

# Corruption et éducation

Muriel Poisson

11

Série sur les politiques éducatives



Académie internationale de l'éducation

Institut international de planification de l'éducation



# L'Académie internationale de l'éducation



L'Académie internationale de l'éducation (IAE) est une association scientifique à but non lucratif visant à promouvoir la recherche dans le domaine de l'éducation, ainsi que la diffusion et la mise en œuvre de ses résultats. Fondée en 1986, cette Académie a pour objectif de renforcer les contributions de la recherche, de résoudre des problèmes éducatifs cruciaux dans le monde entier, et de favoriser une meilleure communication entre les responsables politiques, les chercheurs et les enseignants. Le siège de l'IAE se trouve à l'Académie royale des Sciences, de la Littérature et des Arts à Bruxelles (Belgique), et son centre de coordination est à l'Université Curtin de Technologie à Perth (Australie).

Le but principal de l'Académie est de favoriser l'excellence dans tous les domaines de l'enseignement. Pour cela, elle publie des synthèses régulières de résultats de travaux de recherche d'importance internationale. Elle publie également des revues critiques sur la recherche, sur ses sources et sur son application à la politique.

Les membres du Conseil d'administration de l'Académie sont :

- Monique Boekaerts, Université de Leiden, Pays-Bas (Présidente)
- Barry Fraser, Université Curtin de Technologie, Australie (Directeur exécutif)
- Erik De Corte, Université de Louvain, Belgique
- Jere Brophy, Université de l'État du Michigan, États-Unis
- Eric Hanushek, Hoover Institute, Université de Stanford, États-Unis
- Denis Phillips, Université de Stanford, États-Unis
- Maria de Ibarrola, Institut Polytechnique National, Mexique

Les personnes suivantes sont membres du Comité éditorial pour la série sur les politiques éducatives :

- Lorin Anderson, Université de Caroline du Sud, États-Unis
- Eric Hanushek, Hoover Institute, Université de Stanford, États-Unis
- T. Neville Postlethwaite, Université de Hambourg, Allemagne
- Kenneth N. Ross, Institut international de planification de l'éducation (IIEP-UNESCO), France
- Mark Bray, ancien directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP-UNESCO), France

[www.smec.curtin.edu.au/iae/](http://www.smec.curtin.edu.au/iae/)

# Préface

## Série sur les politiques éducatives

L'Académie internationale de l'éducation et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) publient conjointement la Série sur les politiques éducatives, dont le but est de résumer les connaissances actuelles, fondées sur la recherche, portant sur des questions clés dans le domaine des politiques de l'éducation.

Cette série a été conçue pour permettre une consultation rapide et facile par des décideurs très occupés dans les ministères de l'Éducation. Ceux-ci ont rarement le temps de lire d'épais rapports de recherche, d'assister à des conférences et à des séminaires, ou de prendre part à de longs débats d'experts avec des spécialistes de la recherche en politique éducative.

Les fascicules (a) traitent de sujets de politiques éducatives dont l'Académie considère qu'ils sont hautement prioritaires pour de nombreux ministères de l'Éducation – tant dans les pays développés que dans ceux en développement ; (b) recherchent la clarté – grâce à une introduction résumant les thèmes abordés, à une discussion reposant sur des travaux de recherche, et structurée autour d'une dizaine de problèmes jugés cruciaux pour le sujet du fascicule, à des références qui apportent des éléments probants supplémentaires et à des listes d'ouvrages en rapport avec les questions soulevées ; (c) comportent un nombre de pages limité, de manière à pouvoir être lus en 30 à 45 minutes ; (d) sont publiés dans un format de poche, ce qui permet de les consulter facilement au bureau ou en déplacement.

Les auteurs de la série ont été sélectionnés par l'Académie internationale de l'éducation en raison de leur expertise concernant les sujets traités dans les fascicules, ainsi que de leur capacité reconnue à communiquer les résultats complexes des travaux de recherche d'une façon aisément compréhensible et utilisable pour des objectifs politiques.

Les fascicules paraissent d'abord en anglais, et peu après en d'autres langues. Chaque année, quatre fascicules seront publiés, qui pourront être téléchargés gratuitement à partir des sites Web de l'Académie internationale de l'éducation et de l'Institut international de planification de l'éducation. Une édition imprimée limitée sera également préparée peu après la publication électronique.

## Ce fascicule

Ce fascicule traite de la corruption dans le secteur éducatif. Comment la définir ? Comment évaluer l'ampleur des pratiques frauduleuses dans ce secteur ? Comment améliorer la transparence et la redevabilité dans chaque domaine de la planification de l'éducation et de la gestion concerné (financement, attribution des marchés publics, gestion des enseignants, examens) ? L'ouvrage répond à ces questions afin d'aider les pays à développer des stratégies plus appropriées pour détecter, réduire et contrôler les pratiques de corruption, et contribuer ainsi à rendre les systèmes éducatifs plus efficaces et plus équitables.

Il identifie un certain nombre de facteurs qui ont fait de la corruption un sujet prioritaire au cours de la dernière décennie. Il fait référence en particulier à des conventions internationales et à des travaux de recherche, ainsi qu'à des questions spécifiques auxquelles le secteur éducatif est confronté, telles que la décentralisation du financement et de la gestion de l'enseignement, la compétition grandissante à la fois entre étudiants et entre écoles, et l'explosion des nouvelles technologies.

Il examine ensuite divers outils pour évaluer la corruption dans le secteur éducatif, tels que les enquêtes de suivi des dépenses publiques, les enquêtes de prestation de services et les cartes d'évaluation citoyenne. Il identifie plusieurs critères nécessaires à une utilisation réussie de ces outils, en particulier une large diffusion de leurs résultats. Il souligne également que ces estimations négligent souvent des aspects essentiels, comme les conséquences de la corruption sur le développement des comportements et des systèmes de valeurs.

Le fascicule démontre que l'amélioration de la transparence et de la redevabilité dans le secteur de l'éducation passe par une action concertée sur trois fronts principaux : développer des normes et des systèmes de régulation transparents,

renforcer les capacités de gestion, et promouvoir une plus grande appropriation des processus administratifs et financiers. Chaque aspect s'appuie sur des exemples précis tirés de l'expérience internationale.

Il conclut sur l'importance d'un changement d'attitudes : il recommande en particulier l'adoption de codes de conduite, le renforcement des capacités institutionnelles dans certains domaines clés comme la gestion, la comptabilité ou encore l'audit, la promotion du droit à l'information des usagers et, plus largement, l'affirmation d'une volonté politique forte à tous les niveaux du système.

### **Muriel Poisson**

---

**(France)**

*est spécialiste du programme à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ-UNESCO). Depuis 2002, elle est en charge du programme consacré aux questions d'« Éthique et corruption dans l'éducation ». Dans ce cadre, elle est responsable de plusieurs activités de recherche et de formation sur divers sujets afférents, comme les enquêtes de suivi des dépenses publiques, les codes de conduite des enseignants, la fraude académique, etc. Avant cela, elle a mis en œuvre différentes activités centrées sur la gestion du secteur éducatif dans les villes. Elle s'est également impliquée dans la préparation d'études portant sur des projets éducatifs non formels en Asie. Elle a participé à l'organisation de plusieurs réunions relatives à l'adaptation des contenus d'enseignement pour le Bureau international d'éducation (BIE) à Genève. Elle est auteur et coauteur de divers ouvrages, dont **Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?***

---

*Cette publication a été produite par l'Académie internationale de l'éducation (IAE) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP).*

*Elle peut être reproduite gratuitement et traduite dans d'autres langues. Prière d'envoyer une copie de toute publication reproduisant ce texte intégralement ou en partie à l'IAE ou à l'IIEP.*

*Cette publication est disponible sur Internet sous sa forme imprimée, voir : [www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org) et [www.iaoed.org](http://www.iaoed.org)*

*L'auteur est responsable du choix et de la présentation du contenu de ce volume, ainsi que des opinions qui y sont exprimées. Ces opinions ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ni de l'IIEP et n'engagent pas l'Organisation.*

*Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO et de l'IIEP aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.*

*Publié conjointement par :*

*L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP)  
7-9 rue Eugène Delacroix  
75116 Paris  
France*

*et:*

*L'Académie internationale de l'éducation (IAE)  
Palais des Académies  
1, rue Ducale  
1000 Bruxelles  
Belgique*

*Composition et mise en page : Sabine Lebeau  
Préparation éditoriale : Laura Paviot*

© UNESCO 2011  
978-92-803-2342-9

# Table des matières

<b>1.</b>	La corruption dans l'éducation : pourquoi maintenant ?	1
<b>2.</b>	Le coût de la corruption dans l'éducation	3
<b>3.</b>	Diagnostic de la corruption dans l'éducation	5
<b>4.</b>	Transparence des normes et des procédures	8
<b>5.</b>	Renforcement des capacités et automatisation de la gestion	11
<b>6.</b>	Externalisation des processus de gestion et de contrôle	14
<b>7.</b>	Codes de conduite des enseignants	17
<b>8.</b>	Le droit à l'information	20
<b>9.</b>	Le « triangle vertueux »	23
	Références	26

# La corruption dans l'éducation : pourquoi maintenant ?

*Plusieurs conventions internationales ont suscité l'intérêt pour ce phénomène et ses conséquences dans le secteur de l'éducation. De nouvelles recherches ont également montré que la corruption peut sévir à différents niveaux du système éducatif.*

Les acteurs du système éducatif, du niveau central le plus élevé jusqu'à l'école, sont confrontés, à un moment ou à un autre, à des pratiques de corruption. Le phénomène n'est pas nouveau, et pourtant, la recherche ne s'y est guère intéressée avant la dernière décennie. Il y a plusieurs explications possibles à cette situation. D'une part, la question de la corruption elle-même n'est apparue que récemment dans l'agenda international, avec l'adoption, en 1999, de la Convention de l'OCDE contre la corruption des fonctionnaires étrangers dans les transactions internationales, ou encore l'adoption de la Convention des Nations Unies contre la corruption (UNCAC), en 2003. D'autre part, les acteurs du domaine éducatif se sont montrés réticents à aborder ce sujet, craignant certainement que cela ne contribue à ternir l'image du secteur et à réduire de ce fait les ressources qui lui sont attribuées.

Néanmoins, plusieurs travaux sur la corruption dans l'éducation ont été menés au cours de la dernière décennie par la Banque mondiale, l'IIPE, *Transparency International*, la Fondation Soros et diverses universités. Ces recherches ont employé les méthodes d'analyse générale de la corruption

dans le secteur public et se sont appuyées sur une définition de la corruption communément utilisée, à savoir : « l'utilisation de ressources publiques à des fins privées ». Certaines études ont examiné des pratiques de grande corruption, impliquant des décideurs de haut niveau et des montants financiers importants – par exemple, les détournements de fonds destinés à de grands chantiers publics, tels que la construction d'écoles. D'autres ont porté sur des pratiques de petite corruption, concernant des acteurs publics à tous les niveaux du système et de petites sommes, prélevées parfois de manière relativement systématique – comme la collecte de frais d'inscription illégaux par les établissements scolaires.

L'accent mis depuis peu sur la corruption dans le secteur de l'éducation s'explique en partie par les nouveaux défis auxquels celui-ci est confronté, comme l'accroissement rapide des ressources allouées à l'enseignement (notamment grâce à l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'Éducation pour tous), la redéfinition des modalités de l'aide (avec l'adoption d'approches sectorielles ou SWAp), la décentralisation des processus de financement et de gestion du système, une compétition plus féroce à la fois entre élèves et entre institutions scolaires, l'explosion des nouvelles technologies, la diffusion de nouvelles formes d'enseignement (notamment à distance) et le développement des formations transfrontalières. Tous ces phénomènes constituent une chance pour le secteur éducatif de se rénover et de se transformer, mais risquent également de créer de nouvelles occasions de corruption et de fraude à grande échelle.

# Le coût de la corruption dans l'éducation

- 
- 
- ***Le coût de la corruption varie beaucoup d'un secteur et d'un pays à l'autre. Il est difficile à évaluer avec précision dans le domaine de l'éducation.***
- 
- 
- 
- 
- 

Le coût de la corruption a fait l'objet de diverses études. La Banque mondiale l'estime au niveau mondial à 1 trillion de dollars par an, dans une économie mondiale de 30 trillions (Kaufmann, 2005). Selon l'Union africaine, la corruption directe et indirecte coûte à l'Afrique quelque 25 % de son produit intérieur brut (BAD, 2003). Au niveau national, la corruption constitue aussi un fardeau économique majeur : au Mexique, elle est estimée à environ 15 % du produit national brut (PNB), et en Guinée, à environ 500 milliards de francs guinéens (ANLC, 2005).

L'étendue, les manifestations et les coûts de la corruption diffèrent largement selon les pays. Des études conduites par la Banque mondiale montrent qu'en moyenne le monde industrialisé est un peu moins corrompu que les économies émergentes. Toutefois, le Botswana, le Chili ou la Slovénie, par exemple, ont un taux de corruption plus bas que certains États membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (Kaufmann *et al.*, 2006).

Il est important pour les décideurs politiques d'identifier les pratiques de corruption les plus coûteuses dans le secteur public, afin de les cibler en priorité. Malheureusement, très peu de travaux ont été menés pour comparer le coût de la corruption dans le secteur éducatif avec son coût dans d'autres secteurs. Seul le Baromètre mondial de la

corruption, élaboré par *Transparency International*, permet de comparer les niveaux de corruption dans une dizaine de secteurs publics : il détermine la fréquence des versements de pots-de-vin grâce aux déclarations d'individus sélectionnés sur la base d'échantillons représentatifs. D'après les chiffres publiés dans ce cadre, en 2007, concernant 60 pays différents, l'éducation est rarement considérée comme le secteur public le plus corrompu : la police, les institutions judiciaires et les services de délivrance de permis sont généralement réputés comme étant davantage corrompus (*Transparency International*, 2007).

Il semble difficile d'estimer précisément le coût de la corruption dans le secteur de l'éducation. Les estimations disponibles se limitent à des sommes d'argent ou à des ressources en nature (manuels scolaires, équipement, repas scolaires, etc.) détournées à des fins privées, à différents niveaux du système (Chua, 1999). Les enquêtes de suivi des dépenses publiques (ESDP) peuvent fournir de précieuses indications à cet égard, en calculant le pourcentage de déperdition des ressources entre le niveau central du ministère et les écoles (Reinikka et Smith, 2004). De même, les enquêtes quantitatives de prestation de services (EQPS) peuvent fournir des informations utiles sur le pourcentage d'enseignants fantômes ou absents (voir *section 3*). Toutefois, de telles investigations ne permettent pas de donner une estimation globale des coûts ainsi engendrés. De plus, en restreignant l'estimation des coûts à la seule dimension financière, elles ne tiennent compte ni des effets induits par la corruption sur l'efficacité et la performance du système, ni de l'incidence particulière de la corruption sur les populations les plus pauvres (GTZ, 2004), ni des conséquences néfastes de la corruption sur la transmission de valeurs essentielles, comme la citoyenneté ou la justice.

# Diagnostic de la corruption dans l'éducation

*Pour mesurer la corruption dans le secteur éducatif, trois stratégies principales de collecte de données sont généralement utilisées : les enquêtes de suivi des dépenses publiques, les enquêtes quantitatives de prestation de services, et les cartes d'évaluation citoyenne.*

Les décideurs disposent de plusieurs outils pour mesurer certaines pratiques de corruption au sein du secteur éducatif, dont : les audits (financiers, de gestion des enseignants, des marchés publics, etc.), les enquêtes de suivi des dépenses publiques, les enquêtes quantitatives de prestation de services, les cartes d'évaluation citoyennes et les enquêtes de perception. Trois d'entre eux sont présentés plus en détail ci-dessous.

## **Enquêtes de suivi des dépenses publiques (ESDP)**

Elles visent à obtenir une traçabilité des flux financiers (principalement non salariaux), depuis le niveau central jusqu'aux établissements scolaires (Reinikka et Smith, 2004). Elles permettent de calculer les taux de déperdition de ces flux, qui peuvent varier de 87 %, comme dans le cas de la subvention par tête versée aux écoles primaires en Ouganda, en 1995 (Reinikka et Svensson, 2002), à 49 %, comme dans le cas des fonds non salariaux alloués aux écoles primaires au Ghana, en 1998 (Ye et Canagarajah, 2002). L'analyse des résultats montre que la déperdition peut être

fonction de diverses variables, comme la taille de l'école, sa localisation, le niveau de pauvreté des élèves, le profil des enseignants, etc. Par exemple, en Ouganda, les taux de déperdition avaient tendance à croître dans les petites écoles avec un personnel peu qualifié et dans l'incapacité d'exiger des autorités publiques le budget censé leur revenir (Reinikka et Svensson, 2004).

Mais l'analyse des résultats des ESDP révèle que la déperdition dépend aussi du mode de financement : par exemple, l'ESDP conduite en Zambie a montré que le taux de déperdition s'élevait à 10 % dans le cas de l'allocation forfaitaire allouée aux écoles primaires (600 \$EU par école, quelle que soit sa taille) contre 76 % dans le cas de la subvention discrétionnaire accordée par les autorités locales à ces mêmes établissements en 2001 (Das *et al.*, 2004).

### **Enquêtes quantitative de prestation de services (EQPS)**

Elles collectent des données quantitatives sur l'efficacité des dépenses publiques et sur divers aspects de la prestation de services « de première ligne » – généralement par l'école, dans le cas du secteur éducatif. Elles sont utilisées notamment pour mesurer le taux d'absentéisme ou le pourcentage d'enseignants fantômes qui figurent sur la liste officielle des professeurs en activité. Ou alors, ce sont des inspections surprises dans un échantillon d'établissements considéré comme représentatif. Elles ont ainsi permis d'estimer à 16 % le taux d'absentéisme des enseignants en Équateur (Chaudury *et al.*, 2003), et à 15 % le pourcentage d'enseignants fantômes en Papouasie-Nouvelle-Guinée (Filmer, 2005).

La collecte de données supplémentaires au niveau des écoles peut fournir des indications utiles sur les liens entre pratiques corrompues et variables contextuelles – par exemple les taux d'absentéisme et leurs relations avec l'âge, le sexe, le statut ou les conditions de travail des enseignants. Une analyse de régression des résultats des EQPS menées dans cinq pays différents (Bangladesh, Équateur, Inde, Indonésie et Pérou) a démontré que l'absentéisme des professeurs était corrélé positivement avec leur âge, leur ancienneté et leurs qualifications (Chaudury *et al.*, 2003).

## Cartes d'évaluation citoyenne

Les cartes d'évaluation citoyenne permettent d'obtenir des informations sur la perception qu'ont les usagers de la qualité et de l'efficacité du service public. Cette approche peut servir à mobiliser les communautés locales selon une démarche participative, et à les interroger sur des points précis, comme le paiement de frais de scolarité illégaux. Les données sont collectées grâce à des questionnaires adressés à des fonctionnaires, des enseignants, des élèves et des parents sélectionnés de manière aléatoire au sein d'un échantillon d'écoles. Elles peuvent être aussi bien « subjectives » (reposant sur la perception des personnes interrogées) qu'« objectives » (se fondant sur leur expérience et sur des faits précis). Dans le cas du Bangladesh, une carte d'évaluation citoyenne a permis d'évaluer à plus de 96 % le pourcentage d'élèves ayant dû s'acquitter de frais illégaux pour pouvoir passer l'examen de fin du premier trimestre, et à 20 millions de BDT le montant total des frais payés par les parents dans huit districts du pays (Karim, 2004). La facilité à mener ce type d'enquête dans des contextes très différents a conduit divers donateurs et organisations, comme la Banque mondiale, le *Commonwealth Education Fund* ou encore la Fondation Hewlett, à en financer la mise en œuvre.

Des études comparatives de ces différents types d'enquête (Gauthier, 2006 ; Hallak et Poisson, 2007) montre que leur succès est fonction :

- de l'implication des autorités publiques dans le processus d'enquête (même si la collecte et l'analyse des données relèvent d'une entité neutre et autonome) ;
- de leur volonté de donner suite aux résultats de l'enquête, par exemple en procédant à un « nettoyage » de la liste des enseignants ;
- de la large diffusion des résultats de l'enquête ;
- de l'intégration de ces nouveaux outils dans les méthodes de diagnostic à l'usage des acteurs publics (dans les évaluations, les audits, etc.).

## 4 Transparence des normes et des procédures

- 
- 
- ***Il est possible de réduire la corruption si les normes et procédures régulant la gestion des ressources financières, humaines et matérielles sont transparentes et largement comprises par toutes les parties prenantes.***
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Chapman (2002) a montré que la plupart des pratiques de corruption se font « en violation des règles » – même si, dans certains cas, elles peuvent aussi se faire « dans les règles » (par exemple, lorsque des pots-de-vin sont versés pour obtenir plus vite des documents administratifs). La corruption « en violation des règles » est favorisée par l'existence de règles imprécises, incomplètes, trop complexes, ou encore qui génèrent des conflits d'intérêt. Dans leur étude comparative des différents modèles de formules d'affectation des ressources aux écoles, Levačić et Downes (2004) ont montré qu'une formule peu lisible, ou bien comportant des « incitations négatives » pour ceux qui la mettent en œuvre, ou encore mal comprise du grand public, était susceptible de favoriser le développement de pratiques frauduleuses – dans la mesure où seuls quelques spécialistes peuvent vérifier que les fonds ont été alloués correctement. Ils citent l'exemple de la formule utilisée par l'État de Victoria (Australie), qui comportait trois volets : le financement des activités de base, le financement en fonction des besoins et les programmes prioritaires. Selon Levačić et Downes, « techniquement, l'information sur l'attribution des ressources à chaque école est disponible pour tous ceux qui le souhaitent (...) ; toutefois, sa complexité actuelle constitue un obstacle important à la transparence ».

Pour améliorer la transparence, il faut absolument que les décideurs politiques revoient les différentes normes appliquées en matière de gestion financière, humaine et matérielle. Ainsi, la ville de Bogotá (Colombie) a décidé de préciser ses normes de recrutement, d'affectation et de transfert du personnel et de les rendre publiques. Grâce aux gains d'efficacité réalisés, elle a pu accroître le nombre d'élèves scolarisés de plus d'un tiers, tout en recrutant un nombre réduit d'enseignants additionnels (Peña et Rodriguez, 2005). De même, le Lesotho a défini des normes de construction spécifiques, en fonction desquelles tous les travaux de construction d'écoles du pays devaient être évalués, de manière à en garantir la qualité. Pour veiller au respect de l'application de ces normes, le pays s'est appuyé sur des équipes d'inspection des projets de construction soutenues par la mobilisation des communautés bénéficiaires (Lehohla, 2003).

Dans ce cadre, les décideurs peuvent avoir à relever un défi important : comment trouver l'équilibre entre des normes plus simples et plus transparentes, d'une part, et un souci d'équité visant à canaliser les ressources en priorité vers les individus ou les établissements qui en ont le plus besoin, d'autre part ?

Das *et al.* (2004) ont montré qu'en Zambie, l'allocation forfaitaire atteignait davantage d'écoles primaires que la subvention discrétionnaire versée aux écoles par les responsables locaux (90 % contre moins de 20 % – voir *section 3*). Ils ont également prouvé, à l'aide d'une étude de régression, que l'allocation forfaitaire était toujours progressive et bénéficiait davantage aux écoles pauvres, alors que les fonds discrétionnaires étaient régressifs dans tout l'échantillon d'écoles de l'enquête. Cet exemple montre que, lorsque les risques de corruption sont élevés et les capacités de gestion réduites, les modèles d'affectation directe des ressources, reposant sur une formule simple et impliquant un nombre limité d'intermédiaires, peuvent aider à réduire les occasions de fraude.

Au total, dans un contexte de faible capacité institutionnelle, les décideurs doivent s'efforcer :

- de simplifier et de préciser les normes d'affectation des ressources, particulièrement dans les secteurs les plus exposés à la corruption ;
- de conserver un souci d'équité, quitte à complexifier ces normes progressivement et à renforcer parallèlement la capacité des acteurs chargés de les mettre en œuvre ;
- de rendre ces normes publiques et de les diffuser largement ;
- de trouver les moyens de les faire respecter.

## Renforcement des capacités et automatisatisation de la gestion

*La décentralisation des décisions financières et administratives peut rendre plus complexe le suivi des flux de ressources. Cependant, des niveaux élevés de transparence, d'automatisation et d'informatisation dans les transactions administratives et financières sont essentiels pour réduire la corruption dans l'éducation.*

Le débat relatif aux effets positifs ou négatifs de la décentralisation sur la corruption est loin d'être tranché (Fishman et Gatti, 2000 ; Fjeldstad, 2003), mais il est entendu que tout dépend du contexte et des conditions de la décentralisation.

La corruption tend à prospérer là où de nouvelles procédures de gestion n'ont pas été clairement établies au niveau local, où les fonctionnaires territoriaux et les chefs d'établissement n'ont pas été suffisamment formés et équipés pour exercer les nouvelles fonctions qui leur ont été dévolues, où le transfert des compétences vers le niveau local ne s'est pas accompagné de la mise en place de systèmes de contrôles appropriés et où, enfin, le niveau de connaissance des communautés locales ne leur permet pas d'exercer un véritable contrôle des ressources. Plus généralement, la décentralisation rend plus complexe le suivi des flux de ressources : le pouvoir discrétionnaire dévolu aux autorités locales, combiné à la fongibilité des budgets, tend à brouiller la lisibilité des processus de gestion.

Un aspect clé de la lutte contre la corruption réside dans le renforcement des capacités des institutions et des individus dans des domaines tels que la comptabilité, la gestion financière, le suivi des dépenses d'éducation, la production, la publication et le déchiffrement de l'information, les mécanismes de supervision, de contrôle et d'audit, les procédures de passation des marchés, l'utilisation des nouvelles technologies de gestion (*e-marchés*, etc.). Le renforcement des capacités implique non seulement la mise en place de formations appropriées, mais également le développement d'outils adéquats – par exemple, des guides qui expliquent aux chefs d'établissement les règlements financiers, qui aident les écoles à élaborer leurs plans de dépenses, et qui facilitent l'examen des comptes par les conseils d'administration des écoles. Levačić et Downes (2004) soulignent qu'en Angleterre, les nouveaux chefs d'établissement doivent, depuis 1990, suivre une formation de base en matière financière (*National Professional Qualification for Headship*). Au Brésil, dans l'État de Rio Grande do Sul, l'autorité centrale produit et distribue un guide de l'autonomie financière, qui inclut la législation existante, la formule de financement utilisée, et des recommandations sur l'action managériale.

Des recherches menées dans différents domaines de la gestion soulignent l'importance d'une plus grande transparence, de l'informatisation et de l'automatisation des procédures pour réduire la corruption dans l'éducation. Le développement d'un modèle de programmation linéaire a ainsi permis au Chili de sélectionner les soumissionnaires au Programme national d'alimentation scolaire (*Programma de Alimentación Escolar*) de manière impartiale et transparente, sur la base d'un large éventail de critères, comme la conformité des repas avec les besoins nutritionnels spécifiés, les besoins en infrastructures (meubles, équipement, ustensiles de cuisine, vaisselle, etc.), ainsi que la manutention, la livraison et la supervision (Latorre et Aranda, 2005). Au Liban, l'informatisation et l'automatisation de la gestion des examens, y compris la sélection des tests et du personnel chargé de l'organisation de ces examens, de la répartition des candidats dans les salles, de la notation des tests et

du traitement des résultats ainsi que de leur diffusion, a également permis d'identifier et de sanctionner plus facilement ceux qui violent le règlement des examens (Mneimneh, 2008).

En conclusion, la réduction des pratiques de corruption liées à l'ignorance des procédures ou à l'incompétence des acteurs – particulièrement dans un contexte de décentralisation et de plus grande autonomie des établissements scolaires – exige :

- de porter une attention accrue (notamment de la part des décideurs) au renforcement des capacités de gestion de l'ensemble des acteurs du système ;
- de mettre à disposition des outils pratiques, tels que des guides, pour faciliter le respect des procédures ;
- d'améliorer l'informatisation et l'automatisation des systèmes d'information et de gestion, afin de réduire les interférences d'individus dans le fonctionnement régulier du système.

## Externalisation des processus de gestion et de contrôle

*L'externalisation de certaines fonctions de gestion et de contrôle, par exemple sous la forme d'« audits externes », peut fournir aux organisations des renseignements supplémentaires importants pouvant être utilisés dans la lutte contre la corruption.*

La corruption est l'affaire d'individus, mais elle peut être largement favorisée par le système lui-même. Des conflits d'intérêt en matière de financement sont ainsi générés par le mode d'affectation des ressources. Dans certains cas, par exemple, les écoles doivent produire les données statistiques sur la base desquelles leur budget sera calculé – ce qui constitue évidemment une incitation à falsifier ces données, en gonflant les effectifs (Levačic et Downes, 2004). Certaines pratiques de corruption active ou passive liées à l'organisation des examens, à l'admission à l'université et/ou à l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur sont les conséquences directes du monopole exercé par cette même administration dans le domaine considéré (Eckstein, 2003). Certaines pratiques menacent l'objectivité des systèmes d'évaluation et de contrôle censés mettre fin à la corruption lorsque les services qui dirigent ces opérations sont directement rattachés à l'administration faisant l'objet du contrôle. L'étude de Kopnicka (2004) consacrée à l'audit a ainsi montré que, dans une université slovaque, un audit interne n'avait décelé aucun manquement aux règles de passation des marchés publics, alors qu'un audit externe en avait décelé huit.

L'enjeu est considérable pour les autorités publiques : certaines responsabilités dont elles ont la charge gagneraient à être assumées par des acteurs extérieurs, autonomes, reconnus pour leur impartialité et leur indépendance. Levačić et Downes (2004) ont montré que la transparence du financement des écoles selon une formule était directement liée à la possibilité de collecter des données statistiques indépendamment de l'école. Dans l'État de Victoria (Australie) les statistiques relatives aux effectifs sont collectées quatre fois par an, dont une fois par un organisme externe. Drummond et De Young (2003) ont illustré la nécessité d'externaliser les processus de sélection des élèves pour limiter la fraude dans certains contextes, en s'appuyant sur le cas du Kirghizstan, qui a constitué un organe autonome chargé d'organiser les tests d'admission à l'université. De même, l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*European Association for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA), insiste sur la nécessité de constituer des corps professionnels autonomes chargés de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, caractérisés par une représentation équitable des différentes parties concernées.

L'externalisation des opérations de gestion et de surveillance pose un certain nombre de problèmes : l'administration en conteste parfois la légitimité parce qu'elle considère que les organes externes empiètent sur ses prérogatives et ses responsabilités. La question du coût de l'externalisation est également souvent posée. Pour tenter de résoudre ces difficultés, diverses études insistent sur l'importance de combiner approches internes et externes. Selon Kopnicka (2004), « l'administration publique doit être consciente de la nécessité de recourir à la fois à l'audit interne et à l'audit externe, car ceux-ci se complètent et ne se font pas concurrence. De fait, le recours systématique et régulier à l'audit interne est indispensable pour être en mesure de réagir à temps à d'éventuelles irrégularités ». Par ailleurs, il faudrait viser à réduire progressivement l'intervention d'entités extérieures en favorisant le développement d'une véritable culture de l'intégrité et de l'évaluation au sein même de l'administration. Kazakevičius (2003) a montré

que la Lituanie, tout en mettant en place un système efficace d'audit interne et externe, a promu en parallèle des mécanismes d'auto-évaluation par les acteurs du système scolaire eux-mêmes.

En résumé, l'externalisation a un rôle primordial à jouer pour réduire la corruption, à condition de bien prendre en considération les points suivants :

- considérer l'externalisation, du moins pendant un certain temps, de certaines fonctions clés telles que la collecte de données ou l'organisation des examens comme étant le seul moyen de limiter les risques de conflits d'intérêt ;
- s'assurer que le but et la fonction des organes de régulation et de contrôle internes et externes soient complémentaires ;
- promouvoir une culture de l'évaluation et du contrôle à tous les niveaux de l'administration.

# Codes de conduite des enseignants

*Les codes de conduite des enseignants sont considérés comme des mécanismes utiles pour réduire la corruption dans les systèmes éducatifs. Toutefois, leur efficacité est souvent fonction des processus utilisés pour les développer ainsi que des procédures de suivi et de contrôle nécessaires à leur mise en œuvre.*

Certaines professions, comme celles d'avocat et de médecin, disposent depuis longtemps de codes de conduite ou de codes d'éthique. Mais l'accent mis récemment sur la lutte contre la fraude ou la corruption a conduit d'autres catégories professionnelles (notamment au sein de la fonction publique nationale et internationale) à les développer aussi. Les codes de conduite ont également fait leur apparition dans le secteur de l'éducation, notamment dans le supérieur, souvent dans le but de réduire la fraude académique. Dans bien des cas, ils se substituent aux textes réglementant traditionnellement la profession enseignante. L'Internationale de l'éducation, la fédération mondiale des syndicats d'enseignants, a décidé d'appuyer ce mouvement, en adoptant une Déclaration internationale sur l'éthique professionnelle en 2001 (IE, 2001). Divers pays se sont depuis lors attachés à créer des codes de conduite semblables, destinés aux enseignants. Ces codes détaillent les obligations des professeurs, tant dans leur pratique professionnelle (compétence, présence régulière, etc.) que dans leurs relations avec l'administration,

leurs collègues, leurs élèves et, plus largement, avec la communauté (objectivité, non discrimination, etc.).

Une étude comparative menée au Bangladesh, en Inde et au Népal (Nuland et Khandelwal, 2006) a montré que l'efficacité de ces codes est souvent limitée par plusieurs facteurs, notamment leur caractère souvent trop théorique, leur manque de lisibilité, leur faible appropriation par les enseignants, leur faible diffusion, l'inexistence ou l'insuffisance des mécanismes servant à contrôler leur bonne application, et l'absence de sanction lorsqu'ils ne sont pas respectés. Néanmoins, il existe des exemples de bonnes pratiques, comme en témoigne le cas de l'Ontario (Canada). Poisson (2009) explique que le succès d'un code de conduite est étroitement lié à son appropriation par les enseignants eux-mêmes. Elle dresse la liste des mécanismes qui favorisent cette appropriation : implication des enseignants dans l'élaboration du code, selon une démarche participative ; identification conjointe des problèmes éthiques spécifiques auxquels ils sont confrontés ; création de mécanismes de révision régulière du code ; validation du code par les organisations d'enseignants ; large diffusion du code, sous différentes formes (y compris dans le cadre de la formation initiale et continue) ; mise en place de systèmes de suivi et de contrôle appropriés ; publication des sanctions adoptées dans ce cadre.

L'efficacité de ces codes dépend aussi largement du développement de mécanismes de suivi et de contrôle appropriés. Une analyse comparée de ces mécanismes (Hallak et Poisson, 2007) fait apparaître différents modèles. À Hong Kong (Chine), une commission comprenant des représentants de l'administration locale, des enseignants et des parents d'élèves, a été chargée de veiller à l'application du code ; elle peut mener des enquêtes et émettre des recommandations (So, 2003). Dans la province de l'Ontario (Canada), une organisation professionnelle représentant les enseignants est chargée de veiller au respect des codes ; elle peut prendre des mesures disciplinaires, mais ne dispose pas de pouvoir de révocation (Nuland et Khandelwal, 2006). En Écosse (Royaume-Uni), une organisation professionnelle semblable à celle de l'Ontario est chargée de l'autorégulation

de la profession enseignante, et elle dispose en plus d'un droit de révocation pour faute professionnelle.

La mise en place efficace de codes de conduite au sein du secteur éducatif doit conduire les décideurs à relever les défis suivants :

- impliquer la profession enseignante et les syndicats d'enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces codes ;
- faciliter l'accès à ces codes, en assurant leur large diffusion (particulièrement dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants) ;
- mettre en place les mécanismes nécessaires pour enregistrer et traiter les plaintes éventuelles, aussi bien aux niveaux national et local qu'au niveau de l'école ;
- encourager la profession enseignante à s'autoréguler.

# 8 Le droit à l'information

***Diverses expériences réussies montrent que la production d'une information pertinente et accessible à toutes les parties prenantes et à la société en général peut grandement contribuer à la lutte contre la fraude et la corruption dans l'éducation.***

La lutte contre la fraude implique de détecter les risques de corruption, d'en estimer l'ampleur, de mobiliser les citoyens, de leur permettre ensuite de vérifier l'application des décisions prises, etc. Toutes ces étapes exigent la production d'une information fiable et largement accessible à tous (*Transparency International*, 2003). Ce pouvoir de l'information est illustré par l'expérience aujourd'hui célèbre de l'Ouganda, qui a donné lieu à de nombreux articles et publications : non seulement l'ESDP menée dans ce pays a permis d'informer les décideurs que les taux de déperdition de la subvention par tête versée aux écoles primaires s'élevait à 87 % en 1995 (Reinikka et Svensson, 2004) mais, de plus, la décision du Gouvernement ougandais de rendre publiques les sommes allouées à l'éducation, à chaque niveau du système (central, local, scolaire), par le biais de larges campagnes d'information, a contribué à réduire drastiquement ces taux de déperdition, qui sont passés d'environ 87 % en 1995 à 10 % en 1999 (Reinikka et Svensson, 2004). Diverses initiatives ont visé à formaliser, voire à institutionnaliser le droit des citoyens à l'information, grâce à la constitution de pactes d'intégrité (Arcidiacano, 2005, pour l'Argentine), de cartes

participatives (Karim, 2004, pour le Bangladesh) ou encore de cartes d'évaluation citoyennes (*Programa de Promoción de Educativa en América Latina y el Caribe*, PREAL, pour l'Amérique latine).

Toutefois, plusieurs études montrent que l'administration a souvent bien du mal à reconnaître le droit à l'information des usagers des services publics, considérant que celle-ci relève de sa seule compétence. L'expérience prouve qu'il est souvent indispensable de recourir à une législation pour la contraindre à se conformer au droit à l'information. C'est sous la pression de mouvements de la société civile que plusieurs États indiens (dont le Tamil Nadu, Goa, le Rajasthan, le Karnataka, le Maharashtra, Assam et Delhi) ont décidé d'intégrer ce droit dans leur constitution. Devi (2003) a montré néanmoins que la mise en application de ce droit s'est heurtée à de nombreux écueils : absence d'information de l'administration et du grand public ; refus des hommes politiques et des fonctionnaires de l'imposer ; prévalence d'une « culture du secret » au sein de l'administration ; inertie administrative pour répondre aux demandes des citoyens ; limites des systèmes d'information ; impunité en cas de non-réponse ; bas niveau d'alphabétisation de la population en général.

Reconnaissant ces difficultés, les éducateurs du Karnataka et du Rajasthan ont élaboré des recommandations visant à renforcer l'efficacité du droit à l'information. Elles préconisent d'impliquer les gouvernements, les ONG et d'autres partenaires dans l'organisation de campagnes de sensibilisation sur le droit à l'information, d'organiser des séances de formation pour tous les personnels gouvernementaux (y compris les administrateurs et les professeurs) sur ce droit, sur son interprétation précise et sur ses procédures d'application, d'apprendre aux citoyens quand et comment l'utiliser pour accéder à l'information, de faciliter la diffusion rapide de toute information utile pour le public, en veillant à ce qu'elle soit accessible à tous types d'usagers (lettrés, illettrés, urbains, ruraux), de renforcer les systèmes d'information en conséquence, de mettre en place des mécanismes d'incitation et de sanction visant à encourager les fonctionnaires à fournir

une information exacte et à jour, et de régler le coût de la délivrance de l'information (Devi, 2003).

S'il est amplement avéré que l'accès à l'information des usagers a un impact sur l'amélioration de la transparence et de la redevabilité, pour que la reconnaissance du droit à l'information devienne effective, il faut nécessairement :

- adopter une base légale pour le défendre ;
- amener les décideurs et l'administration à favoriser son application ;
- renforcer la fiabilité et l'efficacité des systèmes d'information ;
- mettre à disposition les ressources nécessaires pour rendre effectif cet accès à l'information.

## Le « triangle vertueux »

*Aucune action isolée n'est susceptible de réduire la fraude et la corruption dans l'éducation. Ce qui est nécessaire, c'est une action concertée sur trois fronts : le développement de normes et de systèmes de régulation transparents, le renforcement des capacités de gestion, et une plus grande appropriation des processus administratifs et financiers par les usagers des services publics.*

Un certain pessimisme prévaut souvent quant à la possibilité de réduire la corruption dans l'éducation. L'ancienneté des pratiques, leur ancrage dans le système, et la résistance à la mise en place de nouvelles règles constituent certes des obstacles importants. Néanmoins, le succès des diverses approches mentionnées dans cet ouvrage montre qu'il est possible d'améliorer la situation dans de nombreux domaines de la planification et de la gestion du système : aussi bien le financement en général que les allocations spécifiques (bourses, subventions aux établissements scolaires, etc.), la construction et la rénovation des bâtiments, l'équipement, les fournitures et les services scolaires (manuels, repas, transports, dortoirs, etc.), la gestion et le comportement du personnel (les enseignants, notamment), les systèmes d'information, la sélection des élèves (examens, admissions à l'université, etc.), ainsi que l'assurance qualité et l'accréditation des institutions éducatives.

Dans leur ouvrage, Hallak et Poisson (2007) passent en revue chacun de ces domaines en prenant l'exemple de pays qui sont parvenus à réduire les pratiques de corruption de manière significative. Ils concluent qu'aucune mesure isolée ne peut permettre de lutter efficacement contre la corruption. Seule une approche intégrée, reposant sur trois axes principaux, peut permettre d'améliorer de manière significative et durable la transparence et la responsabilité au sein du système, à savoir :

- **Élaborer des normes et des systèmes de régulation transparents** : les règles du jeu doivent être révisées, dans l'optique de réduire les risques de corruption. Cela implique de définir un cadre politique explicite spécifiant les compétences de chacun des acteurs impliqués à chaque étape et à chaque niveau du processus, l'adaptation des cadres légaux existants pour faciliter le traitement des problèmes de corruption, avec la mise en place de système de récompenses et de sanctions, l'élaboration de normes et de procédures claires et transparentes, permettant de préciser les mécanismes d'affectation, de distribution et d'utilisation des ressources (financières, matérielles ou humaines) allouées au secteur de l'éducation ou encore de préciser les règles de passation des marchés publics, et le développement de codes de conduite, détaillant les droits et les devoirs de la profession (notamment ceux des enseignants).
- **Renforcer les capacités de gestion** : le renforcement des capacités institutionnelles dans quelques domaines clés s'avère souvent indispensable pour assurer une meilleure application des normes et règles en vigueur. Ainsi, il peut être nécessaire d'aider les ministères publics à mieux maîtriser divers outils de diagnostic (notamment les ESDP et les EQPS), à améliorer leurs systèmes d'information (aussi bien sur le plan financier que sur celui de la gestion du personnel ou des examens), ou encore à mettre en place des mécanismes de contrôle appropriés (y compris d'audits internes et externes). Cela implique une meilleure formation des fonctionnaires en matière de gestion, de comptabilité, d'évaluation, de supervision, et même d'éthique – et plus largement,

de l'ensemble des acteurs impliqués dans les processus de gestion : conseils d'école, associations de parents d'élèves, syndicats, organisations de la société civile, etc.

- **Favoriser une meilleure appropriation des processus par la communauté au sens large** : Klitgaard *et al.* (2000) ont montré que la corruption était fonction de l'existence de situations monopolistiques, de pouvoirs discrétionnaires, et de l'absence de mécanismes de redevabilité. Lutter contre la corruption implique ainsi de réduire les monopoles existants, de limiter les aspects discrétionnaires du pouvoir, et de renforcer les mécanismes de redevabilité. Cela requiert à la fois le développement de mécanismes de gestion davantage décentralisés, mais seulement sous certaines conditions, ainsi qu'une plus grande participation et une meilleure autonomisation des communautés pour les amener à exercer un véritable « contrôle social » sur l'utilisation des ressources allouées à l'éducation. Devi (2003) a montré combien le droit à l'information et à l'éducation était vital pour lutter contre la corruption : les citoyens doivent être suffisamment conscients de leurs droits et suffisamment bien informés de la réalité, non seulement pour détecter les fraudes, mais aussi pour exiger leur dû.

Une telle approche intégrée doit être déclinée selon les différents domaines de la planification et de la gestion du système éducatif, et être adaptée à des contextes variés. Cela exige de la part des décideurs de faire preuve de volonté politique, et plus spécifiquement :

- de collaborer avec les pouvoirs législatif, réglementaire et judiciaire ;
- de discuter avec les bailleurs de fonds de la meilleure manière de renforcer les capacités du secteur ;
- d'autoriser et de faciliter un accès plus large, plus fiable et plus rapide des usagers à l'information.

## Références

- Agence nationale de lutte contre la corruption et de moralisation des activités économiques et financières, ANLC. 2005. *Enquête nationale sur la corruption et la gouvernance en Guinée*. ENACOG/2003. République de Guinée. Conakry : Ministère à la Présidence chargé du contrôle économique et financier, MPCEF.
- Arcidiacano, P. 2005. « Argentine. La passation des marchés publics pour l'achat de manuels : un cas d'école ». Dans : B. Meier et M. Griffin (dir. publ.), *Un avenir dérobé : la corruption dans l'éducation. Dix expériences vécues à travers le monde*. Berlin : Transparency International.
- Baines, S. 2005. *Towards more transparent financial management: scholarships and grants in Indonesia*. Paris : IIPPE-UNESCO.
- Banque africaine de développement, BAD. 2003 (janvier). « Combating corruption in Africa ». Papier présenté à l'atelier de la Banque africaine de développement (BAD), de l'Union africaine (UA), de *Transparency International* (TI), de l'Institut de la Banque mondiale (WBI) et de la Coalition Globale pour l'Afrique (GCA), Addis-Abeba : Éthiopie.
- Bray, M. 2003. *Adverse effects of private supplementary tutoring. Dimensions, implications and government responses*. Paris : IIPPE-UNESCO.
- Chapman, D. 2002. *Corruption and the education sector*. Préparé par Management System Inc. (MSI). Avec le soutien de l'USAID, DCHA/DG.
- Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Muralidharan, K. ; Rogers, H. 2003. *Teacher and health care provider absenteeism: a multi-country study*. Washington, DC : Banque mondiale.

- Chua, Y.T. 1999. *Robbed. An investigation of corruption in Philippine education*. Quezon : Philippine Center for Investigative Journalism (PCIJ).
- Das, J. ; Dercon, S. ; Habyarimana, J. ; Krishnan, P. 2004. *Public and private funding of basic education in Zambia. Implications of budgetary affectations for service delivery* (Working Paper Series). Washington, DC : Banque mondiale/Secteur du développement humain/Région Afrique.
- Devi, S. 2003. « Implementation of the Right to information in education in the states of Karnataka and Rajasthan, India ». Dans : J. Hallak et M. Poisson (dir. publ.), *Governance in education: transparency and accountability matter. An international perspective* (p. 248-281). Paris : IPE-UNESCO.
- Drummond, T. ; DeYoung, A.J. 2003. « Perspectives and problems in education reform in Kyrgyzstan ». Dans : S.P. Heyneman, A. De Young (dir. publ.), *The challenges of education in Central Asia* (p. 225-242). Greenwich, États-Unis : Information Age Publishing.
- Eckstein, M. 2003. *Combating academic fraud. Towards a culture of integrity*. Paris : IPE-UNESCO.
- Filmer, D. 2005 (mars). *Public expenditure and service delivery in Papua New Guinea*. Papier présenté dans le cadre du cours sur « Enquête de suivi des dépenses publiques dans l'éducation », organisé par l'IPE et l'Institut de la Banque mondiale (WBI), Prétoria, Afrique du sud.
- Fishman, R. ; Gatti, G.W. 2000. *Decentralisation and corruption: evidence across countries*. Policy Research Working Paper, No. 2290. Washington, DC : Banque mondiale.
- Fjeldstad, O.-H. 2003. *Decentralisation and corruption: a review of the literature*. Bergen: Centre de ressources anti-corruption U4.
- Gauthier, B. 2006. *PETS-QSDS in Sub-Saharan Africa: a stocktaking study*. Étude commissionnée par la Banque mondiale, dans le cadre du projet : « Mesurer les progrès dans la prestation de services publics ». Montréal : HEC.

- GTZ. 2004. *Fighting poverty and corruption. Integrating the fight against corruption into the PRS process – Analysis and recommendations for development cooperation*. Division 42. Projet sectoriel : Développement et expérimentation de stratégies et d'instruments de prévention de la corruption. Commissionné par le ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement. Eschborn : GTZ.
- Hallak, J. et Poisson, M. (dir. publ.). 2006. *Governance in education: transparency and accountability matter. An international perspective*. Paris : IIPE-UNESCO.
- Hallak, J. et Poisson, M. 2009. *Écoles corrompues, universités corrompues, que faire ?* Paris : Éditions UNESCO.
- Internationale de l'éducation, IE. 2001. *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle*. Adoptée par le troisième Congrès mondial de l'Internationale de l'éducation. Jomtien (Thaïlande), 25-29 juillet 2001. Extrait le 5 janvier 2011, de : [www.ei-ie.org/library/fr/display.php?id=37](http://www.ei-ie.org/library/fr/display.php?id=37)
- Karim, S. 2004. « Report card surveys in Bangladesh ». Dans : *Transparency in education. Report card in Bangladesh. Quality School Programme in Mexico*. Paris : IIPE-UNESCO.
- Kaufmann, D. 2005. *Six questions on the costs of corruption with Daniel Kaufmann*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Kaufmann, D. ; Kraay, A. ; Mastruzzi, M. 2006. *Governance matters VII: aggregate and individual governance indicators 1996-2007*. Policy Research Working Paper, No. 4654. Washington, DC : Banque mondiale.
- Kazakevičius, G. 2003 (novembre). *School internal audit in Lithuania*. Papier présenté lors de la visité d'études de l'IIPE à Vilnius, Lituanie. Vilnius : Centre de développement de l'éducation.
- Klitgaard, R. ; Maclean-Abaroa, R. ; Parris, H.L. 2000. *Corrupt cities: A practical guide to cure and prevention*. Oakland : ICS Press.

- Kopnicka, S. 2004. *University managing audit in Slovakia as a means of transparency and accountability*. Document préparé dans le cadre du projet de l'IPE sur « Éthique et corruption dans l'éducation ». Paris : IPE-UNESCO.
- Latorre, C.L. ; Aranda, P. 2005. « Alimentación escolar en Chile ». Dans : M. Peña, J. Rodriguez, C.L. Latorre et P. Aranda (dir. publ.), *Transparencia en educación. Maestros en Colombia. Alimentación escolar en Chile* (p. 71-121). Paris : IPE-UNESCO.
- Lehohla, A.L. 2003. « Ethics and corruption in education: the case of Lesotho ». Dans : J. Hallak et M. Poisson (dir. publ.), *Governance in education: transparency and accountability matter. An international perspective* (p. 46-54). Paris : IPE-UNESCO.
- Levacic, R. ; Downes, P. 2004. *Formula funding of schools, decentralization and corruption. A comparative analysis*. Paris : IPE-UNESCO.
- Mneimneh, N. 2008 (septembre). *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de la République libanaise: réformes proposées dans le contexte des défis actuels*. Papier présenté lors de l'université d'été de l'IPE sur « Transparence, responsabilité, et mesures de lutte contre la corruption dans l'éducation », Paris, France.
- Nuland, S. ; Khandelwal, B.P. 2006. *Ethics in education: the role of teacher codes*, Paris : IPE-UNESCO.
- Peña, M. ; Rodriguez, J.S. 2005. « Maestros en Colombia: transparencia en la gestión de los recursos humanos en Bogotá » (1998-2003) (p. 15-70). Dans : M. Peña, J. Rodriguez, C.L. Latorre et P. Aranda (dir. publ.), *Transparencia en educación. Maestros en Colombia. Alimentación escolar en Chile*. Paris : IPE-UNESCO.
- Poisson, M. 2009. *Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct* Paris : IPE-UNESCO.
- Reinikka, R. ; Smith, N. 2011. *Enquêtes de suivi des dépenses publiques dans l'éducation*. Paris : IPE-UNESCO.

- Reinikka, R. ; Svensson, J. 2004. *The power of information: evidence from a newspaper campaign to reduce capture*. Policy Research Working Paper, No. 3239. Washington, DC : Banque mondiale.
- So, V. 2003.« Improving transparency and accountability in the management of education resources. The Hong Kong experience ». Dans : J. Hallak et M. Poisson, (dir. publ.). 2006, *Governance in education: transparency and accountability matter. An international perspective* (p. 142-152). Paris : IPE-UNESCO.
- Transparency International. 2003. *Global corruption report 2003. Special focus: access to information*. Berlin : Transparency International.
- Transparency International. 2007. *Report on Transparency International's 2007 World Corruption Barometer*. Berlin : Transparency international.
- Van Nuland, S. ; Khandelwal, B.P. ; Biswal, K. ; Dewan, E.A. ; Bajracharya, H.R. 2006. *Ethics in education. The role of teacher codes. Canada and South Asia*. Paris : IPE-UNESCO.
- Ye, X. ; Canagarajah, S. 2002. *Efficiency of public expenditure distribution and beyond: A report of Ghana's 2000 public expenditure tracking survey in the sectors of primary health and education*. Document de travail de la Banque mondiale, Région Afrique, Série No. 31. Washington, DC : Banque mondiale.

# L'Institut international de planification de l'éducation



L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) a été établi à Paris en 1963 par l'UNESCO, avec le soutien initial de la Banque mondiale et de la Fondation Ford. Le Gouvernement français a fourni les ressources nécessaires à la construction et à l'équipement de l'IIEP. Au cours des dernières années, l'IIEP a été soutenu par l'UNESCO et par un grand nombre de gouvernements et d'agences.

L'Institut fait partie intégrante de l'UNESCO et développe des activités de recherche et de formation qui répondent aux principales priorités du programme de l'Organisation sur l'éducation. Il bénéficie d'une autonomie intellectuelle et administrative, et fonctionne selon ses statuts spécifiques. L'IIEP possède son propre Conseil d'administration, qui décide de l'orientation générale de ses activités et approuve son budget annuel.

La mission de l'IIEP consiste à développer les capacités en matière de planification et de gestion de l'éducation. À cette fin, l'Institut recourt à plusieurs stratégies : formation des planificateurs et administrateurs de l'éducation ; appui à des institutions nationales de formation et de recherche ; promotion d'un environnement favorable et propice au changement éducatif ; coopération avec les pays pour concevoir leurs propres politiques et plans d'éducation.

Le siège de l'IIEP, à Paris, est placé sous l'autorité d'un directeur, secondé par une centaine de professionnels et de personnel d'appui. Toutefois, cela ne constitue que le noyau de l'Institut. Au cours des années, l'IIEP a développé des partenariats réussis avec des réseaux régionaux et internationaux d'individus et d'institutions – à la fois dans les pays développés et en développement. Ces réseaux soutiennent les différentes activités de formation de l'Institut, et permettent également d'étendre la portée de ses programmes de recherche.

[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

