimoine sont immédiatement soupçonnés de dissimuler des biens mal acquis – « S'ils n'avaient rien à cacher, ils feraient cette déclaration. » D'un autre côté, ceux qui dévoilent un patrimoine substantiel sont également soupçonnés de l'avoir mal acquis. L'idée fautive déjà mentionnée, à savoir que le système aurait pour objet de détecter les cas de corruption, en est largement responsable. On peut comprendre la réticence des représentants élus à participer à un système de déclaration reposant sur de telles bases. La révélation d'un patrimoine important ne prouve rien, et les soupçons qu'elle suscite sont injustes. On a ici une ingérence injustifiable, car inutilement étendue, dans le droit à la vie privée tel qu'inscrit dans la constitution. Connaître le montant de l'épargne d'une personne, par exemple, n'aide habituellement en rien à détecter ses conflits d'intérêts.

Bien que les objections des élus à un tel système ne soient pas infondées, on ne peut nier que leur refus renvoie une mauvaise image à la société ; dans certains pays, ce système a bloqué l'adhésion à la Convention des Nations Unies contre la corruption. En pareil cas, il est temps de remettre l'ouvrage sur le métier et, avec l'aide de l'organisme anticorruption, de concevoir un système de déclaration ayant clairement pour unique objet d'identifier les éventuels conflits d'intérêts lorsqu'un représentant élu ou nommé s'exprime ou vote sur tel ou tel sujet. La teneur de la déclaration et la mesure dans laquelle elle doit être rendue publique seraient définies à l'aune de cet objectif.

Cinquièmement, la réglementation du financement des partis politiques et des campagnes électorales, mentionnée précédemment, concerne bien sûr directement les membres du corps législatif. Ils contribueront beaucoup à la formulation de la législation concernée.

Sixièmement, si les représentants élus jouissent de l'immunité pénale, en particulier au regard de la corruption, ils ont le devoir d'appuyer l'effort anticorruption en coopérant avec l'administration en vue de revoir le système des immunités.

Enfin, s'agissant de leur premier rôle, élaborer les lois, les membres de l'organe législatif doivent avoir conscience des occasions de corruption créées par les projets de loi qu'ils examinent. Bien que toutes ces occasions ne puissent pas toujours être évitées, il serait sage de leur part de solliciter les conseils des spécialistes de l'organisme anticorruption tant que le texte peut encore être changé.

## **Contribution du corps judiciaire**

Outre le rôle évident consistant à juger et à sanctionner les cas de corruption, le corps judiciaire peut contribuer de plusieurs manières à la lutte contre la corruption.

Les magistrats, présidents de tribunaux et membres du personnel judiciaire doivent résoudre des problèmes éthiques qui ne se posent pas nécessairement à d'autres

fonctionnaires. Les codes de conduite qui s'appliquent aux fonctions judiciaires présentent donc d'importantes différences avec le code général applicable à toute la fonction publique. Comme les autres fonctionnaires, toutefois, les magistrats et leur personnel ont besoin d'orientations pratiques sur la bonne manière de réagir et de se protéger en cas de sollicitation indue. La personne à la tête du corps judiciaire doit veiller, avec l'aide de l'organisme anticorruption, à ce que ses codes de conduite soient révisés, adoptés, respectés et mis en œuvre.

Notre remarque précédente – il ne faut pas supposer que toutes les personnes expérimentées comprennent la notion de conflit d'intérêts – s'applique également au pouvoir judiciaire. La personne à la tête du corps judiciaire doit veiller à l'instauration d'un programme régulier visant à amener le pouvoir judiciaire, y compris les présidents de tribunaux et les personnes occupant des fonctions judiciaires élevées, à comprendre pleinement le concept de conflit d'intérêts et la responsabilité personnelle de chaque individu. Là encore, l'aide de l'organisme anticorruption peut être utile.

Les systèmes de déclaration de patrimoine appliqués aux magistrats doivent, comme tout système de ce type, reposer sur l'objectif de détecter les conflits d'intérêts. Cet objectif détermine la structure du système. Le juge en charge de la répartition des dossiers devrait donc avoir accès à ces déclarations.

Si les juges et les procureurs jouissent de l'immunité pénale, en particulier sur les questions de corruption, ils ont le devoir (comme les représentants élus) d'appuyer l'effort anticorruption en coopérant avec l'administration en vue de revoir le système des immunités.

Le succès du combat national contre la corruption dépend de la mise en œuvre effective de la législation anticorruption. Cette mise en œuvre dépend elle-même des délais de traitement des affaires, qui doivent être les plus courts possible. Une atmosphère de tolérance excessive face aux demandes de report contribue fortement à retarder les procès. Les hauts magistrats ont un rôle important à jouer pour transmettre et appuyer ce message auprès du reste du corps judiciaire.

Les affaires de corruption pourraient avoir priorité sur les autres affaires, ce qui signifie que les dossiers de corruption présumée seraient placés en haut de la liste d'attente dès leur enregistrement par le tribunal. Effet indésirable possible, une affaire de corruption mineure pourrait passer devant d'autres affaires pénales plus graves. Un mécanisme pourrait résoudre ce problème : un magistrat examinerait la demande du procureur visant à faire passer l'affaire de corruption sur le sommet de la pile. Il pèserait l'importance de traiter l'affaire de corruption par rapport à la nature et à la gravité des affaires enregistrées avant elle. Le soutien à ce système de la part de la personne à la tête du corps judiciaire en assurerait l'adoption.

Il est possible de désigner, au sein du système judiciaire normal, des juridictions spécialisées dans les affaires de corruption. Ces juridictions permettraient de traiter rapidement les affaires de corruption et se forgeraient une expérience leur permettant de travailler plus efficacement sur ce sujet. En l'absence d'affaires de corruption, elles traiteraient d'autres affaires. Là encore, le soutien de la personne à la tête du corps judiciaire et celui des juges assureraient la création d'une telle juridiction.

Dans beaucoup de pays en développement, ce sont des tribunaux coutumiers qui jugent les infractions relativement mineures au niveau local. Ces tribunaux sont généralement les plus nombreux, répartis sur tout le territoire. C'est le plus souvent par eux que les citoyens entrent en contact avec le système judiciaire. La justice y est rendue rapidement et sommairement, il n'y a en général pas d'arriéré d'affaires et l'accusé a le droit de saisir une juridiction supérieure. Là encore, le fait que des personnes au sommet de la hiérarchie judiciaire soutiennent le recours à de tels tribunaux aurait un grand poids. Encourager activement ce type de juridiction pour les affaires appropriées pourrait avoir un effet marquant sur le problème des délais.

On pourrait recourir à un système d'avertissements pour les auteurs d'infractions mineures. Étant donné que l'organisme anticorruption poursuit une politique, essentielle, consistant à enquêter sur toutes les allégations de corruption pour lesquelles une enquête est possible, il est inévitable que beaucoup d'affaires de corruption mineure ressortent. Ces affaires alimentent l'arriéré des tribunaux. Dans plusieurs pays, pour les infractions suffisamment mineures, il est possible d'adresser un avertissement à l'auteur de l'infraction sans aller jusqu'au procès. Un fonctionnaire de haut rang émet un avertissement officiel, qui est inscrit au casier de l'intéressé. Certaines conditions s'appliquent : l'infraction est sans gravité, le suspect a reconnu sa faute, le suspect n'a pas encore reçu d'avertissement pour une infraction similaire et le procureur a donné son accord préalable pour que l'affaire se solde par un avertissement. En outre, le nombre de mesures de ce type serait comptabilisé dans les statistiques figurant dans le rapport annuel de l'organisme anticorruption.

Il convient d'envisager la création au sein du parquet d'une unité spéciale consacrée aux affaires de corruption. Elle aurait pour avantage évident, via l'accumulation d'expérience, de traiter les affaires plus vite et plus efficacement. Étant donné l'importance de traiter rapidement les affaires de corruption, une unité spécialisée du parquet offrirait un appui important à l'effort national de lutte contre la corruption.

### **Associer le secteur privé**

Dans le secteur privé, les aspects d'éthique varient considérablement d'un domaine à l'autre. Les dilemmes éthiques ne sont pas les mêmes dans le secteur financier, dans l'industrie de la construction ou dans la vente au détail. Il n'est pas envisageable de leur appliquer le même code de conduite. Ensemble, les organisations représentatives du secteur privé et l'organisme anticorruption devraient aider chaque partie de ce secteur à préparer un modèle de code de conduite à adopter par les entreprises concernées.

On ne saurait sous-estimer l'influence du secteur privé sur le regard porté par la société sur la corruption. Il est donc crucial que les organisations représentatives de ce secteur s'associent à l'organisme anticorruption pour promouvoir l'éthique dans les affaires. Il faut aider notamment les petites et moyennes entreprises, qui n'ont pas les moyens d'établir un service de déontologie en interne. L'expérience montre qu'un centre de ressources sur l'éthique peut fournir cette aide efficacement et à moindre coût. L'organisme anticorruption fournirait du personnel et des locaux à la situation géographique adéquate, et le centre serait dirigé par un comité de représentants du secteur privé qui déterminerait la politique du centre et en orienterait les activités.

Promouvoir des modèles de codes de conduite par secteur d'activité, conseiller les entreprises et aider l'organisme anticorruption à diffuser le message anticorruption dans tout le secteur privé sont autant de mesures qui, d'expérience, améliorent le climat des affaires dans un pays.

Étant donné que les enquêtes sur les cas de corruption dépendent d'informations de la part des citoyens, les employés du secteur privé sont une source essentielle d'information sur la corruption, dans le secteur privé comme public. Les organisations représentatives du secteur privé peuvent influencer positivement sur les employeurs, afin qu'ils encouragent leurs employés à signaler les cas de corruption et les protègent de la discrimination qui peut s'ensuivre. Les organisations représentatives, avec l'aide de l'organisme anticorruption, devraient mobiliser leurs entités membres autour d'une campagne « Signaler la corruption sans crainte », en insistant sur le fait que les signalements à l'organisme anticorruption sont traités en toute confidentialité.

### **Participation de la société**

Les organisations professionnelles, les syndicats et les diverses associations (sportives, religieuses, ONG) ont un rôle actif à jouer, comparable à celui du secteur privé. L'organisme anticorruption doit les aider à élaborer des modèles de codes de conduite. Ces organisations devraient s'attacher à encourager leurs membres et adhérents, en tant que citoyens responsables, à soutenir la lutte contre la corruption en signalant leurs éventuels soupçons à l'organisme anticorruption.

### **Remarques conclusives**

Reconnaître que l'adhésion du public est l'une des conditions indispensables pour mettre fin à la corruption, c'est aussi comprendre que cette adhésion ne naîtra pas du jour au lendemain. Surmonter la résignation, l'apathie et la peur peut être un processus lent – et pourtant il faut l'engager. Il convient de développer avec constance et méthode la confiance envers l'organisme anticorruption et le soutien actif à ses dirigeants dans leur lutte contre ce fléau. Il faut aussi savoir que la confiance est un bien fragile ; il suffit d'un rien pour la perdre. Pour les agents de l'organisme anticorruption, cette considération s'est avérée la meilleure incitation à surveiller leur comportement.

Dans un pays qui souffre depuis longtemps d'une corruption généralisée, on entend souvent dire qu'il est impossible de modifier le regard du public sur la corruption. Quelques endroits du monde ont démenti cette idée. L'attitude du public envers la corruption peut changer, et c'est ce qui doit nous encourager. Ce changement est même le véritable signe du succès contre le phénomène rampant de la corruption.



## Notes biographiques

---

**Bertrand de Speville**, ancien directeur de la Commission indépendante de lutte contre la corruption (ICAC) de Hong Kong, est consultant sur les questions de lutte contre la corruption, de bonne gouvernance et de systèmes d'intégrité. Il dirige la société De Speville & Associates, déjà intervenue dans quelque 50 pays.

Il a travaillé sur des projets pour l'Organisation de coopération et de développement économiques, le Conseil de l'Europe, le Département pour le développement international du Royaume-Uni, la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement, le Secrétariat des Nations Unies, l'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, le Programme des Nations Unies pour le développement, l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international), Transparency International, le Centre Carter, l'Union européenne, l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, des gouvernements nationaux et des groupes privés. Il a conseillé pendant cinq ans le Groupe multidisciplinaire du Conseil de l'Europe sur la corruption.

En tant que directeur de l'ICAC, il répondait directement devant le gouverneur de Hong Kong de la conduite de la campagne contre la corruption, et en particulier de l'effort constant pour améliorer les normes éthiques du milieu des affaires à Hong Kong.

Juriste de profession, de Speville a acquis sa formation et son expérience à Londres, dans les secteurs public et privé. Il s'est rendu à Hong Kong en 1981 comme conseiller juridique auprès du gouvernement. De 1991 à 1993, il a été procureur principal, avant tout chargé d'appliquer la politique pénale et la législation sur les droits de l'homme récemment adoptée à Hong Kong.

Il s'est exprimé sur les questions de lutte contre la corruption devant le Royal Institute of Public Administration, le Royal Institute of International Affairs, la John F. Kennedy School of Government de l'université Harvard, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Il est auteur de *Overcoming corruption – The essentials*, publié en 2010, et coauteur d'*International corruption* (Sweet & Maxwell 2010). Il s'est vu remettre en 2012 à Manille le prix Gusi de la Paix.

Le gouvernement malaisien l'a nommé en 2014 membre du Comité international d'examen des résultats clés dans la lutte nationale contre la corruption, ainsi que de la Commission anticorruption malaisienne.

**Tomáš Foltýnek** est assistant de recherche au département d'informatique et vicedoyen aux affaires internationales, faculté de commerce et d'économie de l'université Mendel de Brno (République tchèque). Également membre du Comité d'éthique du Haut conseil de l'éducation de République tchèque, il enseigne l'informatique théorique, les algorithmes et la cryptographie. Il traite des questions de plagiat depuis 2008. Il a participé au projet « Impact des politiques antiplagiat dans l'enseignement supérieur en Europe », financé par l'Union européenne, et organise des conférences et des workshops sur le plagiat depuis 2013. Il a été invité à s'exprimer lors de la session informelle du CDPPE du Conseil de l'Europe en 2014.

**Tom Hamilton** est directeur de l'Éducation, de l'Enregistrement et de l'Apprentissage professionnel au GTCS (General Teaching Council for Scotland). Il est qualifié pour l'enseignement primaire et secondaire, et son dernier poste en établissement a été celui de professeur principal d'anglais à la Doon Academy (Dalmellington). Il s'est ensuite consacré pendant plusieurs années à la formation des enseignants et a été vice-doyen de la School of Education de l'université de Paisley (devenue depuis University of the West of Scotland), avant de rejoindre en octobre 2004 le GTCS comme chargé des normes professionnelles.

Ses fonctions actuelles consistent à développer, promouvoir et mettre en œuvre les politiques du GTCS en matière d'éducation, d'enregistrement et de formation professionnelle.

**Erik Johansson** est chargé de l'évaluation des qualifications au Conseil suédois de l'enseignement supérieur (ENIC-NARIC Suède). Il est titulaire d'un master en Études de la paix et des conflits de l'université d'Uppsala (Suède). Erik travaille à l'évaluation des qualifications depuis 2000. Avant d'entrer au Conseil de l'enseignement supérieur, il a travaillé à l'Agence nationale de l'enseignement supérieur et au Conseil national du financement des études. Erik est spécialisé dans les systèmes éducatifs de l'ex-Union soviétique et d'Amérique du Nord. Il est également expert sur les questions de fraude dans l'éducation et d'usines à diplômes. Il s'est exprimé lors de conférences en Europe et en Amérique du Nord sur des thèmes relatifs à la fraude dans l'éducation. Il a également participé à des groupes d'action antifraude nationaux et internationaux.

**Marie-Anne Persoons** est conseillère en politiques internationales au département de l'Éducation et de la Formation de la Communauté flamande de Belgique. Elle a obtenu en 1984 un diplôme d'histoire et langues orientales (section des études indo-iraniennes) à l'université catholique de Louvain. En 1984-1985, elle a étudié le chinois à l'École normale nationale de Taïwan, avant de poursuivre à Louvain des études couronnées par un diplôme supérieur de philosophie (1988) et un doctorat d'études orientales (1995). Plus récemment, elle a obtenu un master en gestion publique à l'université d'Anvers (2008).

Outre son activité d'interprète depuis et vers le chinois près le tribunal d'Anvers, qui l'a nommée traductrice experte en 1989, elle a d'abord acquis une expérience professionnelle dans l'enseignement et la recherche avec pour disciplines la langue chinoise, l'histoire (de l'art) asiatique et la philosophie de l'art, respectivement à l'université catholique de Louvain (1985-1988), à l'Institut d'histoire de l'art d'Anvers (de 1991 à aujourd'hui) et à l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers (de 1992 à 1996).

En 1996, Marie-Anne Persoons a rejoint le département de l'Éducation et de la Formation de la Communauté flamande de Belgique. Dans ce contexte, elle a été membre actif du Comité de l'éducation de l'Union européenne et du Groupe de suivi de Bologne, qu'elle a présidés en 2001 pendant la période de la présidence belge de l'UE. De 2007 à 2009, elle a été en charge de la coordination générale du Secrétariat Bologne du Benelux, avant de travailler comme experte nationale détachée au service EIT et partenariats économiques de la DG Éducation et Culture de la Commission européenne (décembre 2009 à novembre 2011).

À son retour au département flamand de l'Éducation et de la Formation en décembre 2011, elle s'est chargée de la coordination des dossiers multilatéraux et bilatéraux du département. Dans ce contexte, elle représente depuis 2012 la Communauté flamande de Belgique auprès du CDPPE du Conseil de l'Europe, ainsi que de plusieurs groupes de travail et réseaux de l'OCDE, du Conseil de l'Europe, de l'Unesco et du Benelux. En 2015, elle a été nommée vice-présidente du Comité des politiques éducatives de l'OCDE et du Groupe OCDE d'experts nationaux sur les ressources scolaires.

Parmi ses publications figurent des articles relatifs à la culture asiatique et aux politiques d'enseignement supérieur, ainsi que des supports pédagogiques liés à son expérience de l'enseignement.

**Daiva Penkauskiene** dirige depuis 1999 le Centre de didactique moderne, une ONG à but non lucratif. Elle a également travaillé pour des organisations internationales : Open Society Fund – Lituanie (1993-1999), l'International Reading Association (2000-2006) et le consortium international Reading and Writing for Critical Thinking (2004-2012). Ses centres d'intérêt professionnels sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation pour/de la réflexion critique et créative et l'éducation anticorruption. S'agissant de cette dernière, elle participe à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes, de supports méthodologiques et de projets en Lituanie et à l'étranger (Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Bulgarie, Kirghizistan, Kosovo<sup>26</sup>, Moldova, Roumanie et Ukraine). Ses thématiques de travail sont l'éducation formelle et non formelle à la lutte contre la corruption, y compris l'éthique ; la bonne gouvernance et la transparence ; et l'information de la population et les moyens pour lui permettre d'œuvrer au bien commun.

**Ian Smith** est professeur en sciences de l'éducation à l'University of the West of Scotland (Royaume-Uni). Son mandat de neuf ans de directeur et doyen de l'École d'éducation de cette université s'est achevé en 2009. Depuis 2010 en particulier, Ian est très actif comme consultant international sur les questions d'éducation, plus récemment comme expert pour le Conseil de l'Europe, notamment sur des projets en partenariat financés par l'Union européenne. Il se centre sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation et sur la lutte contre la corruption dans l'éducation. Il a par exemple fortement contribué au développement d'ETINED. Il a travaillé sur ces thèmes pour le Conseil de l'Europe dans des pays comme l'Albanie, l'Arménie, l'Azerbaïdjan et la Grèce, et présenté des exposés à leur sujet pour le Conseil de l'Europe lors de manifestations majeures à Bruxelles, Prague et Strasbourg. Ces activités l'ont conduit à rédiger de nombreux rapports de recherche et publications associées. Ses domaines antérieurs de recherche étaient les politiques et la pratique de l'éducation, notamment la formation des enseignants, et il a beaucoup publié sur ces sujets, notamment l'ouvrage *Convergence or divergence? Initial teacher education in Scotland and England* (coauteur, 2006). Il a aussi été rédacteur en chef de la *Scottish Educational Review*, principale revue universitaire sur la recherche en éducation en Écosse. Il a été membre d'un large éventail d'organismes publics écossais en lien avec

---

26. Toute référence au Kosovo dans ce texte, que ce soit le territoire, les institutions ou la population, doit se comprendre en toute conformité avec la Résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations Unies et sans préjuger du statut du Kosovo.

la formation des enseignants ; il a présidé le Scottish Teacher Education Committee (STEC), qui représente les doyens dans cette discipline dans les universités écossaises.

**Debora Weber-Wulff**, originaire des États-Unis, est informaticienne et professeure de médias et d'informatique à l'école d'ingénieurs HTW de Berlin (Allemagne). Elle publie sur le thème du plagiat depuis 2002 ; son ouvrage *False feathers : an academic perspective on plagiarism* est paru chez Springer en 2014. Elle participe depuis 2011 à la communauté universitaire allemande VroniPlag Wiki, qui établit les cas de plagiat dans les thèses de doctorat et dans d'autres publications universitaires. Ce travail a nourri un large débat sur le plagiat en Allemagne. Depuis 2004, elle teste aussi les logiciels dits de détection du plagiat et organise des séminaires sur la question du plagiat et sur les problèmes posés par le recours à ces logiciels. En 2014, elle s'est intéressée au plagiat dans les thèses de médecine en Allemagne et ses recherches portent actuellement sur les publications multiples dans les revues de médecine en accès libre.

Chapitre II

**Contributions  
des États membres**

---



## Albanie

# Quelques aspects de la lutte contre la corruption dans l'enseignement supérieur en Albanie

---

*Dhimitri Bako, expert en enseignement supérieur,  
ministère albanais de l'Éducation et des Sports*

---

**L**e Gouvernement albanais est résolument engagé dans la lutte contre la corruption. Ce fléau, l'une des failles les plus profondes de la société albanaise, réduit les chances de développement durable du pays sur les plans politique, économique et social, et le coupe nettement des pays de l'Union européenne. Notre gouvernement redouble actuellement d'efforts pour combattre la corruption et faire tomber le mur de l'impunité. Nous nous concentrons sur trois aspects : la prévention, la sensibilisation et les sanctions.

### Prévention

Le Gouvernement albanais :

- ▶ examine l'ensemble de la législation existante et propose et adopte des textes législatifs qui réduisent au minimum les occasions de corruption dans les secteurs public et privé, conformément aux normes de l'Union européenne et aux instruments internationaux (GRECO, OCDE ou UNCAC) ;
- ▶ développe des politiques publiques et met en œuvre des mesures concrètes, dont l'amélioration et le déploiement de systèmes de démocratie électronique, et améliore significativement les services aux citoyens dans tous les domaines du service public tout en réduisant les motifs et les possibilités de corruption parmi les fonctionnaires et les administrés ;
- ▶ a développé et adopté une Stratégie nationale et un Plan d'action contre la corruption, qui sont effectivement mis en œuvre ;
- ▶ fait appliquer la législation actuelle et lance de nouvelles initiatives sur la publication des documents officiels et la transparence des procédures administratives.

## Sensibilisation

Le Gouvernement albanais :

- ▶ associe effectivement la société civile, le secteur privé et les milieux universitaires à la conception, à la mise en œuvre et au suivi d'initiatives juridiques, de stratégies et de programmes contre la corruption ;
- ▶ prend des initiatives juridiques et soutient la mise en œuvre de mesures incitant à signaler les cas de corruption ;
- ▶ entreprend et soutient des initiatives de sensibilisation des citoyens, en particulier les plus jeunes, à leur rôle et à leurs responsabilités dans la lutte contre la corruption et les mécanismes anticorruption, y compris en travaillant sur l'éducation éthique et civique à l'école.

Le combat contre la corruption engagé par le Gouvernement albanais passe également par la sanction des pratiques de corruption et la poursuite de leurs auteurs.

## Le système d'enseignement supérieur

Le 21 février 2014, le Premier ministre a adopté le décret n° 97, « Structure organisationnelle de l'Inspection nationale d'État », qui crée pour la première fois au sein de l'inspection une unité consacrée aux établissements d'enseignement supérieur (EES). Cette unité a pour mission de contrôler et d'assurer la qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur. Une réforme essentielle du système d'enseignement supérieur est en cours en Albanie depuis fin 2013. Le principal pilier et objectif de cette réforme est le renforcement de la qualité de ce système.

Un mois plus tard, sur la base de l'article 64 (« Contrôle de légalité ») de la loi n° 9741 du 21 mai 2007, « L'enseignement supérieur en République d'Albanie », le ministre de l'Éducation et des Sports a publié le décret n° 106 du 28 mars 2014, « Mise en œuvre de la loi sur les établissements publics et privés d'enseignement supérieur ». En vertu de ce décret, 59 sous-groupes de travail spécifiques ont été créés, composés de représentants du ministère et de la PAAHE (Agence publique d'accréditation de l'enseignement supérieur). Entre mai et juillet 2014, ces groupes ont mené la toute première vérification entièrement transparente des critères de légalité dans tous les établissements d'enseignement supérieur de République d'Albanie, publics (15 établissements) comme privés (44 établissements).

Au cours de l'inspection, plusieurs violations ont été constatées dans les activités des EES. À l'issue du processus, chaque EES a reçu un rapport final détaillant les violations et irrégularités le concernant.

Sur la base de ces conclusions, le ministère de l'Éducation et des Sports a proposé des mesures concrètes pour chaque EES, allant de conditions et de recommandations d'amélioration dans la conduite de leurs activités universitaires à la suspension partielle ou totale de ces activités et même au retrait des licences ou à la fermeture de l'établissement.

Ces propositions de mesures concrètes se sont accompagnées de la rédaction des textes d'application nécessaires, exposant les procédures à suivre par les EES qui avaient vu leur licence suspendue ou annulée et assurant la continuité pour les étudiants obligés de s'inscrire dans un autre établissement.

Spécifiquement, les mesures suivantes ont été proposées :

- ▶ exigences de formation et recommandations pour améliorer les critères de légalité dans 13 EES privés ;
- ▶ suspension de l'activité de 13 EES privés ;
- ▶ retrait de licence pour 18 EES privés. Il a été jugé que ces établissements octroyaient de nombreux diplômes alors que les enseignements et l'évaluation des étudiants étaient inadaptés ou de niveau médiocre (usines à diplômes). Ils offraient des diplômes universitaires illégitimes car soit l'établissement lui-même, soit les cursus n'étaient pas accrédités ;
- ▶ fermeture d'un EES public ;
- ▶ fermeture des succursales de quatre EES publics ;
- ▶ réduction des quotas pour certains cursus ;
- ▶ suspension des admissions en premier cycle.

Le ministère de l'Éducation et des Sports a demandé aux organes spécialisés compétents de vérifier les déclarations relatives aux employés des EES privés ainsi que les impôts et cotisations versés par ces EES. Il recoupera ces informations auprès des autorités compétentes, afin d'accroître la transparence, de lutter contre les cas de fraude et de corruption aux dépens des étudiants, et d'éviter que les entités concernées ne déclarent pas leur personnel ou ne s'acquittent pas de leurs obligations envers l'État. Le ministère a rendu publics les résultats des inspections.

Pour la première fois, les quotas d'étudiants dans les EES publics ont été calculés sur la base d'une analyse des quotas alloués ces quatre dernières années et de plusieurs paramètres, tels que la capacité d'accueil déclarée par les EES, les résultats obtenus par les étudiants, le respect des critères de légalité dans l'offre d'enseignement, etc. Les conclusions de cette analyse ont servi de base à de nouvelles normes de répartition des quotas.

Ce processus essentiel a permis au ministère d'achever l'évaluation préliminaire des EES, créant ainsi les conditions nécessaires pour commencer à travailler à leur accréditation par un prestataire étranger, membre du Réseau européen de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, chargé de procéder à l'évaluation et au classement de la qualité de tous les EES publics et privés en Albanie.

Au cours de l'année universitaire 2014-2015, pour la première fois, le ministère de l'Éducation et des Sports a sélectionné des candidats albanais résidant à l'étranger sur la base de critères d'évaluation du mérite, de la capacité d'accueil de chaque EES et des priorités exprimées par les représentants des pays concernés. L'évaluation et la sélection ont été réalisées par une commission nationale spécialement mise en place par le ministère. Pour la première fois également, dans un souci de transparence, les noms des candidats retenus ont été publiés sur le site internet du ministère, permettant à tous de les consulter et de les contester (en cas d'éventuelles inexactitudes).

La même procédure a été appliquée à des candidats de catégories sociales spécifiques tels que les Roms, les personnes handicapées, les orphelins, les anciens détenus et les victimes de persécution, dont les candidatures ont été évaluées par une commission spécialement mise en place par le ministère en coopération avec le ministère des Affaires sociales et de la Jeunesse, qui a rendu les résultats publics.

Ces deux dernières années, conformément aux normes de qualité fixées par l'État, les examens de spécialisation en médecine (qui représentent 70 % du total des points) ont été menés sous forme électronique, en coopération avec l'Agence nationale des examens et dans un format similaire à celui des examens d'État, afin d'évaluer les candidats de façon transparente et d'exclure toute corruption. Un règlement prévoit désormais que, pour chaque examen de spécialisation, tous les principes et critères établis par l'État doivent être respectés, en coopération avec la faculté de médecine, l'université de médecine de Tirana et le ministère de la Santé, et signés par les deux ministres respectivement responsables de l'Éducation et de la Santé. Le règlement fixe des procédures claires pour évaluer les candidats, sélectionnés via la méthode informatisée de test et d'évaluation mise au point par l'Agence nationale des examens, ainsi que leurs performances dans leur spécialité. Pour la première fois, compte tenu des nombreuses plaintes d'étudiants les années précédentes, il a été décidé de mener des entretiens oraux avec tous les candidats avant le test informatisé, afin d'éliminer les évaluations unilatérales et la corruption ; en outre, les décisions de constitution de commissions ont été décentralisées et un suivi a été assuré par des représentants des deux ministères concernés. Les comptes rendus sont harmonisés et publiés, ainsi que les 5 000 questions d'examen informatisées avec les réponses de tous les candidats.

S'agissant des transferts vers des EES publics et d'autres cursus, lors de la dernière année universitaire, des textes ministériels ont permis de rendre publics sur le site internet du ministère de l'Éducation et des Sports les critères appliqués, le classement des candidats et la liste des candidatures retenues. Le ministère a vérifié l'application des critères fixés par les EES eux-mêmes.

La reconnaissance des qualifications est un processus complexe et qui a un fort impact sur la société. Afin de rendre ce processus plus objectif et d'évaluer les statistiques sur les demandes déposées et la durée du traitement des dossiers, le ministère de l'Éducation et des Sports coordonne des actions avec l'Agence nationale de la société de l'information (NAIS), offrant un service en ligne accessible depuis le portail e-Albania.

Ce service permettra aux intéressés de s'identifier sur le portail e-Albania en précisant leurs qualifications et de déposer des documents en ligne, éliminant ainsi la lourdeur bureaucratique et les risques de perte ou d'endommagement des documents. Chacun pourra suivre en ligne l'avancement de la reconnaissance de ses diplômes, avec des informations transparentes et en temps réel. Ces services en ligne accéléreront aussi le processus de reconnaissance des qualifications, en particulier pour les documents requérant une apostille. Les spécialistes chargés de l'évaluation des documents présentés pourront les consulter en ligne et livrer régulièrement leurs évaluations sans retard ni procédure bureaucratique inutile. Ce service de traitement en ligne vise également l'élaboration d'une véritable base de données de toutes les personnes ayant achevé leurs études à l'étranger, au niveau licence, master ou doctorat. Cette base de données permettra même de tenir des statistiques qui informeront les politiques. Elle est en cours de mise en place et sera lancée bientôt.

## Azerbaïdjan

# Le Code d'éthique des enseignants en Azerbaïdjan

---

*Vafa Yagublu, conseiller supérieur, ministère de l'Éducation de la République d'Azerbaïdjan*

**L**e Code d'éthique des enseignants existe en Azerbaïdjan depuis mai 2014. Il énonce une série de principes qui décrivent la conduite professionnelle et personnelle et les compétences professionnelles attendues des enseignants dans une société moderne. Il repose sur des valeurs clés : intégrité, respect et responsabilité.

Le Code d'éthique des enseignants codifie des pratiques déjà courantes dans la profession. Il a pour objectif :

- ▶ de fournir un ensemble de principes à même d'orienter les enseignants au sujet de leur comportement quotidien et de les aider à résoudre les dilemmes éthiques ;
- ▶ d'affirmer la responsabilité de la profession d'enseignant envers le public ;
- ▶ de promouvoir la confiance du public envers la profession d'enseignant.

Le code comprend six chapitres : introduction, principes d'un comportement éthique, personnalité de l'enseignant, relations, serment et réglementation.

Les principes de comportement éthique énoncés sont l'intégrité, le professionnalisme et la responsabilité personnelle, la loyauté, la courtoisie, l'impartialité, l'égalité des sexes et la confidentialité.

Le chapitre sur la personnalité des enseignants traite de leur professionnalisme et du métier d'enseignant dans son ensemble. Bien qu'il n'existe pas de limite claire entre la conduite personnelle d'un enseignant et sa conduite professionnelle, les enseignants sont censés : être des modèles positifs à l'école et dans la société, respecter la loi et offrir un exemple de civisme, ne pas abuser de leur position à des fins personnelles ou lucratives, veiller à ce que leurs intérêts personnels ou financiers ne pèsent pas sur l'accomplissement de leurs fonctions, montrer discrétion et respect de la confidentialité dans les discussions concernant leur lieu de travail. Les enseignants doivent affirmer leur professionnalisme et se fixer des normes de compétence élevées ; ils s'engagent à poursuivre leur formation professionnelle.

Le chapitre consacré aux relations est structuré comme suit : relations avec les étudiants, avec les collègues, avec l'administration et avec les parents, les enseignants et l'entourage. Il est souligné que, dans leur rôle professionnel, les enseignants n'agissent pas comme des amis ou des parents, interagissent avec les élèves impartialement et sans montrer de préférence, et prennent leurs décisions dans l'intérêt supérieur des élèves. Les enseignants ont une très grande influence et suscitent une confiance qui ne doit pas être déçue ou ébranlée. Ils se montrent respectueux et courtois avec les parents. Ils tiennent compte du point de vue des parents lorsqu'ils prennent des décisions ayant un impact sur l'éducation ou le bien-être d'un élève. Ils communiquent avec les parents et les consultent de manière opportune, compréhensible et sensible. Les enseignants agissent de façon adéquate pour répondre aux préoccupations des parents. Ils font également preuve de collégialité en se traitant avec courtoisie et respect, en valorisant la contribution de leurs collègues et en partageant leur expérience et leurs connaissances dans divers contextes collaboratifs.

Le serment constitue un chapitre à part de ce nouveau document. Chaque enseignant(e) est tenu(e) de prêter serment et de signer ce texte au début de sa carrière (une fois seulement). L'exemplaire signé doit être conservé dans son dossier.

Le Code d'éthique des enseignants a été préparé par le ministère de l'Éducation d'Azerbaïdjan en tenant compte des expériences internationales.

Belgique (Communauté flamande)

## **Décision « Germain Dondelinger » M(2015)3 du Comité de ministres Benelux relative à la reconnaissance mutuelle automatique générique de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur, 18 mai 2015**

---

*Marie-Anne Persoons, conseillère  
en politiques internationales, département de l'Éducation  
et de la Formation, Communauté flamande de Belgique*

**L**e 18 mai 2015, les cinq ministres responsables de l'enseignement supérieur en Belgique, aux Pays-Bas et au Luxembourg ont adopté une décision du Benelux relative à la reconnaissance générique automatique et mutuelle de niveau des diplômes de l'enseignement supérieur dans l'Union Benelux. Le titre complet de la décision rend hommage à la contribution personnelle apportée à sa réalisation par feu Germain Dondelinger, ancien Premier conseiller de gouvernement, qui représentait le Luxembourg lors des négociations initiales. La décision garantit à tout citoyen le droit, inscrit dans la loi, à la reconnaissance automatique des diplômes de licence ou de master obtenus dans les trois pays du Benelux. Ces diplômes seront immédiatement reconnus comme étant d'un niveau licence ou master équivalent sur l'ensemble du territoire du Benelux sans qu'il soit nécessaire de passer par une procédure de reconnaissance. Ce nouvel instrument juridique s'appuie sur des accords bilatéraux partiels, maintenant transformés en un accord collectif pour toute la région Benelux. Il peut donc être considéré comme l'expression officielle de la confiance mutuelle des autorités de chaque composante du Benelux envers les systèmes d'enseignement supérieur des autres composantes, et notamment les mécanismes d'assurance qualité qui

sous-tendent ces systèmes. Quoique limité à la reconnaissance « générique » et « académique », cet accord reste le premier exemple de réalisation régionale concrète, dans l'Union européenne et dans l'ensemble de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, de l'objectif commun de la reconnaissance internationale automatique des diplômes et qualifications. Pour les pays du Benelux, cette décision n'est cependant qu'une première étape vers la création d'un véritable espace de l'enseignement supérieur du Benelux, qui suppose de lever d'autres obstacles dans un avenir proche.

Bulgarie

## Élaboration et mise en œuvre de la Stratégie pour l'intégration scolaire des enfants et des élèves appartenant à des minorités ethniques (2015-2020)

---

*Krassimira T. Todorova, experte principale,  
Département de la coopération internationale et européenne*

**E**n Bulgarie, l'une des réformes en cours pertinente pour le thème du forum est le projet de Stratégie pour l'intégration scolaire des enfants et des élèves appartenant à des minorités ethniques (2015-2020) (« la Stratégie »), accompagné de son Plan d'action. Cette Stratégie renforce les actions déjà entreprises dans le cadre de la Stratégie de 2004, qui portait le même nom.

L'analyse des politiques d'intégration scolaire depuis 2004 a révélé plusieurs effets et tendances, positifs et négatifs. Citons plusieurs succès marquants du travail du ministère de l'Éducation et des Sciences : il a été mis fin à la pratique qui consistait à inscrire, pour des raisons sociales, des enfants en bonne santé de milieux défavorisés (tous d'origine rom) dans des établissements spéciaux. Le ministère a donné l'impulsion à l'intégration de ces élèves dans l'environnement scolaire général. Des écoles dites « centrales » ont été créées en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour les enfants et les élèves (y compris appartenant à des minorités ethniques), le plus souvent regroupés dans des classes mixtes. Le droit des enfants d'apprendre leur langue maternelle, dans des écoles municipales ou nationales, est prévu et fait l'objet d'une supervision par le gouvernement. Il existe actuellement des cursus scolaires d'apprentissage du turc, du romani, de l'hébreu et de l'arménien comme langues maternelles, dont peuvent bénéficier tous les élèves inscrits de la première à la huitième année.

Le travail sur les problèmes d'intégration scolaire a généré une série d'initiatives interculturelles au niveau des établissements, la plupart sous forme de différents projets financés avant tout par l'Union européenne et par d'autres sources internationales, et mis en œuvre avec le concours actif d'organisations civiles. Différents supports pédagogiques ont été compilés et des professionnels de la pédagogie et de l'éducation ont suivi des formations continues sur l'application d'approches et de programmes interculturels. Autre mesure très bénéfique, les enseignants travaillant dans des contextes multiculturels ont pu acquérir des qualifications supplémentaires à travers des formations continues, et un poste spécifique d'« assistant d'enseignement » a été créé.

Malgré les changements intervenus dans les pratiques éducatives depuis l'adoption de la Stratégie pour l'intégration scolaire des enfants et des élèves appartenant à des minorités ethniques, il faut reconnaître qu'une bonne part du potentiel d'intégration par l'école reste inexploitée. L'approche interculturelle ne préside toujours pas à la planification des activités et à l'organisation des pratiques éducatives. En outre, l'histoire et la culture des minorités ethniques ne sont pas suffisamment présentes dans les contenus d'apprentissage. Dans la plupart des cas, les traits essentiels de l'identité culturelle sont perçus comme des éléments de folklore, sans égard pour les autres réalisations culturelles des minorités ethniques et encore moins pour leur contribution à la culture nationale et au développement de la société. On compte encore trop peu de pédagogues assez qualifiés et compétents pour transmettre aux enfants les connaissances et attitudes nécessaires pour accueillir la diversité ethnique et culturelle, et dépasser les stéréotypes négatifs et la distance culturelle. L'expérience accumulée lors de la mise en œuvre de projets visant à promouvoir un enseignement compétent dans un environnement multiculturel n'a pas été dûment exploitée, y compris par les ONG. Le système d'enseignement préscolaire et primaire ne couvre pas tous les enfants appartenant à des groupes ethniques vulnérables ; l'objectif d'une bonne maîtrise de la langue bulgare au moment de l'inscription en première année est largement non atteint. Dans l'ensemble, il est nécessaire de fournir aux personnes de minorités ethniques des outils et un soutien méthodologiques pour assurer une transition progressive de la langue maternelle vers l'acquisition de la langue officielle (le bulgare) et alléger le stress lié à cette transition. Autre déconvenue, il manque un lien adéquat entre les établissements et les communautés locales afin de susciter l'adhésion du public à la mise en œuvre des politiques d'intégration. Il faut agir davantage en termes de coordination et de coopération entre les établissements et les parents, qui doivent devenir des partenaires dans la mise en œuvre de ces politiques.

Les changements traversés par la société bulgare ces dix dernières années, ainsi que les problèmes structurels rencontrés par la Stratégie depuis 2004, appellent une amélioration nette et constante afin d'atteindre les niveaux recommandés. Cette amélioration suppose aussi l'élaboration d'un plan d'action qui aidera le ministère de l'Éducation et des Sciences à mieux coordonner les différents acteurs : directions et unités du ministère, municipalités, universités qui forment les futurs enseignants et le personnel pédagogique, et différentes structures de la société civile actives dans le domaine de l'intégration scolaire. On ne peut arriver à des décisions sur des problèmes aussi cruciaux que la ségrégation scolaire des Roms ou la ségrégation

indirecte des établissements proches des quartiers roms qu'à travers des progrès bien planifiés et sensibles au contexte vers la déségrégation, via les efforts conjoints des institutions responsables et des organisations civiles actives sur le terrain.

Dans la mise en œuvre de la Stratégie pour l'intégration scolaire des enfants et des élèves appartenant à des minorités ethniques, les principes directeurs sont le respect de la loi, la cohérence, la transparence et la promotion des résultats, la continuité, la pérennité des résultats, la responsabilisation, le suivi et le contrôle.

Les objectifs stratégiques sont les suivants :

- ▶ socialiser pleinement les enfants et élèves appartenant à des minorités ethniques ;
- ▶ assurer à ces enfants et élèves l'égalité d'accès à une éducation de qualité ;
- ▶ affirmer l'éducation interculturelle comme partie intégrante du processus de modernisation du système d'enseignement bulgare ;
- ▶ sauvegarder et développer l'identité culturelle des enfants et élèves appartenant à des minorités ethniques.

Pour mettre en œuvre ces objectifs stratégiques, une série d'activités est prévue. Citons les plus importantes :

- ▶ lancer des campagnes d'information à l'attention des parents et de la société environnante pour expliquer les avantages réciproques de l'intégration scolaire des enfants et élèves appartenant à des minorités ethniques ;
- ▶ développer une plateforme électronique, associée au site internet du ministère de l'Éducation et des Sciences, afin de recenser et de promouvoir les bonnes pratiques en matière d'intégration scolaire des enfants et élèves appartenant à des minorités ethniques ;
- ▶ mettre en œuvre des plans de déségrégation progressive, au niveau municipal, sur la base d'analyses des besoins éducatifs et des attitudes du public ;
- ▶ nommer un(e) « assistant(e) d'enseignement » lorsque des activités d'éducation et de formation complémentaires sont nécessaires à l'attention d'enfants et d'élèves appartenant à des minorités ethniques ;
- ▶ lorsque nécessaire, fournir un enseignement supplémentaire de la langue bulgare aux enfants et élèves appartenant à des minorités ethniques ;
- ▶ fournir au personnel pédagogique des formations supplémentaires sur les moyens de travailler efficacement dans un environnement multiculturel ;
- ▶ mettre sur pied un système d'information pour détecter et suivre les enfants menacés ;
- ▶ soutenir des manifestations réunissant des enfants de différents groupes ethniques, visant à préserver et à promouvoir des traditions communes ou plus spécifiques du monde entier ;
- ▶ dans toutes les disciplines enseignées dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) qui préparent de futurs pédagogues et professionnels de l'éducation, intégrer aux programmes et aux cursus des thèmes liés à l'éducation interculturelle ;

- ▶ offrir des possibilités (y compris à l'école) d'en apprendre plus sur la culture des groupes ethnoculturels, sous forme de cours à choisir parmi plusieurs possibilités, obligatoires ou facultatifs ;
- ▶ élaborer et approuver des programmes permettant d'apprendre en différentes langues maternelles au moment de valider le cursus de fin d'enseignement secondaire ;
- ▶ établir les conditions nécessaires pour mettre à niveau les supports de cours sur l'histoire et la culture de différents groupes ethnoculturels ;
- ▶ concevoir une norme nationale pour l'éducation civique, interculturelle et sanitaire. Elle sera entérinée par la loi à venir sur l'enseignement préscolaire et scolaire, déjà ouverte à la discussion publique.

Les résultats les plus attendus de la Stratégie sont d'associer pleinement tous les acteurs au processus d'intégration scolaire, de parvenir à intégrer les enfants et élèves dès la maternelle à un environnement éducatif multiculturel et de faire passer sous les 11 % la part des étudiants (entre 18 et 24 ans) qui abandonnent précocement leurs études.

Les politiques éducatives européennes, malgré la diversité de leurs approches, visent toutes l'intégration scolaire des enfants et des élèves de divers groupes ethnoculturels. L'interculturalité est soulignée et considérée comme une chance pour la reconnaissance et la compréhension mutuelles – à travers le rapprochement des enfants, qui leur apprend à interagir en diverses situations.

La Stratégie obéit aux normes internationales auxquelles la République de Bulgarie est partie concernant les droits de l'enfant et les droits des personnes appartenant à des groupes ethnoculturels. Parmi ces normes figurent la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Déclaration de l'ONU sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et le programme Unesco Éducation pour tous.

Enfin et surtout, s'agissant de l'intégration scolaire des enfants de minorités ethniques, il est d'une importance capitale que les politiques mises en œuvre reposent sur l'éthique, la transparence et l'association du plus grand nombre possible d'acteurs de l'éducation.

# Chypre

## Code de conduite contre le racisme et Guide sur la gestion et le signalement des incidents racistes à l'école

*Ioannis Savvides, premier inspecteur de l'Éducation,  
ministère chypriote de l'Éducation et de la Culture*

**S**ur une recommandation de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, le ministère chypriote de l'Éducation et de la Culture, en collaboration avec l'Agence antidiscrimination, a rédigé un Code de conduite contre le racisme (« le Code ») et un Guide sur la gestion et le signalement des incidents racistes à l'école (« le Guide »), fondés sur les avis d'experts en matière d'éducation interculturelle et antiracisme. Le Code relaie des recherches et des politiques qui montrent le besoin d'une politique antiracisme globale, fondée sur une vision large du racisme englobant tous les types de discrimination. Il fournit aussi aux établissements et aux enseignants un plan détaillé sur la façon de réagir aux incidents racistes et de les prévenir, qu'ils peuvent adapter à leurs besoins spécifiques avant de l'adopter et d'entamer sa mise en œuvre. Ce plan comprend les définitions de concepts fondamentaux (racisme, incidents racistes, homophobie, transphobie, brimades, discrimination, stéréotypes, diversité, etc.), énonce les responsabilités des divers membres de la communauté scolaire et les engagements attendus de leur part et décrit, dans une rubrique pratique, les mesures à suivre par les établissements pour traiter les incidents racistes. Le Code envisage la diversité comme un phénomène aux multiples facettes, touchant plusieurs aspects de l'identité personnelle ; l'attente est donc qu'il contribue à réduire, dans les établissements scolaires, les brimades et la discrimination fondées sur tout élément de diversité (religion, appartenance ethnique, langue, apparence, handicap, sexe, etc.).

Le Code et le Guide ont d'importantes implications pour le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation. Ils concernent leurs convictions, leurs valeurs et ce qu'ils perçoivent comme la norme, et offrent des orientations spécifiques sur le comportement et les pratiques qu'on attend d'eux. Plus précisément, le Code et le Guide demandent à tous les membres de chaque communauté scolaire de prendre les engagements suivants :

- ▶ respecter les droits de tous les membres de la communauté scolaire ;
- ▶ reconnaître et mettre en œuvre leurs responsabilités en matière de lutte contre le racisme et la discrimination, sur la base du règlement intérieur de l'établissement ;

- ▶ agir avec sérieux et retenue, en évitant les attitudes agressives et toute communication traduisant un manque de respect envers les personnes ou les biens ;
- ▶ rejeter et condamner toutes les formes de racisme, de harcèlement ou de discrimination envers tout membre de la communauté scolaire ;
- ▶ éviter de provoquer directement ou indirectement un incident raciste ;
- ▶ réagir aux incidents racistes, cela immédiatement, catégoriquement et avec cohérence, sur la base du Code et du Guide ;
- ▶ en cas d'observation d'incidents racistes, intervenir pacifiquement pour les interrompre, aider les victimes et signaler l'incident à la personne responsable.

Les enseignants prennent en outre les engagements suivants :

- ▶ s'informer sur la teneur du Code et du Guide, et sur leurs responsabilités ;
- ▶ réfléchir à leurs propres points de vue et idées reçues concernant la diversité ;
- ▶ fixer des objectifs élevés et donner à tous les élèves des chances de progresser ;
- ▶ lors des réunions entre enseignants, parler de la mise en œuvre de la politique antiracisme et de son évaluation, ainsi que des problèmes de racisme et de discrimination, et du cadre juridique applicable ;
- ▶ reconnaître et contester immédiatement tout stéréotype dans le contexte scolaire ;
- ▶ enseigner aux élèves leurs droits et leurs responsabilités, leur présenter le Code et le Guide, et les encourager à signaler tous les incidents racistes qu'ils pourraient observer ;
- ▶ signaler immédiatement tout incident raciste dont ils sont témoins ;
- ▶ organiser des activités correspondant aux objectifs d'apprentissage du programme d'éducation à la santé concernant la diversité, le racisme, les brimades, la discrimination et l'empathie ;
- ▶ créer un environnement d'apprentissage intégrateur où tous les élèves se sentent bien et ont des interactions positives ;
- ▶ veiller à ce qu'aucun enfant ne soit mis à l'écart pendant les pauses ;
- ▶ parler de tous les enfants de la même manière et éviter les propos qui distinguent « les enfants d'ici » et « les autres » ;
- ▶ contribuer à l'évaluation de la mise en œuvre de la politique antiracisme ;
- ▶ promouvoir l'égalité des chances et des relations sociales positives, sans discriminer personne en raison de ses caractéristiques ;
- ▶ offrir un modèle positif de comportement antiraciste en classe, dans la cour et en salle des professeurs, en évitant les blagues et autres commentaires fondés sur des stéréotypes.

Voici les propositions concrètes et les perspectives d'actions à venir au niveau européen :

- ▶ renforcer les capacités de tous les acteurs :
  - en créant un forum de partage des bonnes pratiques en matière de politiques antiracistes et de programmes afférents ;
  - en établissant des lignes directrices générales ;
  - en assurant lorsque nécessaire un soutien par des spécialistes ;
- ▶ créer des mécanismes de soutien (contrôles qualité et organismes d'accréditation).

France

## Règles de déontologie applicables dans la fonction publique française

*Isabelle Roussel, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR)*

### La déontologie dans la fonction publique : un cadre juridique commun à tous les fonctionnaires

Les fonctionnaires français, au nombre desquels on compte le personnel enseignant, sont soumis à un ensemble de règles précises. Le titre I du statut général des fonctionnaires (loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droit et obligations des fonctionnaires) constitue, de fait, une forme de code de déontologie ; il s'inspire, sur nombre de points, des principes fondateurs de l'ordonnance du 9 octobre 1945 (premier véritable statut des fonctionnaires en France), qui lui-même s'inspire directement de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 (voir en particulier l'article 15 : «La société a droit de demander compte à tout agent public de son administration.»)

Le statut général fixe ainsi un certain nombre de règles, d'« obligations », qui reposent sur des valeurs découlant de la nature même de l'action publique et que l'on peut résumer par trois exigences : probité, impartialité et efficacité<sup>27</sup>.

Au titre de l'efficacité, on trouve ainsi l'obligation, pour tous les fonctionnaires, de consacrer « l'intégralité de leur activité professionnelle aux tâches qui leur sont confiées » (article 25 de la loi du 13 juillet 1983).

27. Voir notamment sur ces questions : Vigouroux C. (2012), *Déontologie des fonctions publiques*, n° 00.11, Dalloz, Paris. Voir aussi, Sauvé J.-M. (2013), « Quelle déontologie pour les hauts fonctionnaires », intervention à l'ENA, 27 mars 2013.

De cette règle de base découle directement le principe de l'exclusion de tout cumul d'activité, et notamment de tout cumul avec des activités privées lucratives, les dérogations à cette règle générale d'interdiction de cumul restant exceptionnelles et très encadrées par la loi (avec des dispositions particulières pour les enseignants du supérieur qui peuvent exercer une activité privée découlant directement de leurs enseignements).

Des règles très strictes ont été adoptées pour sanctionner tout manquement à la probité : des régimes pénaux ont ainsi été institués pour lutter, avec l'institution, contre la concussion, les détournements de fonds, le trafic d'influence, la corruption active ou passive. C'est par exemple le cas pour l'infraction de prise illégale d'intérêts : les peines prévues par l'article 432-12 du Code pénal sont très lourdes (cinq ans d'emprisonnement, 75 000 euros d'amende et la possibilité de prononcer une privation des droits civiques ou une interdiction d'exercer une fonction publique pour une durée de cinq ans).

L'obligation de neutralité : selon la formule du Conseil d'État, le fonctionnaire « doit respecter le devoir de stricte neutralité qui s'impose à tout agent collaborant à un service public » (CE, 3 mai 1950, D<sup>lle</sup> Jamet, p. 247) ; ce qui veut dire que le comportement d'un fonctionnaire doit être totalement indépendant de ses opinions politiques, philosophiques ou religieuses ; cette obligation se rattache au principe de laïcité et de neutralité de l'État.

L'obligation de discrétion et de confidentialité est liée au secret professionnel et peut s'imposer dans l'intérêt du service. À cette obligation de discrétion (et donc de non-divulgateion), il faut ajouter un devoir de réserve, qui impose à tout fonctionnaire, et plus particulièrement aux fonctionnaires de responsabilité, une retenue dans l'expression – notamment publique – de leurs opinions.

L'obligation de moralité : cette obligation de « bonne vie et mœurs » signifie que le fonctionnaire ne doit pas se livrer à des agissements qui déconsidèrent l'administration dont il fait partie, y compris dans la sphère privée. La jurisprudence a eu maintes fois l'occasion de rappeler cette obligation de moralité, notamment pour certaines professions, comme la profession enseignante, mais aussi pour les magistrats ou les policiers ; le juge estime que, « eu égard à la nature des fonctions » de ces professions, l'obligation est particulièrement forte.

## La mise en œuvre de ces principes

L'administration dispose de plusieurs outils, préventifs ou répressifs, pour veiller au respect de ces principes.

En cas de manquement à ses obligations et donc aux règles de déontologie qui s'imposent, la responsabilité de tout fonctionnaire ou agent public peut d'abord être engagée au titre de sa responsabilité disciplinaire. La faute disciplinaire s'apprécie par rapport aux obligations professionnelles de l'agent et son niveau de responsabilité ; ainsi, le juge administratif sera plus sévère, lorsqu'il appréciera la proportionnalité de la faute, envers des professions en relation avec des publics fragiles ou jeunes,

notamment les enseignants, pour toute question touchant à la moralité. De même, l'exigence de confiance et de loyauté sera appréciée différemment selon la place qu'occupe l'agent dans la hiérarchie. À noter que les enseignants du supérieur bénéficient d'un régime disciplinaire propre, avec une juridiction, composée uniquement de « pairs ».

Les fonctionnaires peuvent également voir engagée leur responsabilité pénale pour des faits qu'ils ont commis pendant leur service, ou hors de leur service.

Les deux types de poursuites, disciplinaires et pénales, peuvent être engagées parallèlement et le fonctionnaire peut être sanctionné pour la même faute à ces deux titres.

À côté de ces instruments répressifs, une culture de la prévention se développe. Ainsi, parallèlement aux sanctions pénales évoquées, une commission de déontologie de la fonction publique a été mise en place en 1995. Cette commission a pour rôle de contrôler le départ des agents publics, et de certains agents de droit privé, qui envisagent d'exercer une activité dans le secteur privé et dans le secteur public concurrentiel. Elle détermine si les activités privées qu'ils envisagent d'exercer ne sont pas incompatibles avec leurs précédentes fonctions. Elle vérifie que l'agent ne risque pas de se placer en situation d'infraction au regard du Code pénal et s'assure que l'activité privée envisagée ne porte pas atteinte à la dignité des fonctions publiques antérieurement exercées ou ne risque pas de compromettre le fonctionnement normal du service.

## Les évolutions récentes

Des chartes de déontologie ont été adoptées par de nombreuses instances, notamment au sein de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale a publié, en avril 2012, une charte de déontologie qui s'applique à tous les agents de l'Éducation nationale (titulaires, stagiaires, contractuels et vacataires) qui interviennent, à quelque niveau que ce soit, dans la conception des sujets ou l'organisation des examens terminaux, ainsi qu'aux membres de jury. Le non-respect des principes qui y sont énoncés engage la responsabilité de ces agents ; l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche a, pour sa part, adopté une charte de déontologie, en juillet 2012, « pour formaliser les principes déontologiques qu'elle applique dans la conduite de ses missions et de ses activités ».

Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, tout récemment, les organismes de recherche (CNRS, Inserm, Inra, Inria, IRD, Cirad, Institut Curie) et les universités (représentées par la Conférence des présidents d'université) ont signé, le 29 janvier 2015, la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (voir *infra*). Un guide a par ailleurs été publié, en 2014, par le comité d'éthique du CNRS « pour promouvoir une recherche intègre et responsable ».

Des textes récents ont renforcé les dispositifs destinés à garantir la transparence dans la vie publique et la fonction publique : ainsi, les lois n<sup>os</sup> 2013-907 et 2013-908 du 11 octobre 2013 créent une autorité administrative indépendante, la Haute Autorité

pour la transparence de la vie publique, présidée par une personnalité nommée en Conseil des ministres après avis du Parlement, composée de six experts indépendants. La loi introduit également une définition du conflit d'intérêts, de manière à prévenir toute situation d'interférence entre des intérêts publics et privés de nature à compromettre l'exercice indépendant, impartial et objectif d'une fonction publique.

Un projet de loi relatif à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires a par ailleurs été déposé au parlement. Ce texte a notamment pour objet d'inscrire dans le statut général des fonctionnaires certaines valeurs, déjà reconnues par la jurisprudence, qui fondent la spécificité de l'action des agents publics : neutralité, impartialité, probité et laïcité ; il étend également les pouvoirs de la commission de la déontologie de la fonction publique.

### **Un exemple de la place prise par les questions d'éthique et de déontologie dans la fonction publique française : la formation des fonctionnaires de l'Éducation nationale aux questions d'éthique et de déontologie**

Les questions de déontologie sont désormais systématiquement abordées dans la formation initiale et continue des personnels de l'éducation, qu'il s'agisse des enseignants ou des personnels de direction des établissements (voir *infra*). À titre d'exemple, le plan annuel de formation 2014-2015 des enseignants du premier degré prévoyait des journées de formation consacrées à ces questions d'éthique et de déontologie.

De même, la formation statutaire des personnels de direction inclut des conférences et des ateliers sur ces questions d'éthique, de déontologie, mais aussi sur les questions liées à la citoyenneté, au respect de la laïcité.

Des cycles de formation sont organisés régulièrement à l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN) à destination des personnels de l'éducation sur toutes les questions touchant à l'éthique et à la responsabilité dans la fonction publique. Ces thèmes sont également abordés dans le cadre d'autres séminaires, par exemple sous l'angle de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

# Métiers du professorat et de l'éducation : référentiel des compétences professionnelles et dimension éthique

---

*Sébastien Lobiau, adjoint au chef du département de l'Union européenne et des organisations multilatérales, Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération – ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR)*

**E**n France, un dispositif national organise le recrutement et la formation des personnels enseignants et d'éducation. La formation des nouveaux entrants dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation intègre obligatoirement la dimension éthique. Il s'agit d'un élément du cadre institutionnel inscrit dans les textes réglementaires.

## **Le référentiel des compétences professionnelles attendues des professeurs et des personnels d'éducation**

En France, les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

L'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 définit un référentiel des compétences professionnelles pour les métiers du professorat et de l'éducation<sup>28</sup>. Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence exigeant de celui qui la met en œuvre « réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Parmi les 14 compétences attendues de l'ensemble des professeurs et des personnels d'éducation définies par le référentiel, 2 font expressément mention des principes éthiques et de responsabilité.

### **Faire partager les valeurs de la République**

Cela implique :

- ▶ de savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations ;
- ▶ d'aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

### **Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

Cela implique :

- ▶ d'accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés ;
- ▶ d'éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ;
- ▶ d'apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle ;
- ▶ de se mobiliser et de mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;
- ▶ de contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ;

---

28. <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id>, consulté le 23 février 2017.

- ▶ de contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et de contribuer à sa résolution ;
- ▶ de respecter et de faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- ▶ de respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

## **Le cadre national des formations préparant aux métiers du professorat et de l'éducation**

L'arrêté du 27 août 2013 fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) préparant notamment aux métiers du professorat des premier et second degrés, et aux métiers de l'éducation<sup>29</sup>.

Le contenu du master « MEEF », organisé par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), prend appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Le contenu de la formation « comprend un tronc commun de formation proposé à tous les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, portant notamment sur les domaines suivants :

- ▶ gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, dont la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves en situation de handicap, les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté ;
- ▶ connaissances liées au parcours des élèves, dont l'approche par les compétences, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les spécificités des niveaux d'enseignement, dont celles de l'école maternelle, les méthodes d'évaluation des élèves, le processus d'orientation des élèves, les processus d'apprentissage des élèves ;
- ▶ enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier, dont l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes.

La formation permet également une appropriation des thèmes d'éducation transversaux et des grands sujets sociétaux, notamment la citoyenneté, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation à l'environnement et au développement durable, l'éducation à la santé. L'apprentissage de ces sujets peut être réalisé selon des modalités propres : approche disciplinaire et pluridisciplinaire, insertion dans des projets scolaires, interventions de partenaires extérieurs, d'associations partenaires de l'école, d'experts ».

29. [www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id), consulté le 23 février 2017.

## Les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation

La circulaire n° 2015-055 du 17 mars 2015 fixe les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation<sup>30</sup>.

À l'issue de la formation dispensée dans le cadre des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), l'évaluation du stage se fonde désormais sur le référentiel de compétences prévu par l'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 précité.

À titre d'exemple, les grilles d'évaluation des enseignants stagiaires doivent obligatoirement prendre en compte « les compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de l'environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à la fonction du futur enseignant ».

Le jury vérifie si les compétences suivantes (CC : compétences communes) sont suffisamment acquises ou non :

- ▶ CC1. Faire partager les valeurs de la République.
- ▶ CC2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.
- ▶ CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Le jury vérifie notamment si l'enseignant stagiaire :

- ▶ respecte et fait respecter les principes d'égalité, de neutralité, de laïcité, d'équité, de tolérance, de refus de toutes discriminations ;
- ▶ répond aux exigences de ponctualité, d'assiduité, de sécurité et de confidentialité ;
- ▶ adopte une attitude et un positionnement d'adulte responsable au sein de sa classe et de l'établissement/l'école ;
- ▶ fait preuve de respect à l'égard des élèves et des membres de la communauté éducative ;
- ▶ fait respecter le règlement intérieur. »

---

30. [www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87000](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000) (*Bulletin officiel*, n° 13, du 26 mars 2015), consulté le 23 février 2017.

# État des lieux et mesures récentes prises pour lutter contre la fraude dans l'éducation, en particulier dans les examens

*Sébastien Lobiau, adjoint au chef du département de l'Union européenne et des organisations multilatérales, Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération - ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR)*

Une circulaire sur la préparation, le déroulement et le suivi des épreuves du baccalauréat a été publiée au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) du 12 avril 2012, avec une charte de déontologie des examens rappelant les obligations des agents dans le cadre de la conception des sujets. Cette circulaire formalise en un document unique les différentes étapes de l'organisation de la session, toutes placées sous le sceau de la confidentialité et de la sécurisation<sup>31</sup>.

## Les mesures préventives

Les chefs d'établissement et les enseignants ont un rôle important à jouer dans la prévention en communiquant sur les risques encourus tant à l'occasion des examens blancs qu'au cours de la préparation des épreuves spécifiques que sont les travaux personnels encadrés (TPE) ou les épreuves de projets en définissant clairement, dès le début de l'année, les conditions d'utilisation des ressources documentaires afin d'éviter les phénomènes de « recopiage » ou de plagiat.

Une information préalable et généralisée auprès de l'ensemble des candidats à l'examen (par affichage à l'entrée des salles et lecture lors de la première épreuve écrite) permet de poursuivre l'effort de sensibilisation sur les consignes à respecter et les sanctions encourues en cas de non-respect.

Tout candidat doit obligatoirement présenter sa convocation et une pièce d'identité en cours de validité avec photographie ou un certificat de scolarité récent.

31. [www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=59783](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59783), consulté le 18 février 2017.

Il est interdit d'entrer dans la salle d'examen après l'ouverture de l'enveloppe contenant les sujets, sauf autorisation exceptionnelle du chef de centre.

Seul l'usage du papier fourni par l'administration, y compris pour les brouillons, est autorisé.

Aucune sortie, provisoire ou définitive, n'est autorisée durant la première heure d'épreuve, sauf nécessité absolue. À l'issue de cette première heure, les sorties provisoires ne peuvent s'effectuer que candidat par candidat et en compagnie d'un(e) surveillant(e).

Aucun candidat ne doit quitter définitivement la salle sans remettre sa copie, même blanche, avec l'en-tête complétée, et sans avoir signé la liste d'émargement. Aucun signe distinctif, signature, nom, etc., ne doit figurer sur la copie, en dehors de l'en-tête.

Afin de prévenir les risques de fraude par téléphones portables ou tout appareil non autorisé permettant des échanges ou par la consultation d'informations (tablette, montres connectées, etc.), les académies utilisent des détecteurs de téléphones dans les centres d'examens. Ce dispositif, dont le déploiement est tenu secret, a une réelle utilité dissuasive et répressive. En effet, si l'utilisation des outils technologiques demeure le motif de fraude le plus important (30,87 %), cette dernière est néanmoins en baisse depuis deux ans.

Pour lutter contre d'éventuelles rumeurs de divulgation préalable des sujets, notamment propagées via internet, outre une veille des réseaux sociaux par le MENESR, la mission du pilotage bénéficie du concours du service technique de recherches judiciaires et de documentation (STRJ) du pôle judiciaire de la gendarmerie nationale. L'objectif est de pouvoir vérifier la matérialité des faits susceptibles de faire douter de la confidentialité des sujets.

À partir de la session 2018, les calculatrices, lorsque leur usage est autorisé par le sujet de l'épreuve, devront être dotées d'une fonction examen permettant de neutraliser notamment la mémoire pendant la durée de l'épreuve.

À la suite des diagnostics de sécurité des locaux académiques affectés à la préparation des examens, différentes failles de sécurité ont été identifiées et des travaux engagés pour y remédier.

## Les mesures répressives

Les sanctions encourues par les fraudeurs sont les suivantes (article D. 334-32 du Code de l'éducation) :

- ▶ le blâme ;
- ▶ la privation de toute mention portée sur le diplôme délivré au candidat admis ;
- ▶ l'interdiction de subir tout examen conduisant à l'obtention du baccalauréat pour une durée maximale de cinq ans ou d'un titre ou diplôme délivré par un établissement public dispensant des formations post-baccalauréat pour une durée maximale de cinq ans. Cette sanction peut être prononcée avec sursis si l'interdiction n'excède pas deux ans ;

- ▶ l'interdiction de prendre toute inscription dans un établissement public dispensant des formations post-baccalauréat pour une durée maximale de cinq ans.

Depuis 2012 a été mise en œuvre une réforme importante de la procédure disciplinaire applicable aux candidats. Elle transfère cette compétence des sections disciplinaires des universités à une commission académique nommée par le recteur. L'objectif est de traiter plus rapidement et plus efficacement les cas de fraude suspectés en offrant les mêmes garanties de respect des droits de la défense que la procédure précédente. La commission se prononce ainsi dans les deux mois suivant la proclamation des résultats de la session à laquelle se rattache le fait ayant donné lieu aux poursuites.



# Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche

---

*Sébastien Lobiau, adjoint au chef du département de l'Union européenne et des organisations multilatérales, Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération – ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR)*

**L**es organismes de recherche (CNRS, Inserm, Inra, Inria, IRD, Cirad, Institut Curie) et les universités (représentées par la Conférence des présidents d'université-CPU) ont signé, le 29 janvier 2015, la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche.

Le texte de la charte est reproduit ci-après *in extenso* :

## « Préambule

Dans une société de la connaissance et de l'innovation marquée par l'accélération de la construction et de la transmission des connaissances, par la compétitivité internationale, les organismes et les établissements publics d'enseignement et de recherche occupent une place privilégiée pour contribuer à relever les défis actuels et futurs. Leur responsabilité est de fournir des avancées décisives des savoirs, de les diffuser, de les transférer et de concourir à la mise en œuvre d'une expertise qualifiée, notamment en appui des politiques publiques. La mise en œuvre de cette responsabilité majeure implique la consolidation du lien de confiance avec la société.

L'objectif d'une charte nationale de déontologie des métiers de la recherche est d'explicitier les critères d'une démarche scientifique rigoureuse et intègre, applicable notamment dans le cadre de tous les partenariats nationaux et internationaux.

Cette charte constitue une déclinaison nationale des principaux textes internationaux dans ce domaine : la Charte européenne du chercheur (2005) ; the Singapore statement on research integrity (2010) ; the European code of conduct for research integrity (ESF-ALLEA, 2011). La charte s'inscrit dans le cadre de référence proposé dans le programme européen Horizon 2020 de recherche et d'innovation.

Il est de la responsabilité de chaque organisme et établissement public de recherche et d'enseignement de mettre en œuvre cette charte, à travers la promotion de bonnes pratiques en recherche, la sensibilisation et la formation de leurs personnels et de leurs étudiants, l'énoncé de repères déontologiques, la mise en place de procédures claires et connues de tous pour prévenir et traiter les écarts éventuels aux règles déontologiques.

Il appartiendra à chaque institution d'en décliner l'adaptation selon les disciplines et les métiers concernés.

## **La charte**

La charte nationale de déontologie des métiers de la recherche concerne l'ensemble des femmes et des hommes (désignés dans le texte par le terme générique "chercheur") d'un établissement ou d'un organisme, permanents ou non, qui contribuent à l'activité de recherche et s'engagent à respecter, dans le cadre des missions de recherche ou d'appui à la recherche qui leur incombent, les principes d'intégrité qui y sont formulés.

## **Respect des dispositifs législatifs et réglementaires**

Tout chercheur se tient informé des dispositifs législatifs et réglementaires qui régissent les activités professionnelles et veille au respect des textes correspondants, s'agissant notamment des recherches sur l'être humain, l'animal et l'environnement.

## **Fiabilité du travail de recherche**

Les chercheurs doivent respecter les engagements pris dans le cadre de leur unité de recherche ou dans le cadre de contrats spécifiques. Les méthodes mises en œuvre pour la réalisation du projet de recherche doivent être les plus appropriées.

La description détaillée du protocole de recherche, dans le cadre de cahiers de laboratoire ou de tout autre support, doit permettre la reproductibilité des travaux expérimentaux.

Tous les résultats bruts (qui appartiennent à l'institution) ainsi que l'analyse des résultats doivent être conservés de façon à permettre leur vérification.

Les conclusions doivent être fondées sur une analyse critique des résultats et les applications possibles ne doivent pas être amplifiées de manière injustifiée. Les résultats doivent être communiqués dans leur totalité de manière objective et honnête.

Tout travail de recherche s'appuie naturellement sur des études et résultats antérieurs. L'utilisation de ces sources se doit d'apparaître par un référencement explicite lors de toute production, publication et communication scientifiques. Leur utilisation nécessite dans certain cas d'avoir obtenu en préalable les autorisations nécessaires.

## **Communication**

Les résultats d'un travail de recherche ont vocation à être portés à la connaissance de la communauté scientifique et du public, en reconnaissant les apports intellectuels et expérimentaux antérieurs et les droits de la propriété intellectuelle.

Le travail est le plus souvent collectif et, quand c'est le cas, la décision de publication doit être prise de manière collective et conférer à chaque auteur un droit de propriété intellectuelle. La qualité d'auteur doit être fondée sur un rôle explicite dans

la réalisation du travail, toutes les personnes remplissant la qualité d'auteur devant l'être. Les contributeurs qui ne justifient pas de la qualité d'auteur selon les critères internationaux doivent figurer dans les "remerciements" insérés dans la publication.

La liberté d'expression et d'opinion s'applique dans le cadre légal de la fonction publique, avec une obligation de réserve, de confidentialité, de neutralité et de transparence des liens d'intérêt. Le chercheur exprimera à chaque occasion à quel titre, personnel ou institutionnel, il intervient et distinguera ce qui appartient au domaine de son expertise scientifique et ce qui est fondé sur des convictions personnelles.

La communication sur les réseaux sociaux doit obéir aux mêmes règles.

### **Responsabilité dans le travail collectif**

À travers ses activités professionnelles, le chercheur s'engage dans les missions qui lui sont confiées par son employeur, en respectant les règles de bonne conduite en vigueur dans l'institution.

Les responsables de collectif et, plus généralement les chercheurs ayant une mission d'encadrement et de formation, doivent consacrer une attention suffisante pour faire partager le projet collectif, expliciter la contribution et accroître les compétences de chacun dans une dynamique collective.

Le respect dans les relations de travail constitue un comportement à promouvoir. Les discriminations, le harcèlement, l'abus d'autorité relèvent de fautes professionnelles.

La falsification, la fabrication de données, le plagiat sont les manquements les plus graves à l'intégrité. Ils doivent être signalés à l'institution et combattus.

### **Impartialité et indépendance dans l'évaluation et l'expertise**

Lors de l'évaluation d'un projet de recherche, d'un laboratoire ou d'un collègue, le chercheur examine tous les dossiers avec impartialité, en déclarant ses liens d'intérêt et en se refusant s'il constate un conflit potentiel d'intérêts, incompatible avec l'exercice impartial de l'évaluation. Il est tenu de respecter la confidentialité des délibérations et de s'interdire l'utilisation des données communiquées pendant la procédure d'évaluation.

Pour une expertise exercée au titre de l'institution, le chercheur se doit de respecter les termes de la charte nationale de l'expertise et de sa déclinaison à l'échelle de son institution d'appartenance.

### **Travaux collaboratifs et cumul d'activités**

Les travaux collaboratifs, en particulier en dehors de l'institution et à l'international, feront l'objet d'accords préalables avec les partenaires publics ou privés et doivent préserver l'indépendance du chercheur, concernant notamment la fourniture de données, leur exploitation, leur propriété intellectuelle et leur communication. Ils mobilisent les mêmes règles déontologiques, impliquant une responsabilité d'intégrité, de transparence et d'honnêteté.

Dans le cas des activités de conseil ou d'expertise menées en marge du travail de recherche, les chercheurs sont tenus d'informer leur employeur et de se conformer aux règles relatives au cumul d'activités et de rémunérations en vigueur dans leur

institution. Les liens d'intérêts qui en découlent doivent faire l'objet de déclaration lors des activités de communication.

### **Formation**

Les règles déontologiques doivent être intégrées aux cursus de formation, en particulier au sein des cursus de master et de doctorat, et leur apprentissage doit être considéré comme participant à la maîtrise du domaine spécifique de recherche. »

# Hongrie

## Aperçu des réformes sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation

*Dóra Szentirmai, coordinatrice UE et membre du Bureau international, ministère hongrois des Ressources humaines*

**N**ous avons la conviction que les établissements d'enseignement, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université et même la formation des adultes, peuvent fonctionner correctement si les normes éthiques existantes sont publiques et transparentes, si elles englobent le respect mutuel et si tous les acteurs concernés les acceptent.

### Enseignants

Un nouveau code de conduite est en cours d'élaboration en Hongrie. Il sera préparé par une entité récemment créée, l'Agence nationale publique de l'enseignement. Des consultations se tiennent actuellement sur le texte, qui devrait être adopté à la fin de l'année 2015.

Il faut souligner que le code de conduite est élaboré et approuvé par un organisme public autonome (et non par une entité d'État) composé d'enseignants et de pédagogues qui travaillent au quotidien dans des établissements éducatifs.

En vertu du paragraphe 83.2a de la loi sur l'enseignement public national, l'adhésion au code de conduite énonçant les principes éthiques approuvés par l'Agence nationale publique de l'enseignement sera obligatoire dans les établissements publics d'enseignement au niveau national comme municipal.

Étant donné que plusieurs établissements éducatifs et organismes de tutelle ont déjà adopté leurs propres codes de conduite et pour assurer une application uniforme des principes fondamentaux dans tous les établissements publics d'enseignement, la loi sur l'enseignement public national prévoit ceci :

« 83 § (2a) Chaque organisme de tutelle prépare un code de conduite éthique applicable aux enseignants employés dans les établissements relevant de sa compétence, en tenant compte des principes éthiques généraux du code de conduite approuvé par l'Agence publique de l'enseignement. »

Le code de conduite élaboré par l'Agence nationale publique de l'enseignement résume les normes déontologiques de la profession d'enseignant et les exigences en matière de relations avec les élèves, parents, collègues, responsables d'établissement, organismes de tutelle et organes de direction. Il comprend des lignes directrices applicables à la recherche et décrit les éléments des procédures disciplinaires en cas de manquements.

## Élèves

Dans chaque établissement public d'enseignement de Hongrie, une politique d'établissement doit être élaborée et adoptée par le personnel enseignant en consultation avec les élèves, selon le principe de subsidiarité. Cette politique régit l'application pratique des droits et des obligations des élèves. La politique de l'établissement et, le cas échéant, du pensionnat expose les droits et devoirs des élèves, et les règles de comportement, en fonction des réalités de l'établissement.

Les règlements du ministère des Ressources humaines fixent le cadre de ces politiques d'établissement, y compris concernant les absences, les manquements à une obligation, le paiement des frais pédagogiques, l'utilisation d'un journal électronique par les parents, le calendrier prévisionnel des examens, la durée des pauses, l'utilisation du matériel de l'établissement, le comportement requis en dehors de l'établissement, etc.

## Principes fondamentaux d'un comportement éthique dans l'enseignement public

Les recherches menées au niveau international montrent que la réussite du système éducatif d'un pays dépend avant tout de ses enseignants et responsables d'établissement.

En fait, la restauration du respect envers la profession d'enseignant est une condition préalable au renouveau du système d'enseignement public. En septembre 2013, première étape, un nouveau modèle de carrière enseignante a été adopté en Hongrie. En vertu de la loi sur l'enseignement public national, dans le cadre de ce modèle de carrière, tous les enseignants et spécialistes de l'éducation doivent passer un examen de qualification entre le 1<sup>er</sup> septembre 2013 et le 30 juin 2018.

Jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 2019, parallèlement à l'instauration du système de promotion des enseignants, les salaires des enseignants seront progressivement augmentés. La première phase d'augmentation est intervenue en 2013.

## Comportement éthique dans l'enseignement supérieur et la recherche

Les principes essentiels concernant le comportement éthique de tous les acteurs de la vie universitaire et la publication de travaux scientifiques sont énoncés dans le Code de conduite et d'éthique scientifique de l'Académie hongroise des sciences.

Le contenu de ce code a également été adopté et appliqué par le Conseil doctoral hongrois. En outre, le conseil a émis une recommandation sur la réglementation du retrait d'un diplôme de doctorat, approuvée par le Comité hongrois d'accréditation. Au 1<sup>er</sup> janvier 2014, cette recommandation avait été adoptée par toutes les écoles doctorales de Hongrie, qui l'ont insérée dans leurs propres codes de conduite.

Les EES hongrois définissent eux-mêmes les principes du comportement éthique de leur personnel, à travers leurs codes de conduite ou leurs règles d'assurance qualité. D'après une enquête menée par la Conférence des recteurs de Hongrie en 2014, 11 universités hongroises sur 26 sont dotées de règlements relatifs à l'éthique scientifique et aux aspects généraux d'éthique dans l'éducation. Un code de conduite est un cours d'élaboration dans six autres universités.

Le Code de conduite de l'École de commerce de Budapest, par exemple, énonce entre autres les caractéristiques suivantes du comportement éthique des enseignants :

- ▶ l'enseignant(e) mène son activité professionnelle de manière honorable et transparente ;
- ▶ l'enseignant(e) précise clairement à quelle hauteur lui/elle-même et d'autres chercheurs ont contribué à un travail de recherche/à l'examen d'une question. Les personnes ayant contribué de façon non déterminante figurent parmi les personnes remerciées par l'auteur. L'auteur conserve les résultats partiels de ses recherches afin de pouvoir prouver ses résultats ;
- ▶ l'enseignant(e) observe équité et exactitude dans son travail ; son honnêteté et sa capacité de coopération constituent un modèle à suivre pour les étudiants.

### **Bonnes pratiques – Un exemple hongrois**

Le programme de détection du plagiat développé par l'Institut de sciences informatiques de l'Académie hongroise des sciences, nommé KOPI, fonctionne sous forme de logiciel libre depuis 2006. Le programme KOPI est le seul capable de détecter les citations de Wikipédia en anglais et en hongrois ainsi que leurs traductions. Pour l'heure, KOPI accepte des recherches en hongrois, en anglais et en allemand, mais le but est de l'étendre régulièrement à d'autres langues.



Italie

# Étude de cas : le Système national italien d'évaluation

Paolo Corbucci, ministère italien de l'Éducation,  
de l'Université et de la Recherche

## Cadre du système d'enseignement et de formation professionnels en Italie

La gouvernance du système italien d'enseignement et de formation professionnels est assurée par les entités suivantes<sup>32</sup> :

- ▶ le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, qui fixe les niveaux minimaux des prestations du système éducatif (*Livelli Essenziali delle Prestazioni*) ;
- ▶ le ministère du Travail et des Politiques sociales, qui fixe les niveaux minimaux des prestations du système de formation professionnelle ;
- ▶ les régions et les provinces autonomes, autorités administratives compétentes au niveau local pour planifier, organiser et assurer l'enseignement et la formation professionnels ;
- ▶ les partenaires sociaux, qui contribuent à concevoir et à appliquer des politiques d'emploi volontaristes, entre autres concernant l'enseignement et la formation professionnels.

L'instruction obligatoire dure dix ans (jusqu'à l'âge de 16 ans) et comprend le premier cycle d'enseignement et les deux premières années du second (soit dans des lycées, soit via des cursus de formation professionnelle de trois ou quatre ans). En outre, chacun a le « droit/devoir » (*diritto/dovere*), avant l'âge de 18 ans, de rester dans le système d'enseignement public pendant au moins douze ans ou jusqu'à obtenir une qualification validant une formation professionnelle de trois ou quatre ans au sein du système d'enseignement et de formation professionnels initiaux (loi 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (« confiant au gouvernement la définition de normes générales sur l'instruction et des niveaux minimaux de prestations en matière d'enseignement et de formation professionnels »).

32. *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF* (« Premier rapport italien sur le référencement des qualifications au regard du cadre européen CEC »), juin 2012, disponible sur <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>, consulté le 13 décembre 2016.

## Le Système national d'évaluation

Conformément à l'objectif général de la Stratégie Europe 2020, les systèmes d'enseignement et de formation doivent devenir plus attrayants et efficaces.

Le principal moyen d'atteindre cet objectif est de viser la plus haute qualité, et même l'excellence, de l'offre éducative.

En harmonie avec l'objectif global, considérant que l'assurance qualité – dans le cadre d'une amélioration constante de la qualité – doit donner l'élan aux réformes des systèmes d'enseignement et de formation conformément aux projets de l'Union européenne et de l'Italie, un nouveau Système national d'évaluation a été adopté en 2013, par le décret présidentiel n° 80.

Le système italien prévoit un processus d'évaluation des écoles fondé sur des audits méthodiques et réguliers des résultats d'apprentissage des élèves. Il vise aussi à renforcer le rôle des écoles elles-mêmes, qui devraient, conformément à la Recommandation du Code européen de référence pour l'assurance de la qualité (CERAQ)<sup>33</sup>, analyser et évaluer leurs propres prestations.

L'évaluation a pour but d'améliorer la qualité de la formation offerte et les résultats d'apprentissage, en mettant l'accent sur<sup>34</sup> :

- ▶ la réduction des abandons précoces de scolarité ;
- ▶ la réduction des écarts d'un établissement et d'une zone géographique à l'autre concernant le niveau atteint par les élèves ;
- ▶ le renforcement des compétences essentielles des élèves par rapport à leur niveau de départ ;
- ▶ l'amélioration des résultats des élèves à moyen et long termes, à l'université et sur le marché du travail.

Les principaux acteurs de la mise en œuvre du Système national d'évaluation sont l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), l'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) et l'équipe d'inspecteurs nommés par le ministère de l'Éducation.

Au sein du ministère de l'Éducation, département de l'Évaluation du Système national d'éducation<sup>35</sup>, un groupe interinstitutionnel composé d'experts du ministère, de l'INVALSI, de l'INDIRE et d'établissements scolaires a été créé. Il définit les choix stratégiques dans la mise en place du système d'évaluation, qui se déroulera en plusieurs phases sur les trois années à venir, comme décrit ci-dessous.

## Autoévaluation

Il est demandé aux établissements d'élaborer en interne une analyse et une évaluation sur la base de données et d'informations, conformément au processus décrit dans le modèle de rapport d'autoévaluation (RAV) établi par une plateforme commune.

33. Recommandation CERAQ, 18 juin 2009 (2009/C 155/02).

34. *Direttiva Ministeriale 11*, 18 septembre 2014.

35. Direzione generale degli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.

Tous les établissements doivent avoir achevé leur RAV pour la fin du mois de septembre 2015, exclusivement en ligne via une plateforme spécifique<sup>36</sup>.

### **Évaluation externe**

Une évaluation externe sera menée d'ici à 2016 à travers des visites d'audit spécialement assurées par des inspecteurs du ministère de l'Éducation. Quelque 1000 établissements scolaires seront concernés par la première phase, comme le requiert la Directive 11/2014.

### **Révision et amélioration (mise à jour du RAV)**

D'ici à la fin de l'année scolaire 2015-2016, conformément aux dispositions du RAV, tous les établissements planifieront et appliqueront des actions d'amélioration spécifiques, si nécessaire avec le soutien de l'INDIRE ou d'autres entités publiques et privées (universités, instituts de recherche, associations professionnelles et culturelles).

Une première mise à jour du RAV, visant à faire le point sur le processus et éventuellement à ajuster les objectifs, est prévue pour le mois de juillet 2016.

### **Évaluation externe – Actions d'amélioration – Actions de diffusion**

Lors de la troisième année de pleine mise en œuvre de la procédure d'évaluation, parallèlement aux initiatives d'autoévaluation, d'évaluation externe et d'amélioration, les établissements doivent aussi promouvoir – même après publication du premier rapport – des manifestations publiques visant à faire connaître les résultats. Il s'agit de la dernière étape de la procédure.

## **Le Système national d'évaluation italien dans le cadre européen**

Le système a été conçu pour améliorer la qualité du système d'enseignement et son attractivité pour les jeunes. Conformément à la Recommandation CERAQ, il vise à réduire les abandons précoces de scolarité et à améliorer l'emploi en réduisant les écarts entre l'offre et la demande sur le marché du travail.

Le CERAQ offre en outre des critères de qualité, des descripteurs indicatifs et des indicateurs de référence pour aider les États membres à améliorer la transparence et, par là, la confiance mutuelle, la mobilité au-delà des frontières et l'apprentissage tout au long de la vie. La reconnaissance de l'importance de l'autoévaluation, le suivi continu et la révision régulière des programmes sont autant de points communs entre ce cadre et le Système national italien d'évaluation. Le champ de ce système

36. Disponible sur [www.istruzione.it/snv/index.shtml](http://www.istruzione.it/snv/index.shtml), consulté le 13 décembre 2016.

est aussi cohérent avec les conclusions du Conseil de l'Union européenne sur l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation (20 mai 2014) :

« Facteurs clés dans la quête de meilleurs métiers, d'une plus forte croissance et de la compétitivité, les systèmes d'éducation et de formation de l'UE rencontrent d'importants défis, qu'une amélioration constante de la qualité peut aider à relever. Ces défis consistent à élargir l'accès à l'éducation, à réduire les abandons de scolarité et à améliorer les taux de poursuite des études, à soutenir un apprentissage innovant et à s'assurer que les apprenants acquièrent les connaissances, compétences et savoir-faire requis pour une société intégratrice, une citoyenneté active, l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité, indépendamment de leurs origines sociales et économiques. »

Les nouveaux livrables à moyen terme, confirmés par les Conclusions de Riga en juin dernier, sont les suivants<sup>37</sup> :

- ▶ apprentissage fondé sur l'expérience, sous toutes ses formes ;
- ▶ assurance qualité/boucles de retours d'informations dans l'enseignement et la formation professionnels ;
- ▶ accès à la formation et aux qualifications pour tous (visant la mise à jour et le recyclage des compétences) ;
- ▶ compétences clés dans l'enseignement et la formation professionnels ;
- ▶ développement professionnel des enseignants et formateurs des cursus professionnels.

Le système italien peut être considéré comme un bon exemple de mise en œuvre transparente, sachant que<sup>38</sup> :

- ▶ la plupart des pays de l'Union européenne n'ont pas de définition spécifique de la « qualité de l'enseignement scolaire » et n'utilisent pas le terme « assurance qualité » ;
- ▶ dans la majorité des pays de l'Union européenne, les systèmes d'assurance qualité ne sont pas suffisamment intégrés.

Dans ce contexte, nous pensons que le Système national italien d'évaluation peut être jugé conforme à la stratégie globale européenne visant à accroître la transparence de l'assurance qualité dans les différents secteurs, la reconnaissance et la certification, et qu'il peut aider à renforcer la confiance et les transferts de connaissances d'un secteur et d'un pays à l'autre.

Dans le cadre de la plateforme ETINED, il pourrait être utile de réaliser une étude comparative des systèmes nationaux d'évaluation de l'enseignement et de la formation.

---

37. Conseil de l'Union européenne, Conclusions de Riga 2015, 21 et 22 juin 2015.

38. Commission européenne (2015), *Comparative study on quality assurance in EU school education systems – Policies, procedures and practices*, Union européenne, Luxembourg.

# Transparence dans l'évaluation des résultats et des relations d'apprentissage

*Paolo Corbucci, ministre italien de l'Éducation,  
de l'Université et de la Recherche*

## Introduction

L'évaluation des résultats d'apprentissage et les relations des élèves avec leurs enseignants et avec le système éducatif en général comptent parmi les domaines qui gagnent beaucoup à devenir plus transparents.

Des relations et des processus d'évaluation fondés sur la transparence peuvent avoir un impact positif sur les résultats des élèves. C'est pourquoi le système éducatif national s'est posé pour défi, en harmonie avec les objectifs européens, de concrétiser les principes généraux de transparence et les normes formelles relatives au comportement des acteurs de l'enseignement et à l'évaluation des résultats.

## Transparence et droits des élèves

Comme explicitement affirmé par la loi de 1998 sur le statut des élèves de l'enseignement secondaire (décret présidentiel n° 249 du 24 juin 1998) :

« Les élèves ont le droit de bénéficier d'un enseignement culturel et d'une formation professionnelle respectant et valorisant l'identité de chacun et ouverts à la pluralité des idées.

L'école tend vers un apprentissage continu et favorise, à travers des informations appropriées, la curiosité naturelle des élèves. Elle valorise la possibilité de poser des questions, de développer des thèmes librement choisis et de prendre des initiatives. »

Dans ce cadre, une évaluation prompte et transparente fait partie des droits fondamentaux des élèves. Chaque élève doit être informé(e) du niveau de son apprentissage et de ses progrès, à mesure qu'il ou elle avance dans son parcours éducatif. Il ou elle devient ainsi responsable de son potentiel et de ses résultats futurs. En ce sens, la transparence est un outil permettant d'entamer un processus d'autoévaluation, de connaître ses forces et ses faiblesses, et de s'améliorer.

## Transparence, comportement des élèves et mesures disciplinaires

Dans une école qui suit le principe de transparence, les bonnes relations se traduisent dans la façon d'aborder les questions de discipline et de comportement des élèves.

Il appartient aux écoles de définir à l'avance les comportements contraires à la discipline en précisant les devoirs des élèves, le bon comportement au sein de l'école, les sanctions prévues, les autorités compétentes et les procédures applicables.

Pour affirmer le principe de transparence et promouvoir des relations positives et constructives, avec un effet positif sur les résultats d'apprentissage, on peut par exemple déterminer à l'avance les limites et les objectifs des interventions des autorités scolaires en cas de manquement des élèves. La nature des mesures disciplinaires est elle aussi importante : une sanction doit toujours être temporaire, proportionnée à l'atteinte à la discipline et inspirée du principe de réparation des dommages. Elle tient compte de la situation personnelle de l'élève. L'élève a toujours la possibilité de transformer la sanction en une activité au bénéfice de la communauté scolaire.

C'est ainsi que la transparence et l'intégrité s'influencent mutuellement : le comportement transparent et prévisible des autorités scolaires, et donc leur intégrité, encourage l'intégrité et le bon comportement des bénéficiaires et des autres parties prenantes.

## Transparence et « pactes éducatifs » avec les élèves

Dans cet esprit de participation de tous à des actions visant des objectifs communs, le *Patto educativo di corresponsabilità* (décret présidentiel n° 235/2007) lie l'établissement scolaire, les élèves et les familles par un « contrat » énonçant les responsabilités de façon transparente : « Lors de l'inscription à l'école, les parents et les élèves sont tenus de signer un pacte éducatif de coresponsabilité, qui définit en détail les droits et devoirs respectifs de l'établissement, des élèves et des familles. »

## Transparence et conseils d'établissement

Les conseils d'établissement contribuent aussi à relever le défi de la transparence, en définissant leurs stratégies et outils pour atteindre les objectifs globaux fixés aux niveaux national et européen. Le décret présidentiel n° 122/2009, concernant l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves, est tourné vers la concrétisation de la transparence :

« Le conseil d'établissement, composé de tous les enseignants de l'établissement scolaire, définit (avant le début des activités d'enseignement) des méthodes et des critères pour assurer la cohérence, l'équité et la transparence de l'évaluation, dans le respect de la liberté académique. Le conseil d'établissement fixe à l'avance les outils et les méthodologies d'évaluation en accord avec les principes définis par les décrets établissant les nouvelles règles. »<sup>39</sup>

39. Décret présidentiel n° 122 du 22 juin 2009.

Le plan de formation doit respecter les critères de transparence récemment réintroduits dans les écoles italiennes à des fins d'évaluation :

« L'évaluation régulière et finale est l'une des principales responsabilités des établissements [...] et devrait donc obéir aux critères de cohérence, de motivation, de transparence et de responsabilisation. »<sup>40</sup>

## Transparence et résultats d'apprentissage

Les règles susmentionnées rappellent le lien très étroit qui existe entre transparence et cohérence des objectifs d'apprentissage. Les plans de formation prévus par les établissements doivent indiquer à l'avance les types d'évaluation continue appliqués, les outils d'évaluation et les procédures et politiques adoptées à la fin de chaque période d'évaluation. Le but est de rendre l'ensemble du processus d'évaluation transparent et adapté aux objectifs et résultats d'apprentissage visés.

Toutes les personnes intéressées doivent pouvoir connaître à l'avance non seulement les objectifs éducatifs, mais aussi les types d'examens utilisés pour évaluer les résultats d'apprentissage. Elles doivent également être autorisées à vérifier, en toute transparence, la cohérence entre les types d'évaluation prédéfinis et les objectifs d'apprentissage.

Si l'un des objectifs consiste par exemple à développer les compétences d'expérimentation et de travail en laboratoire, il n'est pas envisageable que tous les examens se tiennent sur table.

Il appartient aux établissements de veiller à ce que les familles soient rapidement informées du processus d'apprentissage et des évaluations effectuées à différentes étapes du parcours éducatif. Les technologies de l'information et les outils de communication doivent être utilisés en conformité avec la législation sur la vie privée.

## Transparence, information et nouvelles technologies

L'importance des nouvelles technologies pour la transparence, y compris au-delà des évaluations, est également affirmée dans la dernière loi de réforme du système scolaire, n° 107, du 16 juillet 2015. Cette loi a lancé le Plan national pour l'école numérique, en cohérence avec le cadre européen, pour « développer et améliorer les compétences numériques des élèves et faire des technologies numériques un outil éducatif au service du développement général des compétences ».

Le plan national fixe en outre spécifiquement un objectif de transparence dans les relations entre les établissements, les cadres, les enseignants, les élèves et les autres acteurs en incitant à mettre les outils organisationnels et technologiques au service de la gouvernance, de la transparence et du partage de données.

40. Circulaire ministérielle n° 89 du 18 octobre 2012.

Dans le cadre de la réforme en cours du système éducatif italien, on citera comme autre exemple de transparence et de large recours à la technologie la transition du papier vers les formes électroniques de gestion des données des élèves – par exemple pour les fiches de signalement –, la tenue des dossiers et la communication avec les familles. Le ministère de l'Éducation prévoit d'adresser des orientations à tous les établissements afin qu'ils puissent mettre en œuvre les principes de transparence et d'accessibilité des données en assurant la sécurité des informations et la protection des données personnelles.

### **Le plan triennal d'offre éducative**

Les relations entre établissements, familles, élèves et territoires sont également encadrées par le Plan triennal d'offre éducative (*Piano Triennale dell'Offerta formativa*), inauguré par la loi n° 107/2015. Ce plan, connu en Italie sous le nom de POF, expose de façon transparente « la planification des programmes, des activités extrascolaires, de l'enseignement et de l'organisation » que les établissements peuvent adopter grâce à leur autonomie. Pour permettre une évaluation comparative de la part des élèves et des familles, promouvoir les plans et assurer une pleine transparence, les plans triennaux d'offre éducative seront publiés sur un portail en ligne unique à compter de 2016.

Dans le cas des POF, le principe de transparence est lié à deux autres principes : d'une part l'autonomie, d'autre part la comparaison des possibilités et donc le principe de la « liberté de choix ».

### **Transparence, autonomie des établissements et liberté de choix pour les familles**

Le Plan d'offre éducative et l'autonomie de décision des établissements permettent de trouver un équilibre entre l'autonomie des établissements et le droit à la transparence pour les familles. Le POF est un outil précieux pour éviter que l'autonomie ne verse dans l'irresponsabilité, contredisant les objectifs de l'autonomie elle-même et ceux du système éducatif tel qu'envisagé par les institutions publiques nationales et européennes. En outre, la transparence des POF permet aux familles de choisir en connaissance de cause, notamment en comparant plusieurs établissements avant d'y inscrire leurs enfants, et donc d'exercer leur liberté de choix. Il existe un risque que les déclarations, même transparentes, ne correspondent pas au comportement réel des acteurs appelés à les mettre en pratique. Les POF représentent néanmoins un outil de transparence, auxquels tous peuvent se référer en cas de contradiction entre la théorie et la pratique.

### **Propositions au niveau européen**

Les réformes mentionnées ci-dessus portent sur l'évaluation des résultats et les relations d'apprentissage, en vue de rehausser les niveaux d'apprentissage ; elles pourraient être déployées au niveau européen à travers différentes méthodes, brièvement mentionnées ici.

Tout d'abord, et en général, chaque système scolaire national devrait avoir connaissance des principaux outils et méthodologies mis en œuvre au niveau européen pour assurer la transparence. Plus spécifiquement, conformément aux concepts décrits dans les exemples précédents, il serait très utile de diffuser les différentes méthodes adoptées dans les pays européens pour assurer une évaluation transparente conformément aux objectifs européens communs en matière d'apprentissage. Enfin, ETINED pourrait offrir aux États membres l'occasion de partager des principes et des politiques de transparence, ainsi que les bonnes pratiques appliquées.

### Autres exemples de politiques de transparence

L'espace m'étant limité, j'ai passé sous silence d'autres exemples de politiques nationales en faveur de la transparence et de la légalité appliquées depuis peu dans les écoles italiennes. Je n'évoquerai ici que trois exemples.

Premièrement, la loi n° 150/2009 « sur l'optimisation de la productivité des services publics et l'efficacité, la transparence et l'intégrité de l'administration publique » a mis en place un programme sur trois ans en faveur de la transparence et de l'intégrité. En vertu du dernier programme annuel, récemment publié pour 2015-2017, le ministère italien de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche doit appliquer le principe de transparence non seulement en donnant accès aux dossiers et aux documents, mais aussi sous forme « d'accessibilité globale des informations concernant l'organisation et les activités des administrations publiques, afin d'encourager un large contrôle des obligations officielles et de l'usage des biens publics ».

Ce plan triennal envisage la transparence non seulement comme une source d'obligations formelles, mais aussi comme un principe fondamental de bonne administration, à même d'améliorer les performances organisationnelles et individuelles.

Deuxièmement, le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, la Direction nationale antimafia, les Autorités nationales anticorruption et l'Association nationale des magistrats ont signé une *Carta d'intenti* (déclaration d'intention) intitulée « Éduquer à la légalité pour prévenir, contrôler et combattre la mafia et le crime organisé », qui vise à promouvoir un programme au service des objectifs énoncés dans son titre.

Troisièmement, le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche et de nombreuses autres institutions nationales ont signé le 10 mai 2015 une déclaration d'intention intitulée « Éducation économique à la légalité », qui cherche à diffuser une culture de la légalité dans l'enseignement des matières économiques et financières.



## Lituanie

# Intégrité académique et plagiat

*Vigilijus Sadauskas, médiateur pour l'éthique et les procédures académiques de Lituanie*

Les fonctions du médiateur sont énoncées dans les statuts du Bureau du médiateur pour l'éthique et les procédures académiques de la République de Lituanie (« le Bureau »), adoptés par le Seimas (parlement) dans sa Résolution n° XI-1583 du 15 septembre 2011. L'une d'elles consiste à examiner les plaintes déposées et, de sa propre initiative, à mener des enquêtes sur les actions (ou omissions) de personnes physiques ou morales qui violent ou sont suspectées de violer l'éthique et les procédures académiques, dont les principes suivants : intégrité académique, liberté académique, évaluation impartiale des recherches, égalité du droit à participer aux concours et relations conformes à la déontologie. Le médiateur examine également les plaintes concernant les manquements à l'éthique et aux procédures académiques pouvant être commis par des directeurs d'établissements d'enseignement supérieur (EES) et d'instituts de recherche, et par les cadres administratifs. Une autre de ses fonctions consiste à coopérer avec les institutions, bureaux et organisations en Lituanie et à l'étranger ainsi qu'avec les organisations internationales et les autres personnes physiques ou morales afin d'analyser les cas d'atteinte à l'éthique et aux procédures académiques, et à s'appuyer sur les réseaux académiques pour échanger des informations sur les violations de l'éthique académique, dont le plagiat et autres atteintes aux droits de propriété intellectuelle comme l'usage non autorisé de recherches ou d'œuvres ou la contrefaçon, la fraude et la manipulation de données de recherche.

Le Bureau, jeune institution, a besoin de rechercher de nouvelles méthodes et de partager de bonnes pratiques avec des institutions étrangères dans le domaine de l'éthique académique.

### Activités en 2013

Le 17 septembre 2013, le médiateur a participé à une réunion organisée par la délégation des étudiants de l'université de Vilnius, consacrée aux problèmes (et aux solutions possibles) mis en valeur par l'Index de l'intégrité académique 2013 calculé par le syndicat lituanien des étudiants.

Le 18 septembre 2013, le médiateur s'est rendu à l'université Mykolas Romeris, où il a rencontré le vice-recteur pour la Recherche et les Relations internationales, et d'autres membres de la communauté universitaire. Cette réunion a été l'occasion d'aborder les problèmes d'éthique et d'intégrité académique, et de partager les bonnes pratiques des universités européennes.

Le 25 octobre 2013, le médiateur a participé à une réunion entre la communauté universitaire lituanienne et le Bureau, le conseil et le secrétariat général de l'Association européenne de l'université. La réunion s'est tenue à l'université Mykolas Romeris.

Les 21 et 22 novembre 2013, le médiateur a participé à une conférence de haut niveau sur les « Changements structurels en faveur de l'égalité hommes-femmes dans la recherche », organisée dans le cadre de la présidence lituanienne du Conseil de l'Union européenne. Au cours de la conférence, des chercheurs de l'Union européenne ont parlé du déséquilibre entre les sexes dans le monde de la recherche, qui risque d'entraîner un usage inefficace des ressources humaines, et de l'égalité hommes-femmes dans la recherche comme l'une des priorités clés de l'espace de recherche européen. La conférence visait à réunir des responsables de l'élaboration des politiques de recherche européennes, des agences finançant la recherche, des directeurs d'établissements européens d'enseignement supérieur et de recherche, des chercheurs de renom et des représentants d'entreprises de pointe, pour discuter des mesures de promotion de l'égalité hommes-femmes dans ce domaine.

Le 20 décembre 2013, le médiateur a participé à une réunion avec la Conférence lituanienne des recteurs d'université, tenue à l'université technique Gediminas de Vilnius, où il a présenté un exposé sur les « Orientations et procédures de coopération entre le médiateur pour l'éthique et les procédures académiques et la Conférence lituanienne des recteurs d'université », et discuté de la participation de représentants de cette conférence au Comité consultatif créé par le médiateur.

Entre septembre et décembre 2013, le médiateur a participé à trois réunions du Conseil lituanien de la recherche, lors desquelles des aspects fondamentaux de l'éthique académique ont été abordés, débouchant sur la définition d'orientations et de lignes directrices pour les travaux futurs.

## Activités en 2014

En mai 2014, le médiateur a participé au débat « Combien coûte vraiment un diplôme ? », organisé par la délégation des étudiants de la faculté de mathématiques et d'informatique de l'université de Vilnius. Le médiateur a présenté un rapport sur la question des travaux écrits, exposé des données issues d'études et suggéré des pistes pour veiller à l'intégrité dans la rédaction des thèses.

En mai 2014, le Bureau du médiateur a organisé avec l'université Mykolas Romeris la conférence « Une culture d'intégrité académique pour faire changer la société ». Il s'est exprimé sur le thème de « La politique d'éthique académique en Lituanie », a présenté des recherches sur les codes d'éthique dans les EES lituaniens et la prévalence des cas de plagiat, et relayé des recommandations sur l'éthique et les procédures académiques au service de la prévention des manquements.

# Réforme du système de reconnaissance académique des qualifications étrangères en Lituanie

---

*leva Vaiciukevičienė, directrice de la division juridique  
du Centre pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur*

**L**e Centre pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (Studiju kokybės vertinimo centras – SKVC) est une organisation indépendante financée par le budget de l'État lituanien. Il a été fondé en 1995, avec pour mission de mettre en œuvre la politique nationale de recherche et d'enseignement supérieur dans son domaine de compétence et de contribuer à harmoniser le système d'enseignement lituanien avec les principes de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Les grands objectifs du SKVC, tels que définis par son règlement et par l'actuelle loi sur la recherche et l'enseignement supérieur, sont restés essentiellement les mêmes depuis sa création :

- ▶ promouvoir la qualité de l'enseignement supérieur à travers des examens extérieurs et l'accréditation des EES et des cursus d'études ;
- ▶ créer des conditions favorables à la libre circulation des personnes en organisant et en appliquant l'évaluation et/ou la reconnaissance des qualifications supérieures étrangères en République de Lituanie.

La Lituanie a ratifié en 1998 la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications. Le SKVC a été choisi en 1999 comme bureau national ENIC-NARIC pour la Lituanie. Pendant seize ans, le SKVC a pris part à l'élaboration du système national lituanien de reconnaissance académique des qualifications étrangères, conformément aux principes et à l'esprit de la Convention de Lisbonne et aux dernières tendances et exigences au niveau européen.

La réforme la plus récente de la reconnaissance académique des qualifications étrangères en Lituanie a été mise en œuvre en 2012. Ses principales caractéristiques sont décrites ci-après.

Jusqu'au 1<sup>er</sup> avril 2012, la reconnaissance académique des qualifications étrangères relevait exclusivement d'institutions de l'État : le SKVC et le ministère lituanien de l'Éducation et des Sciences. Depuis le 1<sup>er</sup> avril 2012, le droit à la reconnaissance académique est mis en œuvre par le SKVC et par les EES lituaniens agréés par le ministère.

Depuis la décentralisation et la libéralisation du processus de reconnaissance académique, le SKVC joue le rôle d'un organisme de conseil et de suivi sur les décisions de reconnaissance rendues par les EES. Le SKVC et les représentants du ministère travaillent à instaurer un véritable aller-retour d'informations entre le SKVC et les EES afin d'harmoniser les pratiques de reconnaissance académique en Lituanie.

La reconnaissance s'effectue en plusieurs étapes. La première consiste à vérifier que l'établissement fournisseur de la qualification a un statut officiel (accréditation) et dispose d'un système fonctionnel d'assurance qualité. En l'absence d'une de ces caractéristiques, le processus de reconnaissance académique s'arrête là. Lorsque l'établissement n'est pas accrédité, mais légitime, une note d'information peut être émise.

L'importance, pour le processus de reconnaissance académique, du statut de l'établissement fournisseur de la qualification est soulignée dans le Manuel de l'Espace européen de reconnaissance (que des experts du SKVC ont contribué à rédiger). Or, il est parfois difficile d'obtenir toutes les informations nécessaires à ce sujet. C'est pourquoi il est vital, pour prendre des décisions concernant tel ou tel diplôme étranger, de posséder des outils et instruments communs et des renseignements précis sur les systèmes d'enseignement nationaux (notamment les bases de l'assurance qualité et le cadre de qualifications).

Avec d'autres pays riverains de la Baltique (Estonie, Lettonie, Danemark, etc.), la Lituanie travaille à différents projets (AURBELL, coopération nordique-baltique) visant à partager les informations sur les systèmes d'éducation nationaux. Des tableaux comparatifs des qualifications décernées ont été créés, assortis de recommandations utiles. Dans le cadre du projet AURBELL, en outre, les représentants des centres ENIC-NARIC des trois États baltes (Lituanie, Lettonie et Estonie) examinent la possibilité de procédures de reconnaissance automatique.

Depuis la réforme de 2012, l'approche en matière de procédure de reconnaissance académique s'est réorientée vers les résultats d'apprentissage. Les décisions de reconnaissance du SKVC se fondent sur les résultats obtenus concrètement et non sur le processus en amont de la qualification.

Le véritable défi pour le SKVC consiste aujourd'hui à fournir aux nouveaux acteurs de la reconnaissance académique en Lituanie, à savoir les EES, les instructions, formations, renseignements et outils dont ils ont besoin. Ce processus commence à peine puisqu'en 2015 le ministère n'a autorisé que deux EES (des universités publiques lituaniennes) à procéder à la reconnaissance académique.

Comme il s'agit d'un domaine concret et tout nouveau dans lequel les EES souhaitent vivement assumer des responsabilités, le SKVC a déjà commencé à jouer son rôle de consultant dans le cadre de formations, dont la première a eu lieu en 2015. Les représentants des EES ont reçu des informations, des outils et des instruments utiles

pour le processus de reconnaissance et ont étudié des cas pratiques. Les grands objectifs de ces formations sont de souligner la nécessité d'observer les principes et critères de la Convention de Lisbonne, et de soutenir les universités en leur apportant toute l'aide méthodologique requise.

Ces activités du SKVC devraient aider les EES à se conformer à la norme n° 1.4 des Normes et Lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, adoptées par la Conférence ministérielle en mai 2015, qui traite de la reconnaissance équitable des qualifications supérieures.

Le SKVC, outre ses fonctions de bureau national ENIC-NARIC Lituanie, est aussi l'agence nationale lituanienne d'assurance de la qualité. À ce titre, le SKVC évalue et accrédite les EES et leurs cursus dans tout le pays.

Depuis 2012, le SKVC est membre du Réseau européen et du Registre européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. L'appartenance du SKVC au registre, conjuguée à son rôle de bureau national ENIC-NARIC, permet une grande synergie dans ses activités, puisqu'il a une vision à 360 degrés de l'enseignement supérieur national et européen. Elle lui permet de fournir rapidement aux autres acteurs des informations précises et pertinentes.



Luxembourg

# Justice sociale : les mesures du Gouvernement luxembourgeois pour le maintien scolaire des populations défavorisées

---

*Georges Paulus, instituteur chargé de mission,  
ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle*

## Introduction

Comme le relèvent les documents de Ian Smith et Tom Hamilton, la justice sociale fait partie intégrante des principes indissociables de l'éthique en éducation. Or, qui dit justice sociale ne peut faire abstraction d'un regard plus poussé sur les populations scolaires défavorisées. Il y va bien sûr de la non-discrimination et de la lutte contre le racisme, mais aussi des élèves à besoins spécifiques ou des élèves issus des migrations et – sujet d'actualité – des réfugiés, mais, en termes plus généraux, il s'agit bel et bien de l'accès aux compétences et savoirs scolaires indispensables à une participation digne à la citoyenneté et à la démocratie.

Les études internationales (PISA, etc.) le montrent bien : il y a un fossé entre les couches sociales autochtones proches de l'éducation (*Bildungsbürgertum*) et les populations défavorisées comme celles issues de l'immigration, ouvrières, à besoins spécifiques.

Dans cet ordre d'idées, les principes éthiques « Gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement », « Éducation de qualité » et « Développement personnel et amélioration des systèmes » énoncés par Smith et Hamilton prennent une dimension accrue.

En effet, une éducation de qualité ne peut se faire sans l'intégration de tous, donc également des populations vulnérables et défavorisées. Il est du devoir des gouvernements nationaux de prendre les mesures nécessaires à l'intégration de toutes les populations scolaires. Mais ce pari ne peut être gagné sans l'appui de tous les acteurs de l'éducation.

En éducation, le principe éthique de la justice sociale se conjugue donc en principes d'intégration de tous, cela afin de permettre l'acquisition de savoirs, la préparation à une participation citoyenne et une intégration harmonieuse dans le monde du travail à tous les élèves. Je propose dans la suite de décrire quelques initiatives que le Gouvernement luxembourgeois a prises dans un contexte scolaire bien déterminé : celui de la lutte contre le décrochage scolaire.

Depuis les années 1980, les autorités politiques luxembourgeoises ont pris diverses mesures pour endiguer l'abandon scolaire. Si, dans une première phase, l'objectif était tourné vers la lutte contre le chômage, dans un deuxième mouvement des mesures spécifiques ont visé d'abord la limitation de l'abandon scolaire pour ensuite se concrétiser vers le maintien scolaire et la prévention.

Ainsi, un changement de terminologie est symptomatique d'un changement de paradigme dans le sens que les expressions *maintien scolaire* ou *accrochage scolaire* tendent à remplacer celles de *lutte contre le chômage* ou *mesures contre le décrochage scolaire*. En effet, la phase du décrochage constitue une phase très tardive de la déscolarisation des jeunes gens et, si on veut aller dans une direction de bonne réussite scolaire, il faut viser davantage des mesures de prévention et la détection de signes d'alarme précoces.

## Les mesures antichômage

### Les Cours d'orientation et d'initiation pédagogiques (COIP)

Avec l'apparition du chômage structurel dans les années 1980, les Cours d'orientation et d'initiation pédagogiques (classes COIP) ont été créés pour les élèves quittant l'école sans qualification et se retrouvant sans emploi. Ces cours constituent une mise à niveau aussi bien théorique que pratique afin d'améliorer l'employabilité des jeunes. Ils sont accompagnés par l'Action locale pour jeunes (ALJ), des cellules locales constituées d'éducateurs diplômés.

### L'Action locale pour jeunes (ALJ)

Parallèlement aux COIP, l'ALJ a été créée en vue d'accompagner localement les jeunes en transition de l'école à la vie active, souhaitant réintégrer le système scolaire ou cherchant des informations ou des solutions pour leur situation professionnelle, scolaire ou privée. L'ALJ a depuis diversifié ses actions en faveur de l'employabilité des jeunes et de la lutte contre l'abandon scolaire.

### **Préparation des élèves des classes de 9<sup>e</sup> à la transition école-vie active**

Au niveau de la classe de 9<sup>e</sup>, l'ALJ organise les stages d'initiation à la recherche d'emploi avec la participation de l'Agence pour le développement de l'emploi. La démarche consiste à accompagner de jeunes sortants, ayant peu de compétences clés, dans leurs démarches à la recherche d'un poste d'apprentissage.

Une antenne locale de l'ALJ est installée dans chaque lycée technique offrant des cours au Régime préparatoire (le Régime préparatoire accueille des élèves avec des résultats scolaires faibles ou en difficultés d'apprentissage), en vue d'organiser et d'évaluer des stages d'orientation professionnelle.

Enfin, l'ALJ organise des formations continues sur la transition école-vie active pour les enseignants des classes du cycle inférieur au secondaire.

## **Suivi et accompagnement des jeunes pendant la phase de transition école-vie active**

L'ALJ fait le suivi :

- ▶ des élèves sortant des classes du cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique et orientés vers la formation professionnelle ;
- ▶ des élèves sortant de l'École de la 2<sup>e</sup> chance (E2C) ;
- ▶ des jeunes ayant quitté prématurément le système scolaire luxembourgeois ;
- ▶ des jeunes ayant terminé le CCP (certificat de capacité professionnelle), le diplôme de base en formation professionnelle.

Le suivi consiste en un accompagnement, lors de la phase de transition, de tout jeune qui en fait la demande. En particulier, tous les élèves qui sortent de l'école sans diplôme sont contactés. Ce travail personnalisé comprend la prise en considération de la situation de vie du jeune, l'élaboration d'un (nouveau) projet professionnel, l'accompagnement dans les démarches pour réaliser le projet professionnel et l'orientation vers d'autres services.

### **L'étude sur le décrochage scolaire**

À partir de 2003, le Luxembourg a entamé à intervalles réguliers une étude détaillée comprenant une collecte systématique de données en vue de cibler l'étendue du problème au Luxembourg. Cette collecte a permis par la suite de mettre en œuvre des mesures de prévention et d'aide. Une analyse détaillée des données a pu dégager les caractéristiques saillantes des élèves décrocheurs :

- ▶ catégorie d'âge critique : 16-18 ans ;
- ▶ nationalités les plus touchées : les élèves de l'immigration ouvrière à faible scolarisation ;
- ▶ niveaux d'enseignement les plus touchés :
  - surtout la formation professionnelle initiale et de base (classes de 10<sup>e</sup>-12<sup>e</sup>) ;
  - mais aussi le niveau d'études de base du cycle inférieur (classes de 9<sup>e</sup>) du secondaire ;
- ▶ redoublement de classes : les élèves qui ont redoublé plus d'une fois une classe durant leur parcours scolaire (indicateur le plus univoque) ;
- ▶ genre : les deux tiers des décrocheurs sont des garçons.

À la suite de cette étude, le gouvernement a mis en place de nouvelles lignes directrices pour la lutte contre le décrochage :

- ▶ l'amélioration de l'orientation scolaire ;
- ▶ le suivi systématique des décrocheurs par l'ALJ ;
- ▶ les classes spécifiques pour des élèves au comportement difficile ;
- ▶ les classes « Initiation professionnelle divers métiers » (IPDM) ;
- ▶ l'E2C ;
- ▶ la définition de qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, depuis 2003, un paquet de nouvelles mesures a permis de réduire le taux de décrochage scolaire de 18 % à 9 %.

## Les mesures pour le maintien scolaire

Les démarches ciblées de l'ALJ décrites précédemment, la création de classes pour des élèves n'ayant pas accès à une formation professionnelle, le plan d'action pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques et la prise en charge spécifique des élèves à difficultés de comportement dans le cadre des classes mosaïques ont permis d'améliorer le maintien scolaire et de contribuer ainsi à la qualité de l'éducation citoyenne de ces jeunes, qui en ont le plus besoin.

Le ministère assure depuis 2005 un suivi personnalisé des élèves quittant l'école sans diplôme. Le relevé nominatif de ces jeunes est établi de mois en mois.

### Les classes « Initiation professionnelle divers métiers » (IPDM)

L'offre de cours COIP organisés dans les centres de formation professionnelle continue a été élargie aux lycées sous l'acronyme IPDM.

Ils s'adressent aux élèves âgés de plus de 15 ans qui ne remplissent pas les conditions pour accéder à la formation professionnelle, qui ne disposent pas des compétences nécessaires pour accéder au marché de l'emploi et/ou qui ont quitté prématurément l'école, afin qu'ils réintègrent le système éducatif. L'approche éducative se fonde sur un apprentissage concret, actif et durable. La formation est complétée par un ou plusieurs stages en entreprise.

### Les classes-relais ou « classes mosaïques »

Dans le cadre du plan d'action sur la prévention du décrochage scolaire, les « classes mosaïques » ont été mises en place pour prévenir l'exclusion scolaire d'élèves avec des difficultés graves d'apprentissage ou de comportement et qui n'ont pas obtenu une qualification. Par un appui fondé sur un plan de prise en charge individualisé temporaire de 6 à 12 semaines, la classe mosaïque vise une réinsertion et une resocialisation des élèves dans leur classe initiale ou dans une classe adaptée à leur développement.

La prise en charge individualisée dans une classe mosaïque a eu des effets positifs auprès de deux tiers des élèves, c'est-à-dire une réinsertion ou resocialisation et la poursuite du cursus scolaire. Pour les autres élèves, des améliorations ont été constatées sur le plan social et familial. Nombre de situations complexes multifactorielles dépassent le champ d'action des classes mosaïques : troubles psychiques, problèmes d'addiction, troubles d'apprentissage graves.

### **Accompagnement dans les lycées par des éducateurs diplômés**

À partir de 2009, la loi sur l'obligation scolaire a permis de renforcer l'accompagnement des élèves en risque de marginalisation scolaire et sociale par l'engagement d'éducateurs diplômés supplémentaires. Une cinquantaine de projets dans une vingtaine de lycées ciblent explicitement la population scolaire en danger de décrochage.

### **L'École de la 2<sup>e</sup> Chance (E2C)**

L'École de la 2<sup>e</sup> Chance (E2C), créée en 2009, donne aux jeunes en échec une nouvelle chance de réussite au sein du système scolaire classique. Elle s'adresse aux adolescents et jeunes adultes de 16 à 24 ans qui ont abandonné l'école avant d'avoir abouti à une certification reconnue, ainsi qu'à ceux qui remplissent les conditions pour accéder à une formation professionnelle, sans avoir trouvé une place d'apprentissage.

### **La structure d'accueil pour élèves à comportement difficile**

Le ministère de l'Éducation nationale a préparé en 2012 la mise en place d'une structure d'accueil pour élèves à comportement difficile. Elle accueille des élèves de 11 à 15 ans qui pâtissent de sévères troubles de comportement et risquent d'être orientés vers des structures spécialisées à l'étranger. Le but est de réintégrer le plus rapidement possible ces élèves dans une classe régulière, après un séjour maximal de deux ans dans la structure. Une importance particulière est accordée au suivi de ces élèves dans un cadre scolaire très structuré, avec un enseignement en petit groupe. Les élèves y apprennent à améliorer leurs stratégies d'apprentissage et à retrouver la motivation pour la formation scolaire.

### **L'évaluation adaptée des élèves à besoins éducatifs spécifiques au lycée**

En adoptant une loi sur l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs spécifiques, une commission des aménagements raisonnables (CAR) a été créée en vue de l'adaptation spécifique des conditions d'évaluation dans les lycées.

La mise en œuvre de cette loi a ainsi permis l'inclusion dans les cours réguliers de nos lycées d'élèves qui jusque-là restaient exclus à cause d'une déficience ou d'un handicap. Cette démarche non seulement améliore l'équité de nos écoles, mais elle contribue également au développement des compétences transversales en éducation citoyenne des autres membres de la communauté scolaire.

## **La plateforme accrochage scolaire**

Dans le souci de prévention du décrochage scolaire, le Centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS) a mis en place depuis 2013 une plateforme accrochage scolaire (PAS) dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire.

Cette plateforme fait intervenir trois acteurs clés autour de l'élève : l'école (directions, enseignants, CPOS) ; les proches de l'élève (parents, famille, amis, pairs) et l'équipe PAS (éducateurs, psychologues, intervenants sociaux, chercheurs). La PAS offre un support individuel à des élèves à haut risque, ainsi que des ressources (humaines, didactiques, méthodologiques) à l'intérieur de l'école.

Roumanie

## La Stratégie roumaine contre la corruption dans l'éducation : exemples de bonnes pratiques

---

*Gabriel Liviu Ispas, directeur de cabinet du ministre  
Cristina Istrătescu, conseillère aux Affaires européennes, ministère  
roumain de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique*

**L'**éducation, indispensable à la santé d'une société, est un droit fondamental en vertu de la Déclaration universelle des droits de l'homme, inscrit dans la Constitution de la plupart des pays. En Roumanie, l'éducation est une priorité nationale et le processus éducatif doit se dérouler dans un environnement assurant qualité, sécurité et efficacité.

Dans ce contexte, et comme l'intégrité du système d'enseignement a un impact (direct et indirect) sur le degré d'intégrité de la société tout entière, tous les acteurs du processus éducatif devraient s'attacher à conserver un haut niveau d'intégrité dans le système d'enseignement.

Dans les faits, plusieurs facteurs socio-économiques peuvent peser sur le processus éducatif : économie en berne, bas salaires, chômage, mauvaise gestion des fonds publics, manque de leadership et manque de contrôle des personnes occupant des postes à responsabilité – tout cela favorise l'émergence de la corruption.

Sur la scène internationale, la volonté de prévenir et de combattre la corruption s'est accentuée, en particulier depuis les années 2000. On constate aujourd'hui l'existence d'un véritable système de normes dans ce domaine, susceptible de servir de base à la structuration de politiques nationales effectives de lutte contre la corruption.

Compte tenu des efforts engagés ces dernières années par la Roumanie pour prévenir et combattre la corruption, mais aussi de la nécessité d'ajuster ces efforts pour adopter une démarche durable et dûment planifiée à moyen et long termes en matière de prévention de la corruption, le secteur de l'éducation joue un rôle fondamental.

S'agissant du système d'enseignement roumain, la législation nationale prévoit les mécanismes et outils nécessaires à la bonne mise en œuvre des dispositions juridiques anticorruption. Il est important de diagnostiquer correctement les causes et la logique à l'origine de la corruption pour œuvrer effectivement à la prévention de ce fléau et le réduire de façon visible partout où il sévit déjà, en général et dans le secteur de l'éducation en particulier.

Face à l'infiltration de la corruption dans le système national d'enseignement roumain, qui a entraîné une baisse de l'efficacité et de la qualité de l'éducation ainsi que du niveau de confiance de la part des bénéficiaires directs et indirects de ce système, le ministre de l'Éducation a officiellement lancé en 2013 la Stratégie nationale contre la corruption dans l'éducation 2013-2015. Celle-ci encourage l'application des bonnes pratiques et la mise en œuvre d'une méthodologie harmonisée d'évaluation des risques de corruption institutionnelle.

Le projet de stratégie a été élaboré dans le cadre du projet « Former et informer contre la corruption dans l'éducation », cofinancé par le Fonds social européen (programme opérationnel Développement des capacités administratives) et mis en œuvre par le ministère de l'Éducation entre juin 2011 et mai 2013.

Nous revenons ci-après sur quelques initiatives du ministère de l'Éducation qui offrent des exemples de bonnes pratiques dans la lutte contre le phénomène de corruption dans le système d'enseignement roumain.

### **Projet « Former et informer contre la corruption dans l'éducation »**

Ce projet cherchait à développer une gestion efficace des ressources humaines au ministère de l'Éducation, dans les structures subordonnées au ministère et dans les administrations publiques actives dans l'éducation, en renforçant et en développant un système de connaissances et de pratiques spécialisées de gestion et de mise en œuvre en vue d'appliquer la Stratégie nationale contre la corruption dans l'éducation.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- ▶ établissement d'un diagnostic institutionnel de la corruption au niveau du ministère et de ses institutions subordonnées (quatre groupes de discussion) ;
- ▶ organisation de dix débats régionaux pour consulter les parties prenantes sur la teneur du volet éducation de la stratégie anticorruption ;
- ▶ élaboration d'une stratégie contre la corruption dans l'éducation, fondée sur l'expertise du public, des ONG et des milieux universitaires ;
- ▶ organisation d'un séminaire anticorruption et de six workshops pour élaborer le projet de stratégie ;
- ▶ lancement d'une base de données de procédures et d'outils de suivi des points faibles dans l'éducation, possibles sources de corruption parmi le personnel de gestion du ministère et de ses structures subordonnées ;
- ▶ formations concernant la corruption dans l'éducation et les moyens de l'éviter : 1 415 personnes ont été formées (fonctionnaires et contractuels,

représentants d'établissements d'enseignement secondaire et des pouvoirs locaux, membres des conseils de direction d'établissements du secondaire, personnel des inspections des écoles locales et de l'Inspection académique de Bucarest et employés du ministère) ;

- ▶ réalisation et diffusion de quatre guides sur la lutte contre la corruption dans l'éducation ;
- ▶ lancement d'une campagne de promotion du projet, déclinée en spot télévisé, spot radio, cahier pour la presse écrite et campagne en ligne ;
- ▶ organisation d'une enquête nationale sur la corruption dans le système d'enseignement.

### **Projet « Moderniser les systèmes d'acquisition, d'évaluation et d'information concernant les thèses de doctorat et la gestion des titres universitaires au sein du ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique<sup>41</sup> »**

Ce projet, qui s'est déroulé entre 2011 et 2014, avait pour objectif général d'améliorer l'efficacité organisationnelle du ministère en mettant en œuvre un système moderne d'acquisition, d'évaluation et d'information concernant les thèses de doctorat et la gestion des titres universitaires. Ses objectifs spécifiques étaient les suivants :

- ▶ identifier les problèmes particuliers, dont celui du plagiat ;
- ▶ redéfinir des procédures et des flux de travail spécifiques ;
- ▶ générer un nouveau cadre procédural en mettant au point des outils modernes, dont des logiciels spécialisés dans la détection du plagiat ;
- ▶ organiser des formations consacrées au nouveau système afin d'améliorer les compétences du personnel.

Le projet s'inscrit dans la stratégie définie par le ministère pour accroître la transparence des prises de décision, dont les procédures d'octroi de doctorats et de titres universitaires.

Ces procédures englobent plusieurs acteurs de l'éducation : le ministère de l'Éducation, les établissements d'enseignement supérieur et le Conseil national de validation des titres, diplômes et certificats universitaires (CNATDCU), organe consultatif sur lequel le ministère s'appuie dans l'exercice de ses fonctions juridiques.

Le système mis en place à travers ce projet est accessible en ligne<sup>42</sup>. Le portail comprend, étape essentielle dans l'évaluation des thèses de doctorat, une recherche approfondie des éventuels plagiat.

41. Cofinancé par le Fonds social européen via le programme opérationnel Développement des capacités administratives 2007-2013.

42. Disponible sur <http://doct.edu.ro>, consulté le 18 février 2017.

## Campagnes d'information des citoyens sur leurs droits et devoirs face à la corruption

Outre la formation des officiels sur les valeurs fondamentales que sont l'intégrité, la transparence et le fait de rendre compte de leurs activités professionnelles, une autre bonne pratique pour prévenir et combattre la corruption consiste à sensibiliser les citoyens et les acteurs du secteur de l'éducation aux effets, aux implications et aux risques de la corruption.

Ces campagnes sont à mener au niveau national, mais aussi et surtout au niveau local.

En Roumanie, une grande campagne nationale a été lancée dans le cadre du projet « Former et informer contre la corruption dans l'éducation » afin de promouvoir l'intégrité dans le système d'enseignement préuniversitaire.

La campagne comprenait la diffusion d'un spot télévisé et d'un spot radio anticorruption, la publication d'un cahier pour la presse écrite et une campagne en ligne. Elle a été bien accueillie par les médias ; première campagne à promouvoir l'intégrité dans l'éducation, elle représentait une approche innovante dans ce domaine. Entre-temps, le message de la campagne a été ajusté à la situation socio-économique actuelle et a pris en compte à la fois la dénonciation de la corruption et la reconnaissance et la promotion de la dignité et de l'intégrité du personnel enseignant.

## Création d'organes spécialisés dans la prévention et la lutte contre la corruption dans le secteur de l'éducation

Le projet « Former et informer contre la corruption dans l'éducation » a également tenu compte de la nécessité d'établir des organes spécialisés pour promouvoir l'intégrité dans le secteur de l'éducation. C'est ainsi qu'une Commission nationale pour la prévention de la corruption dans l'éducation a été créée, au niveau du ministère de l'Éducation, pour promouvoir et mettre en œuvre la Stratégie nationale contre la corruption dans l'éducation et son plan d'action. Elle est chargée de gérer une base de données en ligne de procédures et d'outils de prévention et d'évaluation de la corruption dans l'enseignement préuniversitaire.

À travers un portail en ligne<sup>43</sup>, chacun peut signaler à la Commission nationale pour la prévention de la corruption dans l'éducation les possibles cas de corruption dans ce secteur.

Le ministère de l'Éducation a également créé un numéro vert (0800 801 100) destiné au signalement d'atteintes à l'intégrité, qui fonctionne en période d'examens nationaux.

Sur l'exemple des pratiques européennes, des associations peuvent être créées pour sensibiliser aux effets négatifs de la corruption dans le système d'enseignement. L'adhésion à ces associations est ouverte aux enseignants, aux inspecteurs scolaires et aux employés du ministère de l'Éducation, qui peuvent ainsi trouver un forum où discuter des moyens actifs de promouvoir l'intégrité et d'améliorer la qualité dans l'éducation.

43. Disponible sur [www.educatiepentruviitor.ro](http://www.educatiepentruviitor.ro), consulté le 16 décembre 2016.

## Russie

# La lutte contre le plagiat, les faux diplômes, la fraude et la corruption dans l'éducation en Russie

---

*Vera Skorobogatova, directrice  
du Centre national d'information/Glavexpertcentr  
Gennady Lukichev, directeur  
du Centre national d'information sur la reconnaissance  
et la mobilité académiques, université russe de l'Amitié des peuples*

En Russie, des programmes contre le plagiat, la diffusion de faux diplômes et la fraude avaient déjà eu lieu par le passé, mais ils se sont multipliés depuis 2012.

### Lutter contre le plagiat

Contre le plagiat, les mesures suivantes ont été adoptées :

- ▶ l'intensification du recours aux technologies d'information modernes pour détecter le plagiat (deux projets en ligne) :
  - le système libre « antiplagiat.ru », à l'attention des étudiants, des enseignants et des autres usagers individuels ;
  - le système professionnel « antiplagiat.vuz », à l'attention des universités et des organisations de recherche et autres. En mars 2013, ce logiciel payant comptait 163 universités participantes ; elles étaient 100 de plus en décembre 2014 ;
- ▶ la publication de toutes les thèses de doctorat avant leur soutenance. Cette mesure fait significativement obstacle au plagiat ;
- ▶ l'élargissement de ces exigences à la pratique actuelle des universités : tous les mémoires font aussi l'objet d'une vérification antiplagiat ;

- ▶ dans le secteur des études doctorales, presque un quart des conseils de soutenance ont été fermés, notamment parce qu'ils manquaient de rigueur dans la validation des thèses et ne repéraient pas les plagiat. La plupart étaient des conseils qui s'étaient montrés peu efficaces au fil des années (ils n'avaient évalué qu'un petit nombre de thèses) ; d'autres étaient passés à côté de plagiat ou montraient une qualité de travail médiocre. Le nombre de procédures de soutenance et de thèses présentées a baissé de presque 30 % en 2013-2014, et la fréquence des plagiat a également nettement diminué ;
- ▶ les travaux de tous les candidats aux diplômes scientifiques (dont les doctorats) sont soumis à des examens antiplagiat. Toutes les thèses doivent être publiées sur les sites internet des établissements d'enseignement supérieur (EES) ou des centres de recherche avant la soutenance.

### Endiguer la montée des faux diplômes

Les mesures suivantes ont été prises pour lutter contre l'augmentation des cas de faux diplômes :

- ▶ lancement du Registre fédéral des qualifications décernées (FRDO) : les travaux ont commencé en 2012, sous l'égide des départements responsables de la préparation technique et de l'octroi des qualifications dans les universités. Actuellement, le registre couvre toutes les qualifications supérieures depuis 2011 (y compris les relevés de notes) :
  - les travaux sur les qualifications supérieures pour la période à compter de 1991 devraient être achevés en 2016 ;
  - l'objectif est de couvrir toute la période depuis 1991 ;
- ▶ lutte contre la montée des faux diplômes, en particulier vendus sur internet. Cela relève avant tout du ministère de l'Intérieur. La mise en œuvre s'avère cependant difficile, et le ministère de l'Intérieur lui-même a détecté ces dernières années plusieurs centaines de détenteurs de fausses qualifications dans ses propres rangs. Des centaines de sites offrent tout un éventail de fausses qualifications. Lorsque des poursuites sont entamées, les propriétaires des sites changent de domiciliation et le marché noir continue.

### Prévenir la fraude dans les établissements et lors des examens

Les mesures suivantes ont été prises pour lutter contre la fraude :

- ▶ l'introduction des technologies modernes dans le processus d'organisation des examens d'État unifiés (désormais y compris celui de la 9<sup>e</sup> année) ;
- ▶ la formation des enseignants à la lutte contre la fraude, à travers des techniques et des méthodes de prévention.

### Lutter contre la corruption dans l'enseignement (supérieur)

La corruption dans l'enseignement supérieur doit être combattue à travers :

- ▶ la législation : la nouvelle loi fédérale de 2008 sur la lutte contre la corruption,

ainsi que sa mise à jour de 2014, prévoit des mesures de prévention de la corruption au plus haut niveau (encadrement) des relations économiques à l'université ;

- ▶ la mise en œuvre d'une évaluation publique et professionnelle et d'une accréditation des programmes éducatifs. Tous les programmes éducatifs devront être soumis à cette procédure d'ici 2018 ;
- ▶ l'augmentation des salaires dans les facultés, assortie d'un renforcement des contrôles et des sanctions en cas de manquement à l'éthique ;
- ▶ l'adoption d'un code de conduite des enseignants du supérieur, utilisé dans le cadre de l'évaluation des qualités professionnelles des enseignants (certification). Les enseignants sont tenus d'aider à prévenir les cas de favoritisme, de népotisme et de corruption ;
- ▶ l'instauration dans les EES d'une nouvelle discipline, la « lutte contre la corruption » ;
- ▶ des sites internet gérés par des étudiants dans lesquels ils publient des informations sur la qualité des enseignants, y compris les manquements à l'éthique.

Ces mesures ne sont pas encore assez efficaces ; elles demandent à être renforcées, à la lumière des expériences internationales.



## Slovénie

# Reconnaissance de l'authenticité des qualifications

*Vojko Bratanič, conseiller principal et chargé de l'évaluation des diplômes au centre ENIC-NARIC Slovénie, ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports*

### Introduction

En cas de doute raisonnable, les personnes chargées d'évaluer les diplômes vérifient les documents à partir de toutes les sources disponibles. Pour commencer, la consultation de nombreuses bases de données en ligne permet de vérifier la qualité du diplôme. Nous contactons toujours une autorité compétente dans le pays d'origine (comme le centre ENIC-NARIC, le ministère compétent, l'organisme d'assurance de la qualité ou l'établissement lui-même). Nous utilisons également le serveur ENIC-NARIC pour adresser une demande d'entraide aux collègues des autres centres, qui ont peut-être déjà rencontré la même qualification.

Si nous détectons quelques documents frauduleux d'une région spécifique ou si la même pratique frauduleuse se produit assez souvent, nous renforçons le contrôle de l'authenticité. Notre but est d'établir en interne une base de données interactive d'échantillons de documents frauduleux, qui serviront de base de comparaison pour les demandes futures.

Nous donnons ci-dessous deux exemples venus de pays de l'ex-Yougoslavie.

### Kosovo<sup>44</sup>

Devant le manque d'informations sur le système éducatif au Kosovo et les nombreux documents déjà identifiés comme faux en provenance du Kosovo, la légitimité des certificats kosovars est vérifiée par la voie diplomatique. Nous envoyons une demande d'information au ministère slovène des Affaires étrangères, qui contacte l'ambassade de la République de Slovénie au Kosovo. L'ambassade slovène transmet le message au ministère de l'Éducation du Kosovo, lequel transmet la demande d'information à l'Inspection de l'éducation, qui vérifie et recueille l'information. Les renseignements ainsi obtenus nous sont retournés par la même voie diplomatique.

44. Toute référence au Kosovo dans ce texte, que ce soit le territoire, les institutions ou la population, doit se comprendre en toute conformité avec la Résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations Unies et sans préjuger du statut du Kosovo.

## Bosnie-Herzégovine

Lorsque nous recevons pour évaluation un diplôme supérieur de Bosnie-Herzégovine et doutons de son authenticité, nous consultons les remises de diplômes parues au *Journal officiel* de Bosnie-Herzégovine. On peut habituellement comparer le numéro mentionné dans le *Journal officiel* avec celui apposé sur le diplôme : ils doivent coïncider. En pareil cas, nous utilisons aussi en interne des exemples de certificats et diplômes, le plus souvent des pays de l'ex-Yougoslavie. En février 2015, par exemple, nous avons reçu un faux diplôme de doctorat de médecine de Bosnie-Herzégovine. Nous vérifions actuellement l'authenticité des diplômes de toutes les personnes souhaitant exercer une profession médicale.

Voici les questions que je souhaite poser aux participants :

- ▶ Votre pays a-t-il des règles sur le traitement à appliquer, à l'issue de la vérification, aux personnes qui ont présenté des faux documents ? Y a-t-il des sanctions ?
- ▶ Quelle est votre pratique concernant les documents frauduleux repérés par la procédure de vérification – comment traitez-vous ces documents ?
- ▶ Dans le cadre de votre procédure de vérification, quelle est votre pratique à l'égard des réfugiés qui arrivent dans votre pays sans aucun document ?

## Ukraine

# Intégrité académique et plagiat dans l'enseignement supérieur ukrainien (2014-2015)

---

*Alina Chubko, spécialiste au département de l'Enseignement supérieur, ministère ukrainien de l'Éducation et des Sciences*

Le manque d'intégrité et le plagiat pèsent lourdement sur le système d'enseignement ukrainien.

Dans un premier temps, le problème de la corruption lors de l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) a été en partie surmonté par l'instauration d'un test, assuré par une entité extérieure indépendante, qui équivalait à un examen d'entrée dans les EES. Cependant, le processus d'admission restait subjectif et peu clair. En 2015, le ministère de l'Éducation et des Sciences a inauguré un système d'admission complètement nouveau, éliminant le facteur humain. Dans leurs demandes, les candidats précisent leurs priorités (par spécialité et par université), puis un système automatique les affecte dans un établissement et une discipline en fonction de ces priorités et de leur notation. Ce système a permis d'admettre 85 % des candidats dans un établissement dès le premier tour (il y avait auparavant quatre tours ou « vagues » d'admissions), ce qui a rendu le processus d'admission beaucoup plus transparent.

Bien que le ministère soit parvenu à des résultats sur ce plan, il reste encore beaucoup à faire pour renforcer la culture universitaire en Ukraine.

Une première avancée en ce sens s'est produite avec l'adoption de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, dans laquelle le concept de plagiat apparaît pour la première fois.

L'article 6 de la nouvelle loi prévoit que la détection de plagiat dans une thèse de doctorat empêche d'octroyer le diplôme à son auteur. La détection de plagiat dans une thèse de doctorat déjà soutenue entraîne l'annulation du diplôme. Les membres des commissions ayant validé la thèse comportant un plagiat ne peuvent plus siéger dans une telle commission pendant deux ans.

Pour la seule année 2014, en Ukraine, sept personnes (trois docteurs en sciences et quatre candidats au doctorat en sciences) ont été privées de leur diplôme parce que des plagiat avaient été découverts dans leur thèse. Sept autres thèses de doctorat font l'objet d'une enquête de la part du ministère de l'Éducation et des Sciences pour soupçon de plagiat.

Pour enrayer cette pratique au sein des universités, la nouvelle loi oblige également chaque EES à prendre des mesures (dont le recours aux technologies modernes) pour détecter et prévenir le plagiat dans les travaux des enseignants et des étudiants.

La loi affirme en outre que le système de détection et de prévention du plagiat doit être intégré au système interne d'assurance qualité des EES.

Pour répondre aux exigences de la loi, les universités ont élaboré et publié leurs propres règlements sur le plagiat. Le ministère travaille actuellement à un règlement général. Plusieurs universités procèdent désormais à une recherche de plagiat dans les thèses de leurs étudiants avant la soutenance.

Cependant, les règlements ne servent à rien si les acteurs de l'éducation n'admettent pas l'importance du problème et ne veulent pas assumer la responsabilité des produits du travail intellectuel. La culture universitaire reste embryonnaire en Ukraine. La pratique consistant à utiliser le texte d'un tiers ou même à acheter des travaux tout prêts est encore très répandue dans les universités ukrainiennes.

D'après les dernières études menées par l'Institut de recherches sociales (université nationale V. N. Karazin Kharkiv et Fondation est-ukrainienne pour la recherche sociale<sup>45</sup>), plus de 90 % des étudiants en Ukraine plagient d'une manière ou d'une autre et 60 % d'entre eux estiment que le plagiat est une pratique courante lors des études supérieures.

Le problème du plagiat est complexe. En Ukraine, il implique aussi des aspects organisationnels, comme la charge de travail des étudiants et du personnel universitaire. Dans certaines universités, par exemple, les étudiants ont jusqu'à 30 heures de cours par semaine. Beaucoup d'entre eux doivent aussi travailler pendant leur temps libre. Le manque de temps à consacrer à un travail individuel original explique en partie la prégnance du problème du plagiat en Ukraine.

Les membres du personnel universitaire sont logés à la même enseigne, avec une charge de travail qui ne laisse pas de temps pour la recherche scientifique. La nouvelle loi sur l'enseignement supérieur s'est attachée à résoudre ce problème en réduisant leur charge de travail à 600 heures par an (à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2015). Cependant, l'effet ne sera visible qu'après un certain délai.

Les considérations ci-dessus montrent que l'Ukraine a besoin de coopérer avec d'autres pays européens dans ce domaine. Les propositions sont les suivantes :

- ▶ élaborer un document commun d'orientation sur l'intégrité académique (comparable aux Normes et Lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, sur lesquelles se fonde le système ukrainien d'assurance qualité) ;

---

45. Disponible sur <http://iro.org.ua/ua/main/research/22>, consulté le 19 décembre 2016.

- ▶ lancer une étude conjointe sur les mécanismes de détection et de prévention du plagiat en milieu universitaire ;
- ▶ organiser des séminaires et des formations pour les administrateurs des EES concernant la création d'une culture universitaire et la lutte contre le plagiat ;
- ▶ renforcer la mobilité des étudiants et du personnel universitaire, qui aidera à partager les bonnes pratiques.

## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35  
Fax: + 32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services  
c/o Michot Warehouses  
Bergense steenweg 77  
Chaussée de Mons  
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW  
Fax: + 32 (0)2 706 52 27  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Marulića 2/V  
BA-71000 SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
22-1010 Polytek Street  
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1  
Tel.: + 1 613 745 2665  
Fax: + 1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
<http://www.renoufbooks.com>

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000 SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: + 420 2 424 59 204  
Fax: + 420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
<http://www.suweco.cz>

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskaflet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: + 45 77 66 60 00  
Fax: + 45 77 66 60 01  
E-mail: reception@gad.dk  
<http://www.gad.dk>

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: + 358 (0)9 121 4430  
Fax: + 358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
<http://www.akateeminen.com>

### FRANCE

Please contact directly /  
Merci de contacter directement  
Council of Europe Publishing  
Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: publishing@coe.int  
<http://book.coe.int>

### Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
<http://www.librairie-kleber.com>

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINA  
Tel.: + 30 210 32 55 321  
Fax: + 30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
<http://www.kauffmann.gr>

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: + 36 1 329 2170  
Fax: + 36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
<http://www.euroinfo.hu>

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: + 39 0556 483215  
Fax: + 39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
<http://www.licosa.com>

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: + 47 2 218 8100  
Fax: + 47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
<http://www.akademika.no>

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00  
Fax: + 48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
<http://www.arspolona.com.pl>

### PORTUGAL

Marka Lda  
Rua dos Correiros 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
E mail: apoio.clientes@marka.pt  
[www.marka.pt](http://www.marka.pt)

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul. - Office 338  
RU-117342 MOSCOW  
Tel.: + 7 495 739 0971  
Fax: + 7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
<http://www.vesmirbooks.ru>

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16, chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: + 41 22 366 51 77  
Fax: + 41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### TAIWAN

Tycoon Information Inc.  
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road  
Taipei, Taiwan  
Tel.: 886-2-8712 8886  
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777  
E-mail: info@tycoon-info.com.tw  
[orders@tycoon-info.com.tw](mailto:orders@tycoon-info.com.tw)

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: + 44 (0)870 600 5522  
Fax: + 44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
<http://www.tsoshop.co.uk>

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
670 White Plains Road  
USA-10583 SCARSDALE, NY  
Tel: + 1 914 472 4650  
Fax: + 1 914 472 4316  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

**À** la suite de l'engagement politique clair pris par les ministres européens de l'Éducation lors de la Conférence ministérielle d'Helsinki en avril 2013, le Conseil de l'Europe a inauguré sa plate-forme sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, ETINED. Réseau de spécialistes représentant les 50 États parties à la Convention culturelle européenne, ETINED lance diverses initiatives aux niveaux européen, régional et national pour prendre des mesures efficaces contre la corruption et encourager toutes les parties prenantes de la société à s'engager pleinement en faveur d'un ensemble de principes éthiques fondamentaux pour la vie publique et professionnelle. Cette publication reprend les discussions qui se sont déroulées lors de la 7<sup>e</sup> session du Forum de Prague et témoigne clairement de la volonté qui existe en Europe de promouvoir une éducation de qualité, exempte de corruption, et fondée sur des principes éthiques communs. En proposant de nombreux exemples et bonnes pratiques à l'échelon national dans ce domaine, elle aborde aussi plusieurs questions relatives au comportement éthique de tous les acteurs du secteur de l'éducation, à l'intégrité et au plagiat dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la reconnaissance des qualifications obtenues à distance et des formations en ligne. Elle expose par ailleurs la manière dont la plate-forme ETINED a vu le jour et s'est développée dans divers pays.

**www.coe.int**

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



9 789287 184115

**<http://book.coe.int>**  
ISBN 978-92-871-8411-5  
25 €/50 \$US

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE