

7^e FORUM DE PRAGUE

**« Vers une plate-forme paneuropéenne sur l'éthique,
la transparence et l'intégrité dans l'éducation »**

Université Charles, Prague, République tchèque

1^{er}-2 octobre 2015

REF : DGII/EDU-PRAGUE(2015)4

30 juin 2015

Plateforme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED)

**« Principes éthiques » par Ian Smith, University of the West of
Scotland, et Tom Hamilton, General Teaching Council for
Scotland**

CONSEIL DE L'EUROPE

**DOCUMENT RELATIF À LA PLATE-FORME
PANEUROPÉENNE SUR L'ÉTHIQUE, LA TRANSPARENCE
ET L'INTÉGRITÉ DANS L'ÉDUCATION (ETINED) –
« PRINCIPES ÉTHIQUES »**

**IAN SMITH, UNIVERSITY OF THE WEST OF SCOTLAND
TOM HAMILTON, GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND**

NOVEMBRE 2014

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
1 Introduction	8
2 Présentation de l'approche méthodologique retenue pour l'élaboration des premiers documents de la Plate-forme	10
3 Ethique, intégrité et éducation de qualité : Une approche non pas mécanique mais fondée sur des principes	12
4 Le développement de la Plate-forme : Formulation des principes éthiques et documents sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation	16
5 Principes éthiques	26
6 Formes de corruption	34
7 Conclusions	40
Références	42

SOMMAIRE

Le présent document est le premier de deux textes élaborés pour la phase initiale de développement de la Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ci-après « Plate-forme »). Il concerne les « principes éthiques » pour l'éducation tandis que le second sera axé sur le "comportement éthique des acteurs de l'éducation".

Après une présentation du contexte de cette initiative du Conseil de l'Europe (partie 1), il explique l'approche méthodologique retenue (partie 2).

Le document examine ensuite l'importance d'apporter une réponse aux problèmes de corruption dans l'éducation, qui ne consiste pas en une simple imposition de mesures 'mécaniques', mais essaie d'atteindre une transparence et intégrité dans l'éducation fondées sur l'adhésion positive à des principes éthiques fondamentaux à la fois dans la vie professionnelle et la vie publique (partie 3).

Le document passe ensuite en revue quelques difficultés inhérentes à la tentative d'établir une distinction entre ce qui relève des « principes éthiques » et du « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ». Il analyse plusieurs documents importants produits par d'autres organisations pour faire le point sur l'état des travaux dans ce domaine (partie 4).

Enfin, il propose une liste détaillée des « principes éthiques » fondamentaux pertinents pour l'éducation. Ces derniers sont présentés de façon succincte ci-après (on trouvera à la partie 5 la version complète avec références).

Principes éthiques

Le Conseil de l'Europe devrait affirmer que

« Tous les acteurs de l'éducation devraient manifester un attachement personnel indéfectible aux principes éthiques suivants » :

Intégrité

Le principe d'*intégrité* peut être défini comme « un comportement et des actes [, qu'il s'agisse de personnes physiques ou d'institutions,] conformes à un ensemble de principes éthiques et moraux, qui font obstacle à la corruption ».

Ce principe renvoie donc à la notion d'éthique (ou de « code de déontologie »), c'est-à-dire « un ensemble de règles de conduite dans les administrations, entreprises ou organisations, fondées sur des valeurs fondamentales, et destinées à guider les décisions, les choix et les actions des membres d'une collectivité () ».

En plus du terme plus général, le terme plus spécifique « intégrité académique » peut être utilisé pour décrire l'application de ce principe dans le contexte de l'enseignement supérieur (ES).

En substance, *l'intégrité* peut être considérée comme le lien entre les principes éthiques positifs et la qualité dans l'éducation, et s'applique à l'ensemble des acteurs de l'éducation.

Honnêteté

On entend par là le fait d'être « droit et digne de confiance », c'est-à-dire d'éviter systématiquement toute forme de tricherie, de mensonge, de fraude, de vol ou autres comportements malhonnêtes.

Cela implique également de s'abstenir de tout comportement de nature criminelle.

Vérité

Ce principe consiste en une « recherche de la vérité dégagée de toute entrave », conjuguée à la « diffusion libre et ample du savoir » et au « progrès du savoir ».

Il suppose également un « esprit critique et [le] respect des opinions raisonnées » ainsi que le « libre échange des idées et la liberté d'expression ».

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, le principe de la *vérité* se rapporte aussi plus spécifiquement à la recherche, supposant une conduite éthique de la recherche. La recherche doit être fondée sur l'intégrité académique et la réaction sociale et impliquer une obligation de diffusion des résultats des travaux de recherche.

De toute évidence, le principe de la *vérité* ne s'applique pas uniquement au contexte de la recherche dans l'enseignement supérieur, mais également à tous les aspects de l'enseignement et à l'ensemble des acteurs de l'éducation.

Transparence

Le principe de *transparence* peut être défini comme « le fait, pour un gouvernement/une administration, une entreprise ou une personne physique de divulguer, de manière ouverte et claire informations, règles, plans, processus et actions. En principe, les responsables publics, les fonctionnaires, les managers et dirigeants d'entreprises ainsi que les conseillers d'administration doivent agir de manière transparente, prévisible et compréhensible pour favoriser la participation et la responsabilité ».

Le principe de *transparence* peut être appliqué spécifiquement à un contexte institutionnel.

Il importe toutefois de souligner que le principe de *transparence* comporte l'obligation d'une diffusion ample de l'information à tous les acteurs du système éducatif en tant qu'individus, et non uniquement aux organisations.

Respect d'autrui

Bien que de portée large, le principe de '*respect d'autrui*' peut être subdivisé en plusieurs notions.

Il est possible d'employer l'expression plus générale « respect de l'être humain » en mettant l'accent sur « le respect de la dignité et de l'intégrité physique et psychique des êtres humains » ; cette « relation avec autrui » peut englober les collègues, les étudiants, les parents, etc.

L'importance de la collégialité est une extension particulière du principe du *respect d'autrui* appliqué aux relations avec les collègues.

Dans l'enseignement supérieur, le principe peut être étendu pour inclure la notion de liberté académique. On peut également y associer la promotion des droits de l'homme du personnel de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement les chercheurs.

Le principe du *respect d'autrui* peut également être étendu de manière à reconnaître « les droits généraux de l'enseignant » et « l'engagement de la collectivité envers les enseignants ».

Bien entendu, ces applications au personnel de l'enseignement supérieur et aux enseignants ne sont que des exemples parmi d'autres. Le principe du « *respect d'autrui* » vaut pour l'ensemble des acteurs de l'éducation.

Confiance

Dans un environnement où tous les acteurs manifestent un *respect pour autrui*, le principe de la *confiance* revêt également une grande importance. Il signifie que tous les acteurs de l'éducation peuvent croire fermement en l'honnêteté, la sincérité et l'intégrité des uns et des autres et, ainsi, faire confiance aux autres tout en attendant leur confiance en retour.

Responsabilité

Lorsque tous les acteurs de l'éducation manifestent du *respect pour autrui*, et une *confiance* réciproque, cela confère une assise beaucoup plus solide au principe de la *responsabilité*, c'est-à-dire du « principe selon lequel les individus et les entités (publiques, privées ou société civile) doivent être tenus responsables du bon usage des pouvoirs qui leur ont été conférés.

Si la question de la responsabilité peut être jugée particulièrement importante pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur, il s'applique à l'ensemble des acteurs de l'éducation (au niveau individuel et institutionnel).

Impartialité

L'*impartialité* est un principe fondamental que tous les acteurs de l'éducation doivent observer dans leurs relations avec les autres. Il s'agit de traiter les autres avec impartialité, sans pratiquer aucune discrimination ou malhonnêteté.

Équité, justice et justice sociale

Bien que de portée large, le principe de *l'équité, de la justice et de la justice sociale* peut être divisé en plusieurs notions.

Le terme *équité* peut certainement s'appliquer de manière directe, par exemple à l'égalité de traitement entre tous les étudiants dans l'enseignement supérieur.

Cela dit, le concept d'*équité* en tant que tel est relativement proche en sens de celui d'*impartialité*, et il serait peut-être plus approprié de l'élargir à la notion de *justice*, ou plus particulièrement de *justice sociale*.

La *justice sociale* peut être définie de manière à inclure « les valeurs éducatives et sociales de durabilité, d'égalité et de justice et la reconnaissance des droits et devoirs des générations actuelles et futures » ainsi que « des politiques et pratiques justes, transparentes, inclusives et durables en ce qui concerne l'âge, le handicap, le genre et l'identité de genre, la race, l'origine ethnique, la religion et les croyances ainsi que l'orientation sexuelle.

Cette définition de la *justice sociale* peut également être rapprochée de l'éducation à la démocratie sociale et de l'éducation à la démocratie participative/à la citoyenneté active.

La définition large de la *justice sociale* donnée ci-dessus permet également de mettre l'accent sur la non-discrimination et la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination. Elle permet aussi mettre en lumière la question de l'accès.

Ceci implique que tous les enfants devraient avoir accès à l'éducation, et que l'accès à l'enseignement supérieur devrait être permis au plus grand nombre possible de personnes possédant les qualifications scolaires requises (l'accès à l'enseignement supérieur nécessitant également un engagement en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie).

De manière similaire, cette définition large de la *justice sociale* recouvre également la notion d'inclusion.

Enfin, la référence à la « durabilité » dans cette définition large peut être liée aux acteurs de l'éducation ayant « une responsabilité dans la gestion de biens, de ressources et de l'environnement ».

Le principe de *l'équité, de la justice et de la justice sociale* s'applique à tous les acteurs de l'éducation, dans le contexte qui leur est propre.

Gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement

Le principe de la *gouvernance et de la gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement* suppose la reconnaissance par tous les acteurs de l'éducation du fait que la gouvernance et la gestion du système éducatif en général et des établissements d'enseignement individuels qui le composent devraient reposer sur la participation démocratique de tous les acteurs concernés et sur une gestion de la part des dirigeants qui soit respectueuse de l'éthique. .

Éducation de qualité

Le principe de *l'éducation de qualité* suppose que tous les acteurs de l'éducation reconnaissent leur attachement absolu à offrir une éducation de la plus haute qualité possible.

Ce principe s'applique à tous les aspects du système éducatif.

Développement personnel et amélioration des systèmes

Le principe du *développement personnel et de l'amélioration des systèmes* suppose la reconnaissance, par tous les acteurs de l'éducation, de l'importance d'apporter une contribution optimale à l'amélioration permanente du système éducatif.

Pour les professionnels de l'éducation, il s'agit d'un engagement professionnel spécifique, à la fois en faveur du développement personnel par le perfectionnement professionnel et en faveur de l'amélioration globale du système, à laquelle le développement personnel contribue en partie.

Autonomie/indépendance institutionnelle

Dans le cadre de la *gouvernance et de la gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement*, le principe de *l'autonomie/indépendance institutionnelle* revêt également une grande importance. Il s'agit notamment de reconnaître la nécessité de donner aux différents établissements du système éducatif national l'autonomie et l'indépendance dont ils ont besoin, afin d'éviter un contrôle politique centralisé excessif de l'éducation.

Le principe de *l'autonomie/indépendance institutionnelle* tend à être défendu en particulier pour les établissements de l'enseignement supérieur où il est associé à l'importance de la liberté académique.

Cela dit, tous les acteurs de l'éducation devraient s'interroger sur l'étendue de *l'autonomie/indépendance institutionnelle* dont d'autres établissements d'enseignement (écoles par exemple) ont besoin pour pouvoir fonctionner dans un contexte global qui intègre effectivement le principe de la *gouvernance et de la gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement*.

Coopération internationale

Le principe de la *coopération internationale* suppose la reconnaissance, par tous les acteurs de l'éducation, de l'importance d'une collaboration internationale constructive dans les activités éducatives.

Ce principe est par exemple au cœur de la Convention culturelle européenne.

Après avoir détaillé les principes éthiques, le présent document analysera les types de corruption spécifiques à l'éducation (contre lesquels les « principes éthiques » peuvent être un rempart) (partie 6).

Le document conclut que la prochaine étape sera d'établir de manière plus détaillée les prolongements des « principes éthiques » en termes de « comportement éthique des acteurs de l'éducation » et donne un premier aperçu de ce dont traitera le prochain document de la Plate-forme consacré à ces questions (partie 7).

1 Introduction

Origines et contexte de l'initiative du Conseil de l'Europe

1.1.1 L'initiative du Conseil de l'Europe visant à établir une Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation (ETINED) tire son origine des éléments suivants de la Déclaration finale de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe sur « la gouvernance et l'éducation de qualité », tenue à Helsinki les 26 et 27 avril 2013 :

« [...] appelons le Comité des Ministres à charger le Comité directeur des politiques et pratiques éducatives (CDPPE), sur la base des résultats obtenus dans le cadre de son programme d'activités et dans le but de pérenniser ces résultats au niveau paneuropéen :

21.1 de mettre en place une Plate-forme paneuropéenne d'échange d'informations et de bonnes pratiques relatives à l'éthique et à l'intégrité dans l'éducation, une attention particulière devant être portée à la lutte contre la corruption et la

fraude dans l'éducation et la recherche afin de faire avancer l' » Agenda d'Helsinki pour une éducation de qualité en Europe »,

Plus précisément, cette Plate-forme se concentrerait sur :

- a. des lignes de conduite pour les professionnels intervenant dans l'éducation et la recherche qui viendraient en complément de la législation réprimant la corruption et la fraude ;
- b. le développement des capacités de tous les acteurs ;
- c. les structures d'appui (organismes d'accréditation ou assurance qualité) ;
- d. l'échange de bonnes pratiques concernant l'équité et la transparence ;
- e. le développement d'une culture de la démocratie et de la participation fondée sur la transparence, l'équité et la justice ».

« 21.3 d'étudier la possibilité d'élaborer un cadre sur les principes éthiques de bonne conduite et de professionnalisme à l'intention des enseignants [...] »

- 1.1.2 Cette initiative du Conseil de l'Europe découle également en grande partie de l'importance accordée par l'Organisation à la qualité dans l'éducation.

Par exemple, le sens de l'expression « éducation de qualité » a fait l'objet de nombreux échanges de vues au Forum de Prague sur « la gouvernance et l'éducation de qualité » en octobre 2012 et les définitions correspondantes semblent avoir été revues à la réunion des Délégués des Ministres des 12 et 13 décembre 2012.

La note d'information préparée pour le Forum de Prague soulignait de manière générale que les fondements d'une éducation de qualité sont la gouvernance démocratique et la promotion de la démocratie et du respect des droits de l'homme et de la justice sociale. L'Annexe à la Recommandation CM/Rec(2012)13 donne une définition détaillée de l'éducation de qualité comportant neuf caractéristiques, dont l'une est « une éducation exempte de corruption ». (par. 6 et plus particulièrement 6i).

- 1.1.3 Cette initiative du Conseil de l'Europe doit également être replacée dans le contexte plus vaste des préoccupations mondiales actuelles autour du phénomène de la corruption dans l'éducation et de la nécessité d'apporter des réponses concrètes aux problèmes que cela engendre (voir par exemple le *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* de Transparency International 2013 *Education* et d'autres initiatives très récentes parmi lesquelles la Déclaration de Poznan de septembre 2014 du Compostela Group of Universities sur « la promotion du capital social, de la santé et du développement à l'échelle de l'université » ('Whole-of-University Promotion of Social Capital, Health and Development »).

Lors de la présentation de cette Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, il importera de rappeler à l'ensemble des Etats membres que le Conseil de l'Europe souhaite entamer un dialogue de haut niveau à l'échelle paneuropéenne sur toutes les problématiques générales qui pourraient exister et sur l'action à mener, en évitant les arguments selon lesquels seuls certains Etats membres seraient concernés. Un véritable dialogue

paneuropéen s'impose, car ces questions ne touchent pas uniquement les sociétés en développement et « en transition », mais concernent également les sociétés plus « matures ».

Comme le souligne Vukasovic (Observatoire de la Magna Charta, *The Management of University Integrity, 'The Integrity of Higher Education – from Essence to Management'*, pp. 38-39, 2008)), des organismes comme le *Higher Education Corruption Monitor* du Boston College Centre for International Higher Education (CIHE) ont montré qu'il existe des menaces pour la transparence et l'intégrité de l'éducation dans le monde entier, y compris dans les sociétés « matures ».

Développement de l'initiative du Conseil de l'Europe

- 1.2.1 Les travaux relatifs à cette initiative se poursuivent depuis septembre 2013. Une première étude de faisabilité a été réalisée en novembre 2013. La diffusion d'un questionnaire en ligne à tous les membres du CDPPE en décembre 2013 a constitué une étape importante. L'analyse des réponses au questionnaire a été intégrée à l'étude de faisabilité complète relative à « l'établissement d'une Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique et l'intégrité dans l'éducation » qui a été finalisée en février 2014 (Smith et Hamilton 2014). Cette étude est largement structurée autour des questions et réponses au questionnaire. Il a été jugé important de mettre l'accent sur ces réponses car elles ont fourni un nouvel éclairage direct sur les points de vue des membres du CDPPE, qui devraient être déterminants dans l'établissement des fondements de la politique du Conseil de l'Europe en la matière.
- 1.2.2 L'étude de faisabilité complète a été approuvée à une réunion officielle du CDPPE en mars 2014. Un groupe de travail a ensuite été créé pour faire progresser l'initiative, qui a pris le nom de « Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation » (ETINED).
- 1.2.3 Le groupe de travail a décidé que la priorité devrait être donnée, du moins dans un premier temps, à une Plate-forme humaine et bien réelle, c'est-à-dire dont l'avancement est assuré d'abord dans le cadre de réunions plutôt que sous la forme d'une grande initiative en ligne. Certaines de ces caractéristiques seront traitées dans un document distinct exposant le « mandat » de la Plate-forme.
- 1.2.4 Deux autres documents ont été envisagés pour le développement initial de la Plate-forme : le premier, général, sur « **les principes éthiques** » (le présent document), suivi d'un autre sur « **le comportement éthique des acteurs de l'éducation** ». Il est prévu qu'une version complète du premier de ces documents soit présentée à la réunion informelle du CDPPE en décembre 2014 en vue d'un examen à la réunion plénière du CDPPE en mars 2015, en même temps qu'une première version du second document. Le lancement de la Plate-forme se fera ensuite au Forum de Prague à l'automne 2015.

2 Présentation de l'approche méthodologique retenue pour l'élaboration des premiers documents de la Plate-forme

- 2.1 Cette partie expose l'approche méthodologique générale qui a été suivie pour la production du présent document initial sur les « principes éthiques » et qui préfigure également celle qui devra être adoptée pour le deuxième document sur « le comportement éthique des acteurs de l'éducation ».
- 2.2.1 Comme mentionné précédemment (par.1.2.1), il a été jugé important de tenir pleinement compte de la position du CDPPE telle qu'elle ressort des réponses faites

par ses membres au questionnaire qui leur a été distribué. L'un des thèmes récurrents dans ces réponses était l'importance de s'appuyer sur l'expertise, les ressources et les travaux de recherche d'autres organisations travaillant sur la question de la lutte contre la corruption, comme **l'Institut international de planification de l'éducation (IPE), Transparency International et le Centre de ressources U4 sur la lutte contre la corruption.**

- 2.2.2 Par conséquent, les principales publications de ces organisations ont été utilisées pour la définition initiale des concepts de base, notamment en ce qui concerne les formes de corruption. Ces publications incluaient les suivantes :

Pour l'IPE, Muriel Poisson 'Corruption et éducation' (2010) dans la Série sur les politiques éducatives

Egalement pour l'IPE, Jacques Hallak et Muriel Poisson « Ecoles corrompues, universités corrompues : Que faire ? » (2007)

Transparency International Guide « La lutte contre la corruption en termes clairs » (2009)

U4 Anti-Corruption Resource Centre 'La corruption dans le secteur de l'éducation' (2006)

- 2.3.1 En s'appuyant sur ces sources, il est possible d'obtenir pour la Plate-forme une première classification précise et succincte des formes de corruption, comme cela a été demandé dans les réponses particulièrement significatives au questionnaire du CDPPE. Le Guide « La lutte contre la corruption en termes clairs » (2009) de Transparency International propose des définitions de divers termes généraux pertinents, parmi lesquels les suivants :

Corruption : La corruption consiste à abuser du pouvoir conféré pour s'enrichir personnellement. On qualifie la corruption de grande, petite ou politique selon les montants en cause et le secteur concerné.

Grande corruption : « La grande corruption implique des responsables publics de haut rang qui faussent les politiques ou le fonctionnement central de l'Etat, de façon à permettre l'enrichissement des dirigeants au détriment de l'intérêt général.

Petite corruption : « La petite corruption consiste d'abus de pouvoir quotidiens commis par des fonctionnaires de grade inférieur ou moyen dans leurs interactions avec les citoyens ordinaires, qui essaient d'avoir accès à des biens ou services essentiels dans les hôpitaux, les écoles, la police ou autres administrations ».

Corruption politique : « Manipulation de politiques, d'institutions et de procédures lors d'allocation des ressources et de financements par des décideurs politiques qui abusent de leur position, dans le but de renforcer leur pouvoir, leur statut et leur enrichissement personnel ».

Pot de vin : Un pot de vin consiste à offrir, à promettre, à donner, à accepter ou à solliciter un avantage induisant une action illégale, contraire à l'éthique ou un abus de confiance. Cet avantage peut être un cadeau, un prêt, des honoraires, des recompenses ou tout autre avantage en termes d'impôts, de service, de dons, etc.) ».

- 2.3.2 Un autre terme essentiel est celui de **mauvaises pratiques académiques**, utilisé pour désigner spécifiquement les pratiques frauduleuses spécifiques à l'enseignement supérieur (voir Observatoire de la Magna Charta Universitatum et Union des étudiants d'Europe [ESIB] 'Academic Malpractice Threats and Temptations', 2007).

- 2.3.3 Bien que les définitions précitées des termes « corruption », « grande corruption », « petite corruption » et « corruption politique » sont destinées à un usage plus vaste que le contexte scolaire, ces définitions des « notions de base » de la corruption peuvent servir de référence pour la Plate-forme. Le cas échéant, elles peuvent également être complétées par les définitions des termes connexes, comme dans l'exemple de « pot-de-vin » ci-dessus.
- 2.4.1 Les sources utilisées pour identifier les définitions de base de la corruption produisent généralement des listes très complètes des formes spécifiques de corruption dans l'éducation. Le groupe de travail chargé de donner son avis sur les documents de la Plate-forme juge important de revenir à ces listes plus spécifiques seulement après avoir discuté les réponses positives générales à la corruption.. On évite ainsi de se concentrer uniquement et trop précocement uniquement sur les aspects « négatifs » de la corruption. Par conséquent, les formes spécifiques de corruption dans l'éducation seront analysées dans la partie 6 du présent document. Celle-ci sera précédée de trois parties qui défendent la thèse selon laquelle le meilleur moyen de garantir l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation n'est pas l'adoption de mesures "mécaniques" de lutte contre la corruption mais plutôt l'adhésion de tous les acteurs de l'éducation à des principes éthiques positifs qu'ils appliqueront dans la vie publique et professionnelle (parties 3-5).
- 2.4.2 Comme cela a été expliqué aux paragraphes 2.2.1 et 2.2.2 ci-dessus, la méthodologie pour le recensement des formes de corruption, etc., repose sur un examen des publications produites par des organisations de premier plan travaillant dans ce domaine. La réflexion sur la manière dont les aspects positifs d'une approche basée sur les principes éthiques peuvent être développés reposera également sur une analyse complète des travaux antérieurs réalisés dans ce domaine. Les sources utilisées seront énumérées et examinées en détail dans les parties 3 à 5 ci-après.

3 Ethique, intégrité et éducation de qualité : Une approche non pas mécanique mais fondée sur des principes

- 3.1 Dans les sources de définitions et de listes de classification de la corruption, il n'est pas rare de trouver des visions plutôt « **mécaniques** » de la lutte contre la corruption, fortement axées sur les aspects administratifs, commerciaux et économiques.
- 3.2.1 Le Guide de Transparency International *La lutte contre la corruption en termes clairs* (2009) insiste par exemple sur « l'accès à l'information », « la responsabilité », « l'audit », « la conformité », etc. Le *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* de Transparency International (2013) examine des exemples d'approches de ce type, par exemple dans le chapitre préparé par Mihaylo Milovanovitch sur l'utilisation de la méthodologie INTES (pour l'évaluation de l'intégrité des systèmes éducatifs) (Ch. 4.2 '*Understanding integrity, fighting corruption What can be done?*)
- 3.2.2 Les solutions « mécaniques » sont également privilégiées dans le document du Centre de ressources anti-corruption U4 intitulé '*La corruption dans le secteur de l'éducation*' (2006) qui se concentre sur les aspects économiques de la lutte contre la corruption (parties 6 à 10) et présente uniquement les codes de conduite comme une approche entre bien d'autres pour lutter contre la corruption (partie 5). Parmi les aspects économiques figurent « la transparence budgétaire », « les contrats publics », les « études de traçabilité des dépenses publiques » et « les formules de financement ».

- 3.2.3 Pour l'IPE, la publication '*Corruption et éducation*' (2010) de Muriel Poisson dans la "Série sur les politiques éducatives" adopte dans l'ensemble une conception plutôt mécanique de la lutte contre la corruption, axée essentiellement sur ses aspects administratifs, économiques et financiers (parties 3 à 6 et 8). Un seul chapitre (partie 7) est consacré aux « Codes de conduite des enseignants » mais même dans cette partie, l'accent est mis sur les régions autres que l'Europe et sur les limites des codes de conduite.

La dernière partie consacrée au « triangle vertueux » qualifié de nécessaire pour lutter contre la corruption dans l'éducation se concentre elle aussi intensément sur les systèmes administratifs et de gestion, ainsi que sur le « contrôle social » (partie 9). Parmi les exemples d'aspects administratifs, économiques et financiers spécifiques, on peut citer les moyens d'assurer la transparence des normes et procédures, l'utilisation effective des systèmes automatisés et le respect du droit à l'information.

- 3.2.4 Egalement pour l'IPE, dans la publication « *Ecoles corrompues, universités corrompues : Que faire ?* » de 2007, Jacques Hallak et Muriel Poisson font valoir que « dans différents domaines, mieux vaut parler de comportement éthique ou non éthique plutôt que de comportement corrompu ou non corrompu ». Cela dit, pour ce qui est de « l'éthique dans l'éducation », leur analyse se construit principalement autour des aspects administratifs, économiques et financiers. Ainsi, dans le cadre de cette discussion, ils soulignent le rapport qui existe selon eux entre la « transparence » et « la visibilité, la prédictibilité et la lisibilité des flux de ressources » dans le système éducatif. Ils mettent en avant quatre modèles de redevabilité possibles : bureaucratique ; professionnelle ; basée sur la performance et fondée sur le marché. De manière générale, ces modèles sont présentés comme étant essentiellement d'ordre administratif et/ou financier et économique ; même le modèle de responsabilité professionnelle insiste sur « l'application de la loi » et « les sanctions ».

La suite de cette publication fait une large place aux bonnes pratiques en matière de financement et de passation de marchés et de contrats. Même lorsque des stratégies sont envisagées pour définir des codes généraux applicables aux enseignants, il est surtout question des mesures visant à garantir l'application de ces derniers. Des stratégies similaires axées sur la répression sont privilégiées pour ce qui est de la lutte contre la fraude académique et le soutien scolaire privé inadéquat.

Dans le résumé final qui présente le « triangle vertueux », deux des « axes stratégiques majeurs » sont à l'évidence « mécaniques », à savoir « la création et la maintenance de systèmes de régulation » et « le renforcement des capacités de gestion », tandis que le troisième, « meilleure appropriation des processus de gestion », renvoie expressément à la « gestion » et souligne l'importance d'un « meilleur accès à l'information, notamment par le recours aux nouvelles technologies de l'information » et du « contrôle social » par les communautés. Sur les douze « recommandations finales aux décideurs et responsables du secteur de l'éducation », au moins huit adoptent une approche essentiellement « mécanique » (recommandations 1-3, 5-8 et 10).

- 3.3 On retrouve cette tendance dans les publications générales sur l'enseignement supérieur : l'accent y est mis par exemple sur :

- différentes mesures « mécaniques » au niveau individuel et institutionnel

- par exemple, pour l'évaluation des étudiants : l'utilisation de méthodes informatiques pour la notation anonyme ; évaluations en vue de la notation du personnel, etc.
- le lien avec l'assurance et l'amélioration de la qualité globale du système ; selon Vukasovic, par exemple, « la question de l'intégrité de l'enseignement supérieur ne peut être examinée séparément de (a) la qualité de l'enseignement supérieur et (b) la gouvernance de l'enseignement supérieur (Observatoire Magna Charta *'The Management of University Integrity'* (2008) Martina Vukasovic *'The Integrity of Higher Education – from Essence to Management'*), d'où
 - la nécessité de disposer d'instances nationales puissantes et indépendantes chargées de l'assurance et de l'amélioration de la qualité, notamment par le biais de contrôles externes des établissements
 - la nécessité que ces contrôles incluent des critères directement liés à des aspects tels que : la preuve de la participation d'une instance indépendante et externe à la gestion des normes académiques, et notamment de l'existence de procédures adéquates pour les examinateurs externes ; l'obligation pour les établissements d'enseignement supérieur de diffuser au public des informations adaptées à l'utilisation prévue (complètes et suffisantes), accessibles et fiables.
- la prise en considération des éventuelles problématiques spécifiques aux établissements privés de l'enseignement supérieur, qui appellent une procédure solide et fiable pour la délivrance de l'agrément initial et un contrôle permanent de l'assurance et de l'amélioration de la qualité dans ces établissements.

3.4 Dans d'autres travaux réalisés pour le Conseil de l'Europe, Smith et Hamilton ont défendu le point de vue selon lequel il est essentiel d'aller au-delà de ces approches "mécaniques" pour combattre la corruption dans l'éducation. Par exemple, dans leurs travaux récents pour le Conseil de l'Europe/l'Union européenne sur le projet contre la corruption en Albanie, ils ont résumé leur « approche générale de lutte contre la corruption » comme suit :

« Il existe quantité de publications qui abordent les problèmes de corruption en adoptant une démarche « mécanique » et en privilégiant les systèmes de contrôle pyramidal et les mesures prohibitives, disciplinaires et punitives ». Le principal objectif visé est la suppression des pratiques négatives, par exemple les pots-de-vin. Même une analyse plus large et approfondie comme celle d'Hallak et Poisson dans le document « *Ecoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* », privilégie ces solutions (Hallak et Poisson 2007). Une telle approche permet certes de classer les types d'activités de corruption de manière rigoureuse et de faire un tour complet des mesures « toutes faites » permettant de lutter contre ce phénomène. Cependant, la priorité est donnée à l'établissement de normes et de règles. Les principes de base d'un comportement éthique et professionnel sont réduits à quelques « normes professionnelles » dans un ensemble de normes plus vaste et là encore, l'accent est mis davantage sur les mécanismes de contrôle de l'application de ces normes que sur les principes proprement dits. Le risque est qu'en procédant ainsi, on s'attaque davantage aux symptômes de la corruption qu'à ses causes.

(Smith et Hamilton, *Risk Analysis of the Albanian Education System*, Projet Conseil de l'Europe/Union européenne contre la corruption en Albanie

[PACA], 2011, et dans *Underpinning Integrity in the Albanian Education System: Compilation of PACA Outputs*, Conseil de l'Europe/Union européenne, 2013)

Ils ont proposé une approche différente, soulignant que :

« pour créer des systèmes éducatifs de qualité exempts de corruption [...], il est impératif que tous les secteurs concernés de la société adhèrent pleinement à des principes éthiques positifs fondamentaux pour la vie publique et professionnelle ».

(Smith et Hamilton, *Underpinning Integrity in the Albanian Education System: Compilation of PACA Outputs*, Conseil de l'Europe/Union européenne, 2013, p. 316).

Pour résumer, compte tenu de ce qui précède, la nouvelle Plate-forme devrait considérer de manière générale que la qualité de l'éducation et l'efficacité de la lutte contre la corruption passent par l'adhésion pleine et entière de tous les secteurs concernés de la société à des principes éthiques positifs fondamentaux pour la vie publique et professionnelle, plutôt que par des mesures réglementaires imposées par les autorités (l'intégrité étant vue ici comme le lien entre les principes éthiques et la qualité dans l'éducation).

- 3.5 Comme cela a été expliqué au par. 1.1.2, c'est cette approche de la corruption – mettant l'accent sur l'éthique, l'intégrité et l'éducation de qualité – qui est visée par le Conseil de l'Europe. L'annexe à la Recommandation CM/Rec (2012)13, par exemple, souligne que la lutte contre la corruption dans l'éducation implique non seulement l'application de mesures anti-corruption dans la législation nationale, mais devrait également inclure la création d'un environnement dans lequel la corruption est jugée inacceptable par les parties prenantes et le public au sens large (paragraphe 31).
- 3.6 Smith et Hamilton ont cherché à mettre en avant les liens entre cette politique du Conseil de l'Europe et les stratégies privilégiées par eux dans leurs contributions au Forum de Prague (voir Smith 'Ethics and Integrity for the Quality of Education Systems' dans *Gouvernance et éducation de qualité – Rapport général du Forum de Prague tenu les 18 et 19 octobre 2012*, en particulier p. 26 ; Hamilton et Reed, 'Anti-Corruption in Education in Albania: Ethics of Teaching Staff', *Albania Case Study on Ethics and Integrity for the Quality of Education Systems*, dans *Gouvernance et éducation de qualité – Rapport général du Forum de Prague tenu les 18 et 19 octobre 2012*).
- 3.7 En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement supérieur, Vukasovic défend un point de vue similaire, affirmant que si des solutions doivent être élaborées au niveau du système, de l'institution et de l'individu, elles doivent également tenir compte des cultures, des structures et des politiques (Vukasovic, op.cit.). L'importance des cultures soulignée ici implique une réflexion sur les idées et valeurs communes appropriées au sein de l'enseignement supérieur, ce qui conduit à envisager la définition de principes éthiques positifs fondamentaux et l'élaboration de codes d'éthique.

4 Le développement de la Plate-forme : Formulation des principes éthiques et documents sur le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation.

- 4.1 Dans le cadre du développement d'une approche globale fondée sur des principes éthiques positifs, il était attendu que le présent document se focalise sur les

« **principes éthiques** » fondamentaux permettant d'assurer la transparence et l'intégrité dans l'éducation. Il est prévu que les travaux se poursuivent par l'élaboration d'un document sur « **le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation** » La partie suivante se penchera sur les quelques difficultés qui peuvent se poser pour la définition du contenu de ces documents, ainsi que les analogies potentielles entre eux.

4.2 **Rapport entre « les déclarations de principes éthiques » et « les documents relatifs au comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » : revue de la littérature générale**

4.2.1 Pour ce point, il sera fait référence aux publications suivantes de l'IPE (Institut international de planification de l'éducation – UNESCO) :

Shirley van Nuland 'Teacher codes: learning from experience' (IPE – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO – 2009)

Muriel Poisson Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants (IPE – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO – 2009).

Pippa McKelvie-Sebileau 'Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries' (IPE – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO – 2011)

4.2.2 **Van Nuland (2009)** commence par examiner la définition des codes d'éthique/codes de conduite (pages 19-23) puis se penche sur les éléments de ces codes.

S'appuyant ensuite sur les travaux de Banks (2003) (Banks, S. 2003 'From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions' *European Journal of Social Work* 6(2)), elle établit une distinction entre les « principes éthiques », les « règles éthiques », les « principes de pratique professionnelle » et les « règles de pratique professionnelle », comme suit:

Les « **principes éthiques** » sont « des énoncés généraux des principes fondamentaux en matière d'éthique qui sous-tendent le travail » (Banks, 2003). Dans l'enseignement, le « respect de l'élève » pourrait être considéré comme un principe éthique.

Les **règles éthiques** sont des règles générales concernant les choses à faire et à ne pas faire dans la pratique. La règle selon laquelle « les informations connues sur l'élève sont confidentielles », par exemple, implique l'interdiction de divulguer ces données.

Les **principes de pratique professionnelle** sont décrits comme « des énoncés généraux sur la manière d'atteindre les objectifs visés pour le bien de l'utilisateur du service » (Banks, 2003: 134). Le fait pour les enseignants d'informer les parents, à intervalles réguliers, sur les progrès de l'élève, en fait partie.

Il faut distinguer ces principes des **règles de pratique professionnelle** qui sont « des directives très spécifiques concernant la pratique professionnelle » (Banks, 2003). Par exemple, « les enseignants maintiendront, sous la direction du chef d'établissement, l'ordre et la discipline dans leur classe ainsi que dans l'exercice de leurs fonctions au sein de l'école et dans l'enceinte de l'établissement » (van Nuland, 2009).

Lorsqu'elle évoque les codes d'éthique au début de son exposé, van Nuland affirme que « l'éthique professionnelle peut être résumée comme étant un ensemble de

convictions qu'un enseignant accepte en ce qui concerne ses relations avec ses élèves, ses collègues, son employeur et les parents (ou tuteurs ou toutes autres personnes s'occupant des enfants), qui sont tous des partenaires de l'enseignant. Van Nuland poursuit en expliquant que les « codes de conduite » établissent « les principes d'action et normes de comportement, c'est-à-dire la manière dont les membres du groupe sont appelés à fonctionner ou à travailler ». Elle souligne qu'il ne faut pas confondre les codes d'éthique ou de conduite avec les normes de pratique. De manière générale, elle soutient que « pour être efficace, l'approche de l'éthique d'une profession doit se focaliser non seulement sur des prescriptions ou règlements spécifiques, mais également sur la sensibilisation collective et individuelle aux problèmes éthiques qui pourraient se poser ».

L'on peut tirer un certain nombre de conclusions de ces analyses de van Nuland pour le contenu du présent document et du futur document sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation : ce qu'elle appelle « principes éthiques » serait à inclure dans le premier, tandis que le second contiendrait une combinaison des « règles éthiques », « principes de pratique professionnelle » et « règles de pratique professionnelle », pour reprendre ses termes. De même, sa définition de l'éthique professionnelle comme un ensemble de convictions pourrait correspondre au contenu du premier document tandis que celle des « codes » correspondrait au second.

4.2.3 **Poisson (2009)** examine des questions similaires. Elle donne les définitions de base relative aux codes de conduite et examine le contenu de ces codes.

Sa définition des **codes de conduite** est la suivante :

« un document écrit, élaboré par des autorités publiques ou par des organismes professionnels, qui expose en détail l'ensemble des normes (ou valeurs) éthiques et règles professionnelles reconnues auxquelles tous les membres d'une profession doivent adhérer » (p. 16).

Elle décrit les normes (ou valeurs) éthiques comme « un ensemble de convictions (honnêteté, sincérité, probité, respect d'autrui, etc.) qui doivent guider le travail des membres de la profession ». (p. 20). « Il convient de s'en inspirer pour élaborer des normes professionnelles ». (Glossaire, p. 51).

Les règles de conduite professionnelle sont définies comme des directives très spécifiques sur la pratique professionnelle que doivent respecter les membres du corps enseignant. Ces règles doivent guider les membres de la profession dans l'exercice de leurs activités quotidiennes en relation avec différents acteurs (élèves, parents, collègues, directeurs d'école, autorités administratives etc.) (Glossaire, p. 51). Poisson donne une multitude d'exemples de ce que peuvent englober les « règles de conduite professionnelle » énoncées dans un code, en les organisant en différentes catégories : [conduite] envers les élèves, envers les parents et la communauté, envers les collègues, envers les employeurs et envers la profession (pp. 22-23). Il est intéressant de noter qu'elle ajoute : « le code doit également clarifier les droits généraux des enseignants en tant que professionnels et employés, ainsi que les justifications juridiques de ces droits » avant de donner des exemples de ces droits généraux (p. 24).

Pour ce qui nous occupe ici, la référence faite par Poisson aux « normes (ou valeurs) éthiques » pourrait correspondre aux « principes éthiques » au sens de van Nuland et au sens du présent document. Par ailleurs, bien que la différenciation entre les termes « règles de conduite professionnelle » et « codes de conduite » ne semble

pas toujours évidente dans les usages qu'elle en fait et ne correspond pas exactement aux distinctions faites par van Nuland entre « règles éthiques », « principes de pratique professionnelle » et « règles de pratique professionnelle », les exemples qu'elle donne de ce que peuvent englober les « normes de conduite professionnelle » pourraient servir de base au document sur le « comportement éthique de l'ensemble des acteurs de l'éducation ».

- 4.2.4 Enfin, pour ce qui est des sources de l'IPE, **McKelvie-Sebileau (2011)** se penche elle aussi sur ce type de questions.

A la page 19, s'appuyant sur une étude des codes de conduite des enseignants menée dans 24 pays, elle recense les principaux thèmes les plus souvent retenus pour ces codes, à savoir les valeurs (intégrité, respect, investissement personnel, équité, etc.), les compétences professionnelles (savoir, pédagogie, etc.), les relations avec les autres (collègues, élèves, parents, etc.) et les questions d'égalité entre les sexes (discrimination sexuelle, harcèlement, etc.).

Du point de vue du contenu pour les documents pour la Plate-forme, McKelvie-Sebileau ne donne pas suffisamment de détails sur ces thèmes pour apporter la base d'un document complet sur le comportement éthique des acteurs de l'éducation. Cela dit, les descriptions générales qu'elle en fait pourraient constituer un point de référence utile pour un document sur les « principes éthiques ». (La même remarque s'applique aux catégories établies par Poisson en ce qui concerne les « normes de conduite professionnelle » - voir ci-dessus).

- 4.2.5 Aux fins du présent document, deux grandes remarques peuvent être formulées à partir de l'analyse de ces sources de l'IPE :

- Il peut être utile d'établir une distinction entre le contenu du document sur les « principes éthiques » et celui du document sur « le comportement éthique des acteurs de l'éducation ». Si les « principes éthiques » sont assimilés à des « normes et valeurs » (cf. Poisson), ils pourront être énoncés de manière relativement succincte. On peut également les considérer comme les « titres » de grands chapitres qui seront ensuite développés dans les documents relatifs au « comportement éthique » (cf. McKelvie-Sebileau et Poisson).
- Quoi qu'il en soit, on observe une étroite corrélation entre ces « principes » détaillés et leurs prolongements en termes de « comportement éthique ». Certains auteurs et organisations sont même d'avis que les « principes » et leur développement en « codes de comportement » pourraient être intégrés dans un même document (cf. Poisson). Bien que la terminologie n'y soit pas toujours uniforme (cf. van Nuland et Poisson), le fait est qu'il existe déjà des exemples de documents très complets sur le « comportement éthique » (voir par exemple les normes de conduite professionnelle de Poisson (2012) pour des exemples généraux). Même si la partie suivante (4.3) examine les documents contenant à la fois des éléments sur « les principes éthiques » et sur « le comportement éthique », l'objectif de la Plate-forme reste la production de deux documents distincts, l'un pour les « principes éthiques » et l'autre pour le « comportement éthique ».

- 4.3 ***Documents existants contenant à la fois des « déclarations de principes éthiques » et des éléments sur le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation »***

4.3.1 Plusieurs documents ont été examinés de manière approfondie, notamment :

la Déclaration de l'Internationale de l'éducation sur l'éthique professionnelle (Internationale de l'éducation, 2004) (voir http://www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270) ;

le Guide AIU-OMC pour l'établissement d'un Code de déontologie dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche (Association internationale des universités-Observatoire de la Magna Charta Universitatum) (AIU-OMC, 2012) (voir <http://www.iau-aiu.net/fr/content/produits-0>) ;

la Déclaration de Bucarest sur les valeurs et les principes éthiques pour l'enseignement supérieur dans la Région Europe (Conférence internationale sur les dimensions éthiques et morales de l'enseignement supérieur et de la science en Europe convoquée par le Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur) (UNESCO-CEPES, 2004) (voir http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf) ;

la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (UNESCO, 1997) (voir <http://www.iau-aiu.net/fr/content/documentation-0>) ;

la Charte européenne du chercheur et le Code de conduite pour le recrutement des chercheurs (Commission européenne, 2005) (voir http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/eur_21620_en-fr.pdf).

Ces documents ont une portée clairement internationale : ils émanent en effet d'organisations dont le champ de responsabilité transcende les frontières nationales. En outre, deux documents produits par une organisation nationale, le Conseil général des enseignants de l'Ecosse (General Teaching Council for Scotland - GTCS), seront également examinés. Les approches qu'ils incarnent peuvent avoir une portée plus vaste en tant qu'exemples de bonnes pratiques (ce qui ne suggère pas, loin de là, qu'il n'existe pas d'autres exemples de la sorte dans d'autres organisations nationales). Il s'agit des deux documents (interdépendants) suivants :

le Code de conduite et de professionnalisme du Conseil général des enseignants de l'Ecosse (Code of Professionalism and Conduct) (GTCS, 2012a) (voir <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf>) ;

les Normes d'enregistrement : critères obligatoires pour l'inscription au registre du Conseil général des enseignants de l'Ecosse (The Standards for Registration: mandatory requirements for registration with the General Teaching Council for Scotland) (GTCS, 2012b) (voir <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>).

Ces différents documents seront examinés successivement, l'objectif étant de montrer que chacun contient des « principes éthiques » mais aussi des éléments très complets sur le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » (à ce sujet, quatre documents portent spécifiquement sur l'enseignement supérieur ; or, le présent document met déjà un accent particulier sur l'enseignement supérieur, et les « acteurs de l'éducation » incluent manifestement le personnel universitaire).

4.3.2 **La Déclaration de l'Internationale de l'éducation sur l'éthique professionnelle (Internationale de l'éducation, 2004)** (voir http://www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270)

Présentant le contexte général dans lequel la déclaration a été adoptée, l'Internationale de l'éducation (IE) précise que la « Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle représente en soi les valeurs centrales de la profession d'enseignant », c'est-à-dire « les valeurs fondamentales que l'ensemble de la communauté des enseignants du monde entier reconnaît comme les composantes centrales de son éthique professionnelle », même si le « but n'est pas d'imposer une série de règles fondamentales mais de donner une base aux affiliés de l'IE sur laquelle ils peuvent établir leurs propres lignes directrices » ou codes de déontologie.

En préambule, les organisations membres de l'IE sont notamment exhortées à « combattre, dans l'éducation, tout préjugé et toute forme de racisme et de discrimination liés au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'état civil, à l'âge, aux croyances religieuses, aux opinions politiques, au statut économique ou social, ou aux origines nationales ou ethniques » et à « coopérer au niveau national pour promouvoir une éducation de qualité pour tous financée par le gouvernement, améliorer le statut des personnels d'éducation et protéger leurs droits ».

Ces parties de la déclaration renvoient indéniablement à des « principes éthiques ».

Le corps même de la déclaration contient six articles :

1. Engagements envers la profession
2. Engagements envers les étudiants
3. Engagements envers les collègues
4. Engagements envers le personnel administratif
5. Engagements envers les parents
6. Engagements envers les enseignants

Chaque article commence par « les personnels de l'éducation doivent », à l'exception de l'article 6, qui commence par « la communauté doit ». Ainsi, l'article 1(a) (sous « Engagements envers la profession ») indique que les personnels de l'éducation doivent « justifier la confiance du public et améliorer l'estime de la profession en offrant une éducation de qualité à tous ».

Les intitulés des six articles peuvent servir de résumé des « principes éthiques » et leur contenu peut être considéré comme l'ébauche d'un document complet sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

4.3.3 **Le Guide AIU-OMC pour l'établissement d'un Code de déontologie dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche (Association internationale des universités-Observatoire de la Magna Charta Universitatum) (AIU-OMC, 2012)** (voir <http://www.iau-aiu.net/fr/content/produits>)

En préambule, le guide souligne que « certains principes fondamentaux et valeurs-clé universelles guident l'enseignement supérieur et la recherche. Il faut que ces principes et valeurs éthiques soient explicités par chaque établissement et que ceux-ci se dotent d'un Code de déontologie. » Ces codes « permettent à chaque établissement de compléter les lignes de conduite définies par les sociétés savantes ou associations professionnelles aux niveaux national ou international » et « doivent coexister avec les lois nationales et internationales relatives à la protection des Droits de l'Homme et à celle de tout autre droit ou obligation ayant une incidence sur les activités universitaires, mais ils ne sauraient les remplacer. » (Préambule, paragraphes 1.4 et 1.5).

Le guide explore les valeurs et les principes sous-jacents. Pour ce qui est des valeurs, le principal passage à retenir est probablement celui qui évoque la reconnaissance de

« la liberté académique, l'autonomie institutionnelle, et les responsabilités qui leur sont associées à l'égard de la société comme des conditions *sine qua non* d'une recherche de la vérité dégagée de toute entrave, ainsi que de la libre diffusion du savoir par et dans les établissements universitaires » (Valeurs et principes sous-jacents, par. 2.1)

En ce qui concerne les principes, le Guide indique que les codes de déontologie doivent promouvoir les principes suivants :

- i. Intégrité et conduite éthique de la recherche
 - ii. Équité, justice et non-discrimination
 - iii. Fiabilité, transparence et indépendance
 - iv. Esprit critique et respect de la pensée raisonnée
 - v. Responsabilité dans la gestion des biens, des ressources et de l'environnement
 - vi. Diffusion libre et ample du savoir et de l'information
 - vii. Solidarité et égalité de traitement des partenaires internationaux
- (Valeurs et principes sous-jacents, par. 2.2)

Le Guide cite ensuite onze aspects auxquels les codes d'établissement doivent porter une attention particulièrement soutenue, à savoir :

- a. La promotion de l'intégrité dans l'enseignement
 - b. Le développement de programmes éducatifs visant à défendre les valeurs éthiques et l'intégrité
 - c. La défense de l'équité, de la justice, de l'égalité des chances et de la non-discrimination
 - d. Le devoir de fiabilité et de transparence
 - e. La recherche d'une réputation et d'une notoriété individuelles et/ou institutionnelles
 - f. Éviter tout abus de pouvoir
 - g. La promotion de l'analyse critique, de la liberté d'expression et du débat éclairé
 - h. Encourager la responsabilité sociale aux niveaux institutionnel et individuel
 - i. La vigilance au sujet des demandes et de l'obtention de financements extérieurs
 - j. La gestion équitable de la propriété intellectuelle
 - k. La promotion de la solidarité, le respect de la diversité, l'établissement de partenariats et de collaborations internationales équitables
- (Procédure, pratiques et acteurs, par. 3.2)

Le Guide poursuit en énumérant treize responsabilités personnelles qui incombent « à tous les membres de la communauté universitaire, direction de l'établissement incluse, aux membres du corps enseignant, au personnel administratif et technique et aux étudiants » (Procédure, pratiques et acteurs, par. 3.3) et qui, d'une manière générale, correspondent aux domaines énoncés dans les principes et aux points d'attention particulière. Ainsi, la première responsabilité renvoie à l'intégrité dans l'enseignement. Il n'y a toutefois pas de rapport mécanique liant un principe à un aspect nécessitant une attention particulière et à une responsabilité personnelle.

Il est donc clair que ce guide, ainsi résumé, a un caractère global. Si son objet est l'enseignement supérieur, les parties relatives aux valeurs et aux principes sous-jacents valent pour tout document qui formulerait des « principes éthiques », et les aspects nécessitant une attention particulière ainsi que les responsabilités personnelles qui les prolongent présentent aussi tout leur intérêt pour l'élaboration d'un document sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

4.3.4 La Déclaration de Bucarest sur les valeurs et les principes éthiques pour l'enseignement supérieur dans la Région Europe (Conférence internationale sur les dimensions éthiques et morales de l'enseignement supérieur et de la science en Europe convoquée par le Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur) (UNESCO-CEPES, 2004) (voir http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf)

La déclaration lance « un appel aux politiciens, aux universitaires, aux directeurs et aux étudiants [pour qu'ils appliquent] dans leurs activités académiques » un certain nombre de valeurs et de principes couvrant les quatre domaines suivants :

1. L'éthos, la culture et la communauté académiques
2. L'intégrité académique dans les processus d'enseignement et d'apprentissage
3. La gouvernance et la gestion démocratiques et éthiques
4. La recherche fondée sur l'intégrité académique et la réaction sociale

Chacun de ces domaines est divisé en plusieurs paragraphes (de trois à sept), qui prennent parfois la forme de déclarations plus générales sur les aspects souhaitables du système d'enseignement supérieur. Seuls quelques-uns traduisent plus particulièrement des « responsabilités » individuelles ou collectives. Il n'en reste pas moins que des valeurs essentielles telles que « l'honnêteté, la confiance, l'équité, le respect et la responsabilité » sont largement développées (partie 2 sur « L'intégrité académique dans les processus d'enseignement et d'apprentissage »).

Une fois encore, le document porte sur l'enseignement supérieur, mais en tant que déclaration de valeurs et de principes, il présente un grand intérêt pour l'élaboration de tout document formulant des « principes éthiques ». Qui plus est, les paragraphes qui expriment des responsabilités en relation avec des personnes ou groupes donnés sont suffisamment développés pour contribuer utilement à un document sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

4.3.5 La Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (UNESCO, 1997) (voir <http://www.iau-aiu.net/fr/content/documentation-0>)

Si une part importante de ce document concerne les « Conditions d'emploi » (chapitre IX) et n'a pas vraiment d'intérêt pour notre propos, d'autres parties sont beaucoup plus pertinentes, notamment le chapitre III, intitulé « Principes directeurs ». Le paragraphe 6 de ce chapitre souligne le fait qu'« enseigner dans l'enseignement supérieur est une profession [... qui] exige des enseignants [...] un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des étudiants et de la communauté dans son ensemble, ainsi que le respect de normes professionnelles rigoureuses dans l'étude et la recherche. »

Suivent ensuite plusieurs parties qui présentent un intérêt particulier : le chapitre V, intitulé « Devoirs et responsabilités des établissements », contient des parties sur

l'« autonomie des établissements » et l'« obligation faite aux établissements de rendre des comptes » ; le chapitre VI, consacré aux « Droits et libertés des enseignants de l'enseignement supérieur » porte notamment sur les « droits et libertés individuels : droits civils, libertés académiques, droits de publication et échange d'information au niveau international » et sur l'« autogestion et [la] collégialité ». Enfin, le chapitre VII s'intéresse aux « Devoirs et responsabilités du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ».

Ces parties contiennent des « déclarations de principes » pertinentes, notamment :

sur l'« autonomie des établissements » : « L'autogestion, la collégialité et une direction académique appropriée sont des éléments essentiels d'une véritable autonomie des établissements d'enseignement supérieur » (par. 21) ;

sur l'« obligation faite aux établissements de rendre des comptes » : « Les systèmes par lesquels les établissements d'enseignement supérieur rendent des comptes devraient reposer sur des méthodes scientifiques et être clairs, réalistes, simples et d'un bon rapport coût-efficacité. Leur fonctionnement devrait [...] obéir à une exigence de transparence au niveau des méthodes comme des résultats » (par. 23), ce qui constitue une déclaration plus générale. D'autres aspects plus spécifiques sont aussi soulignés, par exemple le fait que les établissements devraient « s'efforcer d'offrir des programmes d'éducation permanente », etc. (par. 22) ;

sur les « droits et libertés des enseignants de l'enseignement supérieur » : « L'accès à la profession académique dans l'enseignement supérieur devrait être fondé exclusivement sur les qualifications académiques, la compétence et l'expérience voulues ; il devrait être ouvert à tous les citoyens sans discrimination aucune » (par. 25) ;

sur l'« autogestion et [la] collégialité » : « La collégialité s'appuie notamment sur les principes suivants : libertés académiques, partage des responsabilités, droit de tous les intéressés de participer aux structures et modalités pratiques de décision au sein de l'établissement et mise en place de mécanismes consultatifs... » (par. 32) ;

sur les « devoirs et responsabilités du personnel enseignant de l'enseignement supérieur » : « l'exercice de ses libertés académiques impose à chaque enseignant de l'enseignement supérieur [...] de, notamment, faire montre d'équité et d'impartialité dans l'évaluation professionnelle de collègues universitaires ou d'étudiants » (par. 34j).

Voilà là encore un document qui porte sur l'enseignement supérieur, mais dont les chapitres V et VI contiennent indéniablement des « principes éthiques » à respecter dans le cadre de l'instauration et de la pérennisation de tout système d'enseignement supérieur, et le chapitre VII explicite largement certains éléments pertinents pour l'élaboration d'un document sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

4.3.6 **La Charte européenne du chercheur et le Code de conduite pour le recrutement des chercheurs (Commission européenne, 2005)**

(voir http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/eur_21620_en-fr.pdf)

La Charte européenne du chercheur énonce « un ensemble de principes généraux et de conditions de base » qui s'appliquent en premier lieu aux « chercheurs », en deuxième lieu aux « employeurs et/ou bailleurs de fonds des chercheurs ».

Parmi les principes généraux et conditions de base applicables aux chercheurs figurent la « liberté de recherche », les « principes éthiques », la « responsabilité professionnelle », l'« attitude professionnelle », les « obligations contractuelles et légales », la « responsabilité », les « bonnes pratiques dans le secteur de la recherche », la « diffusion et [l']exploitation des résultats », l'« engagement vis-à-vis de la société », , la « relation avec les directeurs de thèse/stage », la « supervision et [les] tâches de gestion » et le « développement professionnel continu ».

Les rôles, responsabilités et prérogatives des employeurs et des bailleurs de fonds ont trait à la « reconnaissance de la profession », la « non-discrimination », l'« environnement de la recherche », « les « conditions de travail », la « stabilité et [la] continuité d'emploi », le « financement et [les] salaires », l'« équilibre entre les sexes », le « développement de carrière », la « valorisation de la mobilité », l'« accès à la formation à la recherche et au développement continu », l'« accès aux services d'orientation de carrière », les « droits de propriété intellectuelle », la qualité de « co-auteur », la « supervision », l'« enseignement », les « systèmes d'évaluation », les « plaintes et recours », la « participation aux organes de décision » et le « recrutement ».

Ainsi, en ce qui concerne les « principes éthiques », les chercheurs doivent « adhérer aux pratiques éthiques reconnues et aux principes éthiques fondamentaux de mise dans leur(s) discipline(s), ainsi qu'aux normes éthiques étayées par les différents codes d'éthique nationaux, sectoriels ou institutionnels ».

En ce qui concerne la « non-discrimination », les employeurs et/ou bailleurs de fonds des chercheurs « ne pratiquent aucune discrimination entre les chercheurs fondée sur le sexe, l'âge, l'origine ethnique, nationale ou sociale, la religion ou la croyance, l'orientation sexuelle, la langue, le handicap, l'opinion politique, la situation sociale ou économique. »

Le Code de conduite pour le recrutement des chercheurs qui fait suite à la Charte « consiste en un ensemble de principes généraux et de conditions de base qui devraient être appliqués par les employeurs et/ou bailleurs de fonds lorsqu'ils nomment ou recrutent des chercheurs. Ces principes et conditions de base devraient garantir le respect de valeurs telles que la transparence du processus de recrutement et l'égalité de traitement de tous les candidats ».

Le Code de conduite aborde les questions du « recrutement », de la « sélection », de la « transparence », du « jugement du mérite », des « variations dans la chronologie des curriculum vitæ », de la « reconnaissance de l'expérience de mobilité », de la « reconnaissance des qualifications », de l'« ancienneté » et des « nominations post-doctorat ».

De par leur objet – la recherche – ces documents de la Commission européenne concernent l'enseignement supérieur, et en particulier une dimension très importante de ce secteur. Les principes de la Charte applicables aux employeurs et aux bailleurs de fonds des chercheurs et le Code de conduite se complètent pour créer un cadre complet de « principes éthiques » à observer par les directeurs dans le secteur de la recherche. Parallèlement, les principes de la Charte applicables aux chercheurs définissent assurément un « comportement éthique des acteurs » qui enseignent et mènent des recherches dans l'enseignement supérieur.

- 4.3.7 **Le Code de conduite et de professionnalisme du Conseil général des enseignants de l'Ecosse (Code of Professionalism and Conduct) (GTCS, 2012a)** (voir <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf>)

Les Normes d'enregistrement : critères obligatoires pour l'inscription au registre du Conseil général des enseignants de l'Ecosse (The Standards for Registration: mandatory requirements for registration with the General Teaching Council for Scotland) (GTCS, 2012b) (voir <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>)

Ces deux documents, élaborés par le GTCS, sont étroitement liés.

Le Code de conduite et de professionnalisme ancre des valeurs et des principes fondamentaux, notamment dans ses Partie 1 : Professionnalisme et maintien de la confiance dans la profession (où il est question d'honnêteté et d'intégrité, p. 6), Partie 2 : Responsabilités professionnelles à l'égard des élèves (nécessité de faire montre de sincérité, d'honnêteté et d'équité), Partie 3 : Compétence professionnelle (référence générale aux valeurs professionnelles et à l'attachement personnel) et Partie 4 : Professionnalisme à l'égard des collègues, des parents et des personnes s'occupant des enfants (travailler de manière collégiale et concertée).

Les Normes d'enregistrement développent exhaustivement les notions de « valeurs professionnelles » et d'« attachement personnel », liées à la justice sociale, à l'intégrité, à la confiance et au respect et à l'engagement professionnel.

- 4.3.8 Comme indiqué précédemment (voir par. 4.2.5), les résumés relativement détaillés de ces sept documents visent à montrer que chacun renvoie à des « principes éthiques », tout en contenant des indications très complètes sur le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » (même si certains de ces documents portent spécifiquement sur l'enseignement supérieur). En particulier, il convient de montrer combien ces documents abordent déjà en profondeur ces aspects, en gardant toutefois à l'esprit que l'objectif de la Plate-forme reste l'élaboration de deux documents distincts, le premier sur les « principes éthiques », le second sur le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation » (voir par. 4.2.5).

Il importe que le Conseil de l'Europe produise son propre texte en la matière (et c'est notre propos, voir partie 5 ci-après). En particulier, le Conseil devrait mettre l'accent sur la « responsabilité à l'égard de la société » qui incombe à divers acteurs en matière de respect et de promotion de « principes éthiques » dans l'éducation.

Parallèlement, le Conseil de l'Europe doit reconnaître la valeur des travaux d'autres organisations dans ce domaine et s'en inspirer pour élaborer ses propres documents. Dans les déclarations de « principes éthiques » qui suivent, les documents d'autres organisations seront tout particulièrement cités (documents qui sont analysés aux points 4.3.1 à 4.3.7 ci-dessus).

5 Principes éthiques

- 5.1.1 Comme indiqué précédemment, les documents pertinents emploient certains termes et expressions en référence aux « principes éthiques » : Van Nuland (2009) parle de principes éthiques/éthique professionnelle/ensemble de croyances, Poisson (2009) de normes/valeurs éthiques, McKelvie-Sebileau (2009) de valeurs, l'Internationale de l'éducation (2004) de valeurs essentielles/fondamentales, l'AIU-OMC (2012) de valeurs/principes sous-jacents, la Commission européenne (2005) de principes et le

GTCS (2012b) de valeurs professionnelles et d'engagement personnel. Le terme retenu pour le Conseil de l'Europe sera celui de « **principes éthiques** ».

5.1.2 Divers verbes impératifs sont employés par les autres organisations pour introduire leurs « principes », par exemple « doivent » (Internationale de l'éducation, 2004), « promouvoir » (AIU-OMC, 2012), « faire des efforts actifs pour appliquer » (UNESCO-CEPES, 2004), « doivent/devraient adhérer » (Commission européenne, 2005). Le GTCS utilise pour sa part une expression très forte : « engagement personnel indéfectible » (GTCS, 2012b), dont nous recommandons l'utilisation.

5.2 Par conséquent, le Conseil de l'Europe devrait affirmer que :

Tous les acteurs de l'éducation devraient manifester un engagement personnel indéfectible aux principes éthiques suivants :

5.2.1 *Intégrité*

Le principe d'*intégrité* peut être défini comme « un comportement et des actes [, qu'il s'agisse de personnes physiques ou d'institutions,] conformes à un ensemble de principes éthiques et moraux, qui font obstacle à la corruption » (Transparency International, 2009).

Ce principe renvoie donc à la notion d'éthique (ou de code de déontologie), c'est-à-dire « un ensemble de règles fondées sur des valeurs fondamentales et destinées à guider les décisions et les actions des membres d'une collectivité (administration, entreprise organisation) » (Transparency International, 2009).

Le terme plus spécifique d'« intégrité académique » peut être utilisé pour décrire l'application de ce principe dans le contexte de l'enseignement supérieur (voir par exemple AIU-OMC, 2012, par. 2.2).

Le GTCS, qui développe de manière intéressante la notion d'*intégrité*, précise que ce principe suppose de faire preuve d'ouverture d'esprit, de courage et de sagesse, de faire l'analyse critique de ses propres opinions et croyances et de celles de la profession et de remettre en cause les idées reçues et la pratique professionnelle (GTCS, 2012b).

En substance, l'*intégrité* peut être considérée comme le lien entre des principes éthiques positifs et la qualité de l'éducation (par. 3.4), et elle s'applique à l'ensemble des acteurs intervenant dans ce domaine.

5.2.2 *Honnêteté*

On entend par là le fait d'être honnête et digne de confiance (GTCS, 2012a), c'est-à-dire d'éviter systématiquement toute forme de tricherie, de mensonge, de fraude, de vol, d'extorsion ou autres comportements malhonnêtes.

L'importance de « garantir l'honnêteté et la transparence de la gestion comptable » peut être un aspect particulièrement important de ce principe (UNESCO, 1997, par. 22i).

Dans l'enseignement supérieur, le principe d'*honnêteté* peut renvoyer spécifiquement au fait d'éviter les comportements « qui affectent de manière négative le statut qualitatif des diplômes universitaires » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 2.3).

A l'évidence, il implique également de s'abstenir de tout comportement de nature criminelle impliquant notamment, dans le cas des enseignants, des relations sexuelles inappropriées, des actes de malhonnêteté, l'usage d'armes à feu, l'abus de drogues et la violence à l'égard de personnes ou de biens, ainsi que des infractions graves à l'ordre public, mettant gravement en cause le statut professionnel d'un enseignant et sa capacité à enseigner (GTCS, 2012a, p. 8).

Ce ne sont là que des exemples liés à l'enseignement supérieur et aux enseignants. En réalité, le principe d'**honnêteté** s'applique à tous les acteurs de l'éducation.

5.2.3 **Vérité**

Ce principe consiste en une « recherche de la vérité dégagée de toute entrave » (AIU-OMC, 2012, par. 2.1), conjuguée à la « diffusion libre et ample du savoir » (AIU-OMC, 2012, par. 2.1 et 2.2) et au « progrès du savoir » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1).

Il suppose également un « esprit critique et [le] respect des opinions raisonnées » (AIU-OMC, 2012, par. 2.2) ainsi que le « libre-échange des idées et ... la liberté d'expression » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 2.6), notions qui peuvent être rapprochées des articles 9 (liberté de pensée, de conscience et de religion) et 10 (liberté d'expression) de la Convention européenne des droits de l'homme (Cour européenne des droits de l'homme, 1950).

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, le principe de la **vérité** se rapporte aussi plus particulièrement à la recherche, supposant une « conduite éthique de la recherche » (AIU-OMC, 2012, par. 2.2) et des principes éthiques et des responsabilités clairs en la matière, notamment le droit d'effectuer des recherches pour les enseignants de l'enseignement supérieur (UNESCO, 1997, par. 29 et 34). La recherche doit être fondée sur l'intégrité académique et la réceptivité sociale (UNESCO-CEPES, 2004, par. 4) et impliquer une obligation de diffusion des résultats des travaux de recherche (Commission européenne, 2005).

De toute évidence, le principe de la **vérité** ne s'applique pas uniquement à la recherche dans l'enseignement supérieur, mais également à tous les aspects de l'enseignement et à l'ensemble des acteurs de l'éducation. Ainsi, comme le souligne le GTCS, les enseignants doivent faire preuve d'exactitude, d'honnêteté et d'équité dans les informations qu'ils fournissent sur les élèves (GTCS, 2012a).

5.2.4 **Transparence**

Le principe de **transparence** peut être défini comme « le fait, pour des administrations, entreprises, organisations, ou individus, de communiquer de manière ouverte et claire les informations, les règles, les plans, les processus et les actions en cours. En principe, les responsables publics, les fonctionnaires, les gestionnaires et dirigeants d'entreprises doivent agir de manière transparente, prévisible et compréhensible pour favoriser la participation et la responsabilité. (Transparency International, 2009).

Ce principe peut s'appliquer spécifiquement à un contexte institutionnel. Par exemple, l'accent peut être mis sur la nécessité, pour les établissements d'enseignement supérieur, de veiller à une « diffusion libre et ample [...] de l'information » (AIU-OMC, 2012, par. 2.2).

Il importe toutefois de souligner que le principe de **transparence** impose une obligation de diffusion à tous les acteurs du système éducatif en tant qu'individus, et non uniquement aux organisations.

5.2.5 **Respect d'autrui**

Bien que de portée large, le principe du **respect d'autrui** peut être divisé en plusieurs notions à des fins d'utilité.

L'UNESCO-CEPES emploie l'expression plus générale de « respect de la dignité et de l'intégrité physique et psychique des êtres humains » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1), tandis que McKelvie-Sebileau évoque une « relation avec autrui » qui englobe les collègues, les étudiants, les parents, etc. (McKelvie-Sebileau, 2011, p. 19).

Le GTCS indique pour sa part que les enseignants doivent traiter l'ensemble des collègues, parents et personnes s'occupant des enfants de manière équitable et respectueuse, sans pratiquer de discrimination (GTCS, 2012a, p. 12), et souligne en outre la nécessité de respecter les élèves, notamment en traitant de manière respectueuse et confidentielle les informations personnelles sensibles les concernant (GTCS, 2012a, p. 9).

L'importance de la collégialité est une extension particulière du principe du **respect d'autrui** appliqué aux relations avec les collègues.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur l'UNESCO définit les principes sur lesquels s'appuie la collégialité, notamment, par exemple, « partage des responsabilités, droit de tous les intéressés de participer aux structures et modalités pratiques de décision au sein de l'établissement » (UNESCO, 1997, par. 32).

Pour ce qui est des enseignants, le GTCS leur recommande de travailler de manière collégiale avec leurs collègues et les membres des autres professions concernées (GTCS 2012a, p.12). Cet aspect est ainsi spécifiquement décrit comme « un engagement professionnel » à « travailler collégialement avec tous les membres de la communauté éducative avec enthousiasme, adaptabilité et un esprit critique constructif » (GTCS, 2012b).

Le principe du **respect d'autrui** peut être étendu à l'enseignement supérieur, pour inclure la notion de liberté académique (AIU-OMC, 2012, par. 2.1 ; UNESCO, 1997, par. 27, également étayé par la Cour européenne des droits de l'homme, en 1950, [articles 9 et 10 de la Convention européenne des droits de l'homme],).

Cette notion peut elle-même être élargie pour englober la promotion des libertés académiques et des droits fondamentaux du personnel de l'enseignement supérieur, notamment les droits civils, politiques, sociaux et culturels, en veillant à ce que le personnel de l'enseignement supérieur puisse exercer ses activités à l'abri de toute forme de violence, d'intimidation ou de harcèlement et en reconnaissant son droit à exercer son métier à l'abri de toute ingérence (UNESCO, 1997 par. 26, 22, 28).

Pour les chercheurs en particulier, le principe du **respect d'autrui** peut aussi être étendu de sorte à imposer aux employeurs et aux bailleurs de fonds des chercheurs l'obligation de démontrer le respect de la non-discrimination, de la transparence et de l'égalité de traitement dans le recrutement des chercheurs et dans les systèmes d'évaluation (Commission européenne, 2005).

Ce principe peut également être étendu de manière à reconnaître les « droits généraux de l'enseignant » (Poisson 2009, p. 24) et « les engagements de la communauté envers les enseignants » (Internationale de l'éducation, 2004, article 6).

Bien entendu, ces applications au personnel de l'enseignement supérieur et aux enseignants ne sont que des exemples parmi d'autres. Le principe du **respect d'autrui** vaut pour l'ensemble des acteurs de l'éducation.

5.2.6 **Confiance**

Dans un environnement où tous les acteurs manifestent un **respect pour autrui**, le principe de la **confiance** revêt également une grande importance. Il signifie que tous les acteurs de l'éducation peuvent croire fermement en l'honnêteté, la sincérité et l'intégrité des uns et des autres et, ainsi, faire confiance aux autres tout en attendant leur confiance en retour.

Appliqué aux enseignants, ce principe signifie, selon les termes du GTCS, qu'ils doivent témoigner de la confiance et du respect à l'égard des autres membres de l'établissement scolaire ainsi qu'à l'égard de tous ceux qui jouent un rôle dans la vie des apprenants, qu'il s'agisse de la communauté scolaire ou du reste de la société (GTCS, 2012b).

Comme l'exprime l'UNESCO-CEPES pour l'enseignement supérieur en particulier, « la confiance mutuellement partagée par tous les membres de la communauté académique est la colonne vertébrale de ce climat de travail favorisant le libre échange des idées, la créativité et le développement individuel » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 2.4).

5.2.7 **Responsabilité**

Lorsque tous les acteurs de l'éducation manifestent du **respect pour autrui** et de la **confiance** mutuelle, cela confère une assise beaucoup plus solide au principe de la **responsabilité**, c'est-à-dire le « principe selon lequel les individus, organismes et entités (publiques, privées ou société civile) doivent être tenus responsables du bon usage des pouvoirs qui leur ont été conférés » (Transparency International, 2009).

Si la question de la responsabilité peut être jugée particulièrement importante pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur (voir AIU-OMC, 2012, par. 2.2, et UNESCO-CEPES, 2004, par. 3.3), le respect de ce principe concerne tous les acteurs de l'éducation (au niveau individuel comme institutionnel).

5.2.8 **Impartialité**

L'**impartialité** est un principe fondamental que tous les acteurs de l'éducation doivent observer dans leurs relations avec les autres. Il s'agit de traiter les autres de manière impartiale, sans pratiquer aucune discrimination et sans aucune malhonnêteté.

Ainsi, concernant l'enseignement supérieur, l'UNESCO-CEPES (2004, par. 2.5) souligne que ce principe, « dans l'enseignement, dans l'évaluation des étudiants, dans la recherche, dans la promotion des membres du personnel et dans toute activité liée à l'octroi de diplômes doit se fonder sur des critères légitimes, transparents, équitables, prévisibles, constants et objectifs. »

Le cas échéant (en adaptant par exemple les critères appliqués à l'enseignement supérieur), cet exemple peut s'appliquer de manière plus générale à tous les aspects de l'éducation.

5.2.9 *Équité, justice et justice sociale*

Bien que de portée large, le principe de l'**équité**, de la **justice** et de la **justice sociale** peut être utilement divisé en plusieurs notions.

Le terme **équité** est employé par McKelvie-Sebileau (2011). Il peut s'appliquer de manière directe, par exemple à l'égalité de traitement des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, le concept d'**équité** en tant que tel est relativement proche en sens de celui d'impartialité et il serait peut-être plus approprié de l'élargir à la **justice**, ou plus particulièrement la **justice sociale**.

Ainsi, le GTCS définit la **justice sociale** de sorte à inclure les valeurs éducatives et sociales de la durabilité, de l'égalité et de la justice, et à reconnaître les droits et devoirs des générations actuelles et futures. Pour le GTCS, ce principe implique d'adopter des politiques et des pratiques équitables, transparentes, inclusives et durables en ce qui concerne l'âge, le handicap, le genre et l'identité de genre, la race, l'origine ethnique, la religion et les croyances et l'orientation sexuelle (GTCS, 2012b).

Cette définition de la **justice sociale** peut également être rapprochée de l'éducation à la démocratie sociale et de l'éducation à la démocratie participative/à la citoyenneté active (voir par exemple UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1, pour une mise en évidence de ces aspects dans l'enseignement supérieur).

La définition large de la **justice sociale** donnée ci-dessus permet également de mettre l'accent sur la non-discrimination et la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination (voir Internationale de l'éducation, 2004, par. 7d ; AIU-OMC, 2012, par. 2.2 ; UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1 ; UNESCO, 1997, par. 22 et 25 ; également l'article 14 (« interdiction de discrimination ») de la Convention des droits de l'homme, Cour européenne des droits de l'homme, 1950).

Elle permet également de mettre en lumière la question de l'accès. D'une part, tous les enfants devraient avoir accès à l'éducation (voir Internationale de l'éducation, 2004, par. 7g, et l'article 2 (« droit à l'instruction ») du Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales de 1952,), d'autre part, une éducation de haut niveau devrait être dispensée au plus grand nombre possible de personnes possédant les qualifications scolaires requises (voir UNESCO, 1997). L'accès à l'enseignement supérieur nécessite également un engagement en faveur de l'éducation permanente/formation continue (voir UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1, et UNESCO, 1997, par. 22).

De manière similaire, cette définition large de la **justice sociale** recouvre également la notion d'inclusion (voir par exemple GTCS, 2012a), de la même manière qu'elle recouvre la notion d'accès..

Enfin, la référence à la « durabilité » dans cette définition peut être liée à la responsabilité des acteurs de l'éducation dans la gestion des biens, des ressources et de l'environnement (à titre d'exemple, voir AIU-OMC, 2012, par. 2.2., pour

l'enseignement supérieur en général ; Commission européenne, 2005, pour la responsabilité spécifique des chercheurs en matière de gestion financière).

Les principes de l'**équité**, de la **justice** et de la **justice sociale** s'appliquent à tous les acteurs de l'éducation, dans le contexte qui leur est propre.

5.2.10 **Gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement**

Le principe de la **gouvernance et de la gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement** suppose la reconnaissance, par tous les acteurs de l'éducation, du fait que la gouvernance et la gestion du système éducatif en général et des établissements d'enseignement qui le composent devraient reposer sur la participation démocratique de tous les acteurs concernés ainsi que, de la part des dirigeants, sur une gestion de leur leadership de manière éthique .

L'UNESCO-CEPES, par exemple, souligne à cet égard l'importance « d'encourager la participation des membres de la communauté universitaire, en associant les étudiants, les professeurs, les chercheurs et les administrateurs au processus de prise de décisions » et la nécessité, pour les « leaders institutionnels [...] d'offrir une direction éthique » (UNESCO-CEPES, 2004, par. 3.2 et 3.3).

Les principes de la participation et d'une direction soucieuse de l'éthique devraient être appliqués dans tout le système éducatif.

5.2.11 **Education de qualité**

Le principe d'une **éducation de qualité** suppose l'affirmation, par tous les acteurs de l'éducation, de leur attachement absolu à offrir une éducation de la plus haute qualité possible.

L'importance que le Conseil de l'Europe accorde à cet aspect a déjà été soulignée en première partie. L'Internationale de l'éducation (Internationale de l'éducation, 2004, par. 7f), l'UNESCO-CEPES (UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1) et l'UNESCO (UNESCO, 1997, par. 22) mettent eux aussi l'accent sur l'importance d'une **éducation de qualité**.

Ce principe s'applique à tous les aspects du système éducatif.

5.2.12 **Développement personnel et amélioration des systèmes**

Le principe du **développement personnel** et de l'**amélioration des systèmes** suppose la reconnaissance, par tous les acteurs de l'éducation, de l'importance de contribuer de manière optimale à l'amélioration permanente du système éducatif.

Pour les professionnels de l'éducation, il s'agit d'un engagement professionnel spécifique, à la fois en faveur du développement personnel par le perfectionnement professionnel et en faveur de l'amélioration globale du système, auquel le développement personnel contribue en partie.

Le GTCS, par exemple, souligne l'importance, pour les enseignants, de s'attacher tout au long de leur vie à apprendre, à s'instruire et à se perfectionner comme autant d'aspects fondamentaux de leur professionnalisme et d'examiner d'un œil critique les liens entre leurs opinions, croyances, valeurs et pratiques personnelles et celles de la

profession pour améliorer les choses et, le cas échéant, transformer en profondeur la pratique (GTCS, 2012b).

Dans leur contexte propre, tous les acteurs de l'éducation devraient considérer que le respect de ce principe implique leur contribution optimale à l'amélioration permanente du système éducatif.

5.2.13 ***Autonomie/indépendance institutionnelle***

Dans le cadre d'une ***gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement***, le principe d'***autonomie/indépendance institutionnelle*** revêt également une grande importance. Il s'agit notamment de reconnaître la nécessité de donner aux différents établissements du système éducatif national l'autonomie et l'indépendance dont elles ont besoin, afin d'éviter un contrôle politique centralisé excessif de l'éducation.

Le principe d'***autonomie/indépendance institutionnelle*** tend à être défendu en particulier pour les établissements de l'enseignement supérieur, où il est associé à l'importance de la liberté académique (voir AIU-OMC, 2012, par. 2.1, 2.2 ; UNESCO, 1997, par. 17-20 ; UNESCO-CEPES, 2004, par. 1.1-1.2).

Toutefois, tous les acteurs de l'éducation devraient s'interroger sur l'étendue de l'***autonomie/indépendance institutionnelle*** dont d'autres établissements d'enseignement, tels les écoles, ont besoin pour pouvoir fonctionner dans un contexte global qui intègre effectivement le principe d'une ***gouvernance et gestion démocratiques et éthiques du système éducatif et des établissements d'enseignement***.

5.2.14 ***Coopération internationale***

Le principe de la ***coopération internationale*** suppose la reconnaissance, par tous les acteurs de l'éducation, de l'importance d'une collaboration internationale constructive dans les activités éducatives.

Ce principe est au cœur de la Convention culturelle européenne, qui prône « l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation » d'autres pays (article 2 de la Convention culturelle européenne du Conseil de l'Europe, 1954).

Concernant l'enseignement supérieur en particulier, l'AIU-OMC souligne l'importance de la « solidarité » et de l'« égalité de traitement des partenaires internationaux » (AIU-OMC, 2012, par. 2.2).

Tous les acteurs de l'éducation devraient saisir l'intérêt du principe de la ***coopération internationale***.

5.3 ***Prochaine étape : l'élaboration du document sur « le comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation »***

5.3.1 Le prochain document s'attachera à déterminer les implications de ces « principes éthiques » en termes de « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

5.3.2 Les enseignants, à tous les niveaux (c.-à-d. y compris les enseignants universitaires), devront traduire ces « principes éthiques » en un « comportement éthique » dans leurs relations avec (terme utilisé par van Nuland, 2009) ou leur

engagement envers (terme utilisé par l'Internationale de l'éducation, 2004) les groupes suivants :

élèves/étudiants (« élèves » pour l'Internationale de l'éducation, 2004, Poisson, 2009, et GTCS, 2012a, « apprenants » pour le GTCS, 2012b, et « étudiants » pour l'UNESCO-CEPES, 2004) ;

collègues/profession (les deux termes sont utilisés par l'Internationale de l'éducation, 2004, Poisson, 2009, et GTCS, 2012ab) ;

employeurs (Poisson, 2009)/personnel administratif (Internationale de l'éducation, 2004)/gestionnaires (UNESCO-CEPES, 2004) (N.B. : ces termes renvoient ici aux personnes travaillant dans le système éducatif) ;

parents (tuteurs, personnes s'occupant des enfants) (voir termes apparentés dans Internationale de l'éducation, 2004, GTCS, 2012a, et van Nuland, 2009)/communauté (Poisson, 2009).

- 5.3.2 Il s'agit donc des acteurs avec qui les enseignants/professeurs universitaires sont en relation. Cette liste peut aussi servir à identifier les autres acteurs envers lesquels tous les acteurs de l'éducation devraient adopter un comportement éthique.

Assurément, les élèves et les étudiants sont concernés (à des degrés divers), ainsi que les parents et autres tuteurs et les employeurs/gestionnaires du système éducatif.

Cela étant, eu égard à l'importance particulière que le Conseil de l'Europe accorde à la question de la responsabilité publique dans ce domaine, la catégorie des employeurs/gestionnaires devrait être élargie pour englober les agents publics compétents en la matière, les responsables politiques et les représentants de la société civile en général.

6 Formes de corruption

- 6.1 Comme évoqué plus haut (voir par exemple le paragraphe 2.4.1), le présent document cherche à réserver une large place aux approches positives – éthique, transparence et intégrité dans l'éducation – en ne citant que brièvement les formes générales de corruption, avant d'offrir une analyse plus détaillée des formes spécifiques de corruption dans l'éducation auxquelles les approches positives peuvent apporter une réponse. Ces formes spécifiques de corruption font l'objet du présent chapitre.

La Plate-forme peut préciser les principales formes de corruption dans l'éducation de deux manières : à travers

- a – les résultats de recherches générales, ou
- b – une compilation de listes globales

6.2 Formes de corruption : résultats de recherches générales

- 6.2.1 Comme déjà évoqué, les publications d'organisations comme l'IIPE, Transparency International et le Centre de ressources anti-corruption U4 constituent des sources très utiles pour connaître les formes spécifiques de corruption dans l'éducation. Bien

que le champ de leurs travaux soit mondial, les analyses des formes de corruption proposées par ces organisations valent indéniablement pour l'Europe.

- 6.2.2 Nous nous sommes déjà appuyés sur le guide de Transparency International *La lutte contre la corruption en termes clairs* pour définir certains termes généraux (voir plus haut, paragraphe 2.3.1). La publication *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* (2013) détaille les types de corruption plus spécifiques à l'éducation en s'intéressant à « toutes les étapes de l'éducation, avant même l'école primaire jusqu'à la fin des études de doctorat et les recherches universitaires ».

Dans les écoles, la corruption peut prendre la forme « d'écoles dites « fantômes », [...] d'« enseignants fantômes » et d'un détournement des ressources prévues pour les fournitures et les manuels scolaires, de pots-de-vin pour accéder à l'éducation et « acheter » ses notes, de népotisme pratiqué dans le recrutement des enseignants et la délivrance de faux diplômes, de l'utilisation inappropriée des subventions scolaires à des fins personnelles, ou encore de l'absentéisme et des cours particuliers qui remplacent l'enseignement officiel [...] [Le rapport] mentionne également les pratiques telles que l'exploitation sexuelle en classe en tant qu'abus de pouvoir, et il les considère par conséquent comme des actes de corruption ».

Concernant l'enseignement supérieur, cette publication de Transparency International affirme que « les actes de corruption au sein des établissements d'enseignement supérieur sont semblables à ceux qui affligent les écoles, mais des formes de corruption bien distinctes y ont également cours. Celles-ci comprennent les commissions occultes dans le cadre du recrutement et des procédures d'admission, le népotisme dans le recrutement des candidats à des postes permanents, les pots-de-vin versés pour bénéficier d'un logement sur le campus ou recevoir de bonnes notes, l'influence indue exercée par la classe politique et les entreprises sur la recherche, le plagiat, les auteurs fantômes et les comportements inappropriés de la rédaction des revues universitaires. [Le rapport évalue] en outre les formules d'accréditation et les diplômes en ligne, la manipulation des données concernant les opportunités d'emploi, et la corruption dans le degré de reconnaissance des diplômes dans l'éducation transfrontalière » (Résumé analytique).

Cette publication de Transparency International peut alimenter la classification par la Plate-forme des types de corruption dans l'éducation, aussi bien généralement que plus spécifiquement dans l'enseignement supérieur.

- 6.2.3 Les études de l'IIPE, comme les publications de Transparency International susmentionnées, peuvent inspirer les définitions générales de la corruption et la classification des types de corruption.

Par exemple, dans leur publication de 2007 intitulée *Ecoles corrompues, universités corrompues : que faire ?*, Jacques Hallak et Muriel Poisson offrent une définition des notions de corruption, transparence, responsabilité et éthique dans le secteur de l'éducation (chapitre 1). Ils distinguent la corruption politique, législative, administrative et bureaucratique.. Ils soulignent que la corruption recouvre un large éventail d'activités comme le favoritisme, le népotisme, le clientélisme, la sollicitation ou extorsion de pots-de-vin et le détournement de biens publiques.

Le chapitre 2 approfondit les définitions de la corruption, en distinguant par exemple « dix grands domaines d'activités où la corruption sévit : (i) les finances ; (ii) la distribution d'allocations spécifiques (bourses, subventions etc.) ; (iii) la construction, l'entretien et la réparation de bâtiments ; (iv) la distribution d'équipement, fournitures

et matériels (y compris le transport, le logement, les manuels et la restauration scolaire) ; (v) la rédaction de manuels scolaires ; (vi) la nomination, la rémunération, la formation et la gestion (transferts, promotions) des enseignants ; (vii) le comportement des enseignants (fautes professionnelles) ; (viii) les systèmes d'information ; (ix) les examens et diplômes ; (x) l'accréditation des institutions ».

Là encore, cette publication de l'IPE peut aider la Plate-forme à classer les formes de corruption dans l'éducation, aussi bien généralement que dans l'enseignement supérieur, et à présenter les concepts qui les sous-tendent.

6.2.4 L'étude du Centre de ressources anti-corruption U4 intitulée *La corruption dans le secteur de l'éducation* (2006) offre une liste détaillée des « diverses formes » que peut revêtir la corruption dans l'éducation. Il s'agit des suivantes :

- prélèvement illégal de frais sur des dossiers d'inscription scolaire normalement gratuits ;
- « adjudication » des places scolaires au plus offrant ;
- favoritisme dans l'admission d'enfants de certaines communautés quand d'autres sont contraints de verser des droits supplémentaires ;
- subornation d'enseignants ou d'agents publics pour obtenir de bonnes notes ou être admis à des examens. Les prix sont souvent de notoriété publique et les candidats paient d'avance ;
- publication des résultats d'examens conditionnée au versement d'une somme d'argent ;
- échec aux examens sans conséquence car (ré-)admission des étudiants sous un faux nom ;
- détournement de fonds destinés au matériel pédagogique, aux bâtiments scolaires etc. ;
- achat de matériel pédagogique de mauvaise qualité en raison de la subornation des fabricants, des droits d'auteurs des enseignants etc. ;
- monopole de certaines école sur les repas scolaires et les uniformes, d'où la mauvaise qualité et les prix élevés des prestations ;
- cours particuliers payants imposés en dehors des heures de cours, d'où une baisse de motivation des enseignants pendant les cours ordinaires et un enseignement des matières obligatoires réservé aux cours privés, au détriment des élèves n'ayant pas les moyens de se les payer ;
- utilisation des établissements scolaires à des fins commerciales privées ;
- travail non rémunéré de certains élèves au profit de membres du personnel ;
- exploitation ou maltraitance (physique, sexuelle etc.) d'élèves ;
- recrutements et affectations des enseignants conditionnés à des pots-de-vin ou des faveurs sexuelles ;
- vente des sujets des examens à l'avance ;
- « enseignants fantômes » : versement des salaires à du personnel qui n'est plus (ou n'a jamais été) employé, pour différentes raisons (y compris pour cause de décès). Répercussion directe sur la proportion du nombre d'élèves par enseignant et inaccessibilité de certains enseignants au chômage à des postes pourtant vacants ;
- absentéisme élevé ayant de graves répercussions sur la proportion du nombre d'élèves par enseignant ;

- obtention illicite, par subornation, des permis et autorisations d'enseigner ;
- exagération de la déclaration du nombre d'élèves inscrits (y compris des élèves ayant des besoins spéciaux), en vue d'obtenir davantage de financements ;
- pots-de-vin aux vérificateurs des comptes pour les empêcher de divulguer les détournements de fonds ;
- détournements de fonds collectés par des ONG locales ou des associations de parents ;
- octroi de fonds de la part de politiciens à des écoles en vue de gagner leur soutien, particulièrement en période électorale ».

Cette publication du Centre de ressources anti-corruption U4 peut elle aussi aider la Plate-forme à classer les formes de corruption dans l'éducation, aussi bien généralement que dans l'enseignement supérieur, et à présenter les concepts qui les sous-tendent.

6.2.5 Concernant l'enseignement supérieur, certains problèmes ont déjà été soulignés par Transparency International dans son *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* (2013).

Il existe également des travaux entièrement consacrés à l'enseignement supérieur, comme ceux de l'Observatoire de la Magna Charta des valeurs et droits universitaires fondamentaux (Université de Bologne et Association européenne des universités [AEU]). Par exemple,

- *Academic Malpractice Threats and Temptations* (2007), de l'Observatoire Magna Charta et de l'Union des étudiants d'Europe (ESIB), et *Academic Alienation and Exploitation* de Vanja Ivosevic pointent des exemples de corruption ou de mauvaises pratiques universitaires
au niveau individuel : corruption directe ; corruption indirecte et récompenses ; cadeaux ; népotisme et groupes de pouvoir ; harcèlement et discrimination,
au niveau de l'établissement : influence politique ; « clubs des anciens » ; manque de transparence sur les financements et les actions menées ; conflits d'intérêts ; problèmes concernant le recrutement du personnel, son évaluation et les critères d'avancement,
au niveau structurel : allocation des financements publics aux établissements d'enseignement supérieur ; pouvoir de la conférence des recteurs.

Des publications comme celle de l'Observatoire Magna Charta / ESIB peuvent aider la Plate-forme à classer les formes de corruption spécifiques à l'enseignement supérieur et à présenter les concepts qui les sous-tendent.

6.3 Formes de corruption : compilation de listes générales

6.3.1 Les listes présentes dans diverses sources peuvent être réunies pour offrir une liste générale des formes de corruption dans l'éducation. Ainsi, on trouve déjà l'ébauche d'une telle liste dans l'Exposé des motifs rédigé par le CDPPE pour la Recommandation CM/Rec (2012) 13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité . Les chercheurs consultants du Service de l'éducation du Conseil de l'Europe ont réalisé une telle compilation (voir *International Cooperation on Combating Corruption in Education* (2013), chapitre 3 : « Main Problems and Corruption-Sensitive Areas in Education and Research », « Overview

of corruption-sensitive areas »). Nous présentons ci-dessous leur liste, à laquelle nous avons apporté quelques légères modifications :

Aperçu des domaines exposés à la corruption :

1) Préadmissions :

- a. « tutorat ciblé » : promettre l'entrée à l'université aux candidats qui acceptent de payer pour un cours préparatoire d'une durée donnée avec un professeur de cette université (ou avec plusieurs professeurs de disciplines différentes).

2) Admissions :

- a. fraude aux examens, pots-de-vin, favoritisme, abus d'influence, discrimination ;
- b. versements d'argent illégaux pour s'assurer une place, à tous les niveaux du système d'éducation (y compris l'enseignement préscolaire et l'enseignement obligatoire) ;
- c. don d'argent et de cadeaux en échange de l'admission à l'université ;
- d. achats de certificats d'incapacité physique et de diplômes attestant la réussite à des concours universitaires : l'étudiant peut ainsi s'inscrire à l'université sans passer les examens d'entrée.

3) Corruption au cours des études :

- a. paiements informels effectués par les parents (pour financer la rénovation des bâtiments scolaires, l'achat des manuels et des équipements nécessaires, les services de nettoyage et de sécurité etc.) ;
- b. pratiques illicites lors d'examens ;
- c. paiements effectués en échange de cours supplémentaires illégaux et non déclarés avec le professeur chargé de la discipline (tutorat de fait ou pseudo-tutorat) pour obtenir une note surévaluée ou une « garantie de réussite » à l'examen ;
- d. paiement en échange de l'autorisation de repasser un examen / une évaluation à laquelle l'élève a échoué ou ne s'est pas présenté ;
- e. corruption visant l'amélioration des notes : dans les cursus très compétitifs (droit, médecine), certains étudiants protègent leur moyenne via des pressions indues sur leur faculté (par ex. abus de leur situation si leurs parents sont donateurs / haut placés, plagiat, tricherie, demande d'entrée à l'université mentionnant des stages préparatoires auxquels ils n'ont pas participé). Inflation des notes en échange d'une bonne évaluation du professeur par les étudiants.

- 4) Notation :
- a. pots-de-vin en échange de la réussite aux examens/évaluations et de la surévaluation des notes ou appréciations ;
 - b. utilisation par les étudiants de méthodes (aides) illégales au cours de leur études et tricherie aux examens ;
 - c. « tourisme du diplôme » : les futurs étudiants vont passer leur dernier semestre dans une région où l'on peut acheter l'examen de fin de second cycle, s'inscrivent dans un établissement et y « réussissent » l'examen. Ils peuvent ensuite rentrer chez eux avec un certificat utilisable pour s'inscrire dans l'université de leur choix.
- 5) Fausses attestations :
- a. pots-de-vin et abus d'influence concernant les notes et l'obtention des diplômes, diplômes faux / non obtenus délivrés par des établissements légitimes ou par des « usines à diplômes » ;
 - b. trafic de diplômes, allant de simples copies (certaines comportant les mentions officielles sur papier à filigrane) aux diplômes « crédibilisés » – l'acheteur reçoit non seulement l'attestation, mais aussi tous les documents internes à l'établissement d'enseignement reflétant sa pleine « participation » aux études, de la présence en cours à la réussite aux examens en passant par les mémoires rédigés.
- 6) Personnel (recrutement, postes, promotions etc.) :
- a. pots-de-vin, abus d'influence, utilisation de fausses attestations, discrimination, harcèlement ;
 - b. procédures de recrutement non transparentes, embauche et promotion non fondées sur des critères professionnels et sur le mérite des candidats ;
 - c. liens informels, protectionnisme, promotion de proches ; recrutement des nouveaux chargés de cours parmi les diplômés de l'université qui recrute ;
 - d. népotisme et réseaux clientélistes.
- 7) Publications et plagiat :
- a. tricherie, plagiat / vol d'idées ou de travaux, non-respect des normes, falsification de résultats, conflits d'intérêts ;
 - b. trafics de thèses et de diplômes de doctorat, achat de travaux déjà rédigés présentés ensuite comme des travaux originaux ;

- c. recherches de qualité médiocre, non conformes aux exigences formelles ; utilisation des travaux d'autrui sans autorisation ; publications falsifiées ; non-respect par certaines publications des normes établies d'éthique dans la recherche ;
 - d. versements illégaux de sommes d'argent en échange de la publication dans des revues universitaires évaluées par les pairs ;
 - e. mauvaise représentation du statut d'auteur dans les publications à plusieurs auteurs ; spoliation du travail d'étudiants (se déclarer auteur d'études / travaux réalisés par des étudiants) ; abus de la liberté académique ;
 - f. conflit d'intérêts : intérêt financier personnel lié aux résultats de recherche.
- 8) Commissions de recherche :
- a. un marché noir des diplômes universitaires offre des services confidentiels tels que la rédaction de mémoires, avec services annexes : gestion des publications et de tous les documents administratifs nécessaires et garantie d'un accueil favorable des travaux présentés par le candidat de la part des membres du jury.
- 9) Répartition des subventions :
- a. une forte part des aides destinées à la recherche va aux « frais d'administration de l'université » ; elle est donc encaissée par l'université qui accueille et soutient la faculté de recherche à laquelle ces aides sont destinées.
- 10) Conseil :
- a. paiement informel de services de « conseil » par des étudiants qui souhaitent s'assurer une bonne note à un examen / une évaluation.
- 11) Processus décisionnel :
- a. processus influencé par des relations ou des intérêts personnels.
- 12) Corruption liée à la violence :
- a. harcèlement sexuel, comportements répréhensibles de membres de l'administration ou de la faculté, organisations d'étudiants (de type confréries) pratiquant le bizutage des nouveaux membres ;
 - b. chantage sur les victimes de violence, achat du silence sur des actes de violence, extorsion de paiements illégaux en échange de l'ouverture ou de la clôture de procédures disciplinaires, etc.

13) Autres domaines (liste non exhaustive) :

- a. assurance qualité : mauvaises pratiques dans les procédures de supervision et de contrôle. Les autorités chargées du contrôle ferment les yeux sur les manquements aux exigences d'accréditation, les couvrent et autorisent les « usines à diplômes » en échange d'une part des bénéfices, en autorisant les présentations erronées et en fournissant des données falsifiées ;
- b. mauvais usage du budget (détournement à des fins privées, mise en location des locaux universitaires en l'absence de l'accord explicite du propriétaire tel que prévu par la législation) ;
- c. abus et dépassement de leurs attributions officielles par les dirigeants d'établissements éducatifs nationaux et municipaux et par les représentants des autorités publiques ;
- d. exercice simultané de fonctions dans l'administration de l'éducation, au niveau national ou municipal, et dans des organisations commerciales ;
- e. création d'un établissement d'enseignement privé fictif, qui n'existe que sur le papier et ne mène en fait aucune activité éducative.

6.3.2 Ce type de compilation de listes peut aider la Plate-forme à classer les formes de corruption, aussi bien généralement que dans l'enseignement supérieur, et à présenter les concepts qui les sous-tendent.

7 Conclusion

7.1 Le présent document, qui envisage la mise en place d'une Plate-forme paneuropéenne sur l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation, a examiné l'importance d'apporter aux problèmes de corruption dans l'éducation une réponse qui dépasse la simple imposition de mesures toutes faites pour viser la transparence et l'intégrité dans l'éducation via l'adhésion positive à des principes éthiques fondamentaux dans la vie publique et professionnelle.

Le présent document a passé en revue quelques difficultés inhérentes à la tentative d'établir une distinction entre ce qui relève des « principes éthiques » et du « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ». Pour faire le point sur l'état des travaux concernant les « principes éthiques » et le « comportement éthique », plusieurs importants documents produits par d'autres organisations ont été analysés.

Enfin, il propose une liste détaillée de « principes éthiques » fondamentaux pertinents pour l'éducation, qui pourraient constituer un rempart contre les principales formes de corruption susceptibles de toucher les systèmes d'éducation (plusieurs classifications de ces formes de corruption ont été proposées).

7.2 La prochaine étape sera d'exposer plus en détail ce que les « principes éthiques » impliquent pour le « comportement éthique de tous les acteurs de l'éducation ».

Cet exposé précisera ainsi le comportement attendu des enseignants, y compris universitaires, envers les élèves/étudiants, leurs collègues, leurs employeurs et les gestionnaires au sein du système d'éducation, et envers les parents/tuteurs et la population générale.

Cependant, l'exposé couvrira également le comportement de ces derniers acteurs, à savoir les élèves/étudiants, les employeurs et responsables de l'éducation ainsi que l'ensemble des responsables publics, les parents/tuteurs, les dirigeants politiques et plus généralement les représentants de la société civile.

Références

- Compostela Group of Universities (2014) Poznan Declaration on 'Whole-of-University Promotion of Social Capital, Health and Development', Compostela Group of Universities. Disponible en ligne sur le site <http://revistas.usc.es/gcompostela/en/activities/PoznanDeclaration.html>
- Conseil de l'Europe (1954) Convention culturelle européenne, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2012) Note d'information pour le 6^e Forum de Prague sur la gouvernance et l'éducation de qualité, 2012, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2012) Recommandation CM/Rec (2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité, adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012, lors de la 1158^e réunion des Délégués des Ministres, et son annexe.
- Conseil de l'Europe (2013) Déclaration finale sur le thème de la conférence « Gouvernance et éducation de qualité » de la Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Education tenue à Helsinki les 26 et 27 avril 2013, Conseil de l'Europe.
- Council of Europe Education Department researchers (2013) 'International Cooperation on Combating Corruption in Education', Conseil de l'Europe.
- Dondelinger, Germain (2012) 'Final Report' dans Governance and Quality Education – General report from the Prague Forum held on the 18 - 19 October 2012, pp. 115-120, Conseil de l'Europe
- Internationale de l'éducation (2004) Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle, Internationale de l'éducation. Disponible en ligne sur le site http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3270
- Commission européenne (2005) Charte européenne du chercheur et Code de conduite pour le recrutement des chercheurs, Commission européenne. Disponible en ligne sur le site http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/am509774CEE_EN_E4.pdf
- Cour européenne des droits de l'homme (1950) Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (Convention européenne des droits de l'homme), Cour européenne des droits de l'homme.
- Cour européenne des droits de l'homme (1952) Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales, Cour européenne des droits de l'homme.
- The General Teaching Council for Scotland (GTCS) (2012a) Code of Professionalism and Conduct, The General Teaching Council for Scotland. Disponible en ligne sur le site <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf>
- The General Teaching Council for Scotland (GTCS) (2012b) The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland. Disponible en ligne sur le site <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>
- Hallak, Jacques et Poisson, Muriel (2007) *Ecoles corrompues, universités corrompues : Que faire ?* » Institut international de planification de l'éducation (IIEP). Disponible en ligne sur le site <http://www.iiep.unesco.org>

- Hamilton, Tom et Reed, Quentin (2012) 'Anti-Corruption in Education in Albania: Ethics of Teaching Staff', Albania Case Study on Ethics and Integrity for the Quality of Education Systems, dans *Governance and Quality Education – General report from the Prague Forum held on the 18 - 19 October 2012*, p. 65-69, Conseil de l'Europe.
- Association internationale des universités-Observatoire de la Magna Charta Universitatum (AIU-OMC) (2012) *Guide AIU-OMC pour l'établissement d'un Code de déontologie dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche*. Disponible en ligne sur le site <http://www.iau-aiu.net/content/outcomes>
- Observatoire de la Magna Charta Universitatum et Union des étudiants d'Europe (ESIB) (2007) *Academic Malpractice Threats and Temptations*, Vanja Ivosevic 'Academic Alienation and Exploitation'.
- Observatoire de la Magna Charta Universitatum (2008) *The Management of University Integrity*, Martina Vukasovic 'The Integrity of Higher Education – from Essence to Management'.
- McKelvie-Sebileau, Pippa (2009) 'Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries', IPE – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Poisson, Muriel (2009) *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*, IPE – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Poisson, Muriel (2010) *Corruption et éducation* dans la Série sur les politiques éducatives, Institut international de planification de l'éducation (IPE). Disponible en ligne sur le site <http://www.iiep.unesco.org>
- Smith, Ian (2012) 'Ethics and Integrity for the Quality of Education Systems' dans *Governance and Quality Education – General report from the Prague Forum held on the 18 - 19 October 2012*, pp. 24-31, Conseil de l'Europe.
- Smith, Ian et Hamilton, Tom (2011) *Risk Analysis of the Albanian Education System*, Projet Conseil de l'Europe/Union européenne contre la corruption (PACA), Conseil de l'Europe/Union européenne.
- Smith, Ian et Hamilton, Tom (2013) dans *Underpinning Integrity in the Albanian Education System: Compilation of PACA Outputs*, Conseil de l'Europe/Union européenne.
- Smith, Ian and Hamilton, Tom (2014) *Full Feasibility Study on Establishing a Pan-European Platform on Ethics and Integrity in Education* étude produite pour le Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE), Conseil de l'Europe, février 2014.
- Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) (2012) *Rapport du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité*, décembre 2012, Conseil de l'Europe.
- Transparency International (2009) *Guide « la lutte contre la corruption en termes clairs »* disponible en ligne sur le site <http://www.transparency.org>
- Transparency International (2013) *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* disponible en ligne sur le site <http://www.transparency.org>
- UNESCO (1997) *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. Disponible en ligne sur le site <http://www.iau-aiu.net/content/outcomes>

UNESCO-CEPES (2004) Déclaration de Bucarest sur les valeurs et les principes éthiques pour l'enseignement supérieur dans la Région Europe (Conférence internationale sur les dimensions éthiques et morales de l'enseignement supérieur et de la science en Europe convoquée par le Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur . Disponible en ligne sur le site http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf

U4 Anti-Corruption Resource Centre (2006) *La corruption dans le secteur de l'éducation* Disponible en ligne sur le site <http://www.U4.no>

van Nuland, Shirley (2009) *Teacher codes: learning from experience*, IIPÉ – Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.