

Cours PED1231-1 : Déontologie des enseignants et formateurs Dossier d'accompagnement du cours

Enseignants :

Prof. Dieudonné Leclercq 04-366 2072 - D.Leclercq@ulg.ac.be

Prof. Marianne Poumay 04-366 2093 - M.Poumay@ulg.ac.be

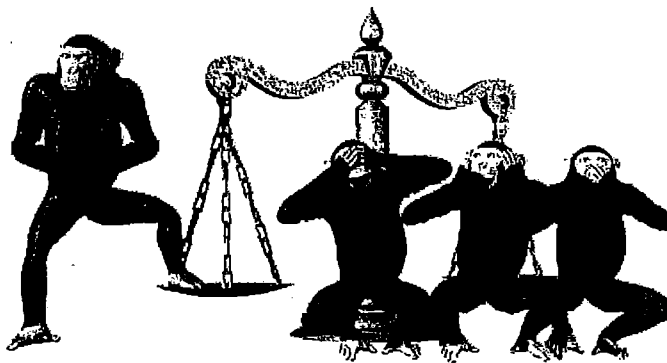
Prof. Daniel Faulx 04-366 3186 - Daniel.Faulx@ulg.ac.be

Assistante :

Perrine Fontaine 04-366 4777 - pfontaine@ulg.ac.be

Intervention du Prof. Bernadette Mouvet

Année 2009-2010



Dessin : Roland Manigar (LabSET)

- **Engagement pédagogique** (Objectifs, Méthodes, Evaluation)
- **Horaire**
- **Portefeuille de lecture**
- **Trois exemples de cas**

Grands thèmes dont les cas peuvent ressortir

1. Responsabilité (devoirs) vis-à-vis de personnes
2. Responsabilité (devoirs) vis-à-vis de l'institution
3. Respect et protection de la vie privée, liberté de participation
4. Secret professionnel
5. Propriété intellectuelle, liberté d'expression et devoir de réserve
6. Evaluation des étudiants
7. Fraude et plagiat
8. Recherche en éducation
9. Relations avec les parents, entre collègues, avec la hiérarchie, etc....

Cours PEDA1231-1 : Déontologie
Année 2009-2010

Engagement pédagogique

Objectifs

Ce cours contribuera à accroître chez les étudiants les **compétences**

dynamiques ou motivationnelles (d'engagement)	de participer à la conception d'un "code de déontologie" imaginaire des formateurs (NB : dans notre pays, un tel code n'existera peut-être jamais sous forme écrite).
Stratégiques ou auto-cognitives (connaissance de soi)	D'analyser ses propres réactions spontanées et d'apprécier sa capacité à apporter des réponses pertinentes dans des questions controversées et sans norme législative et en l'absence d'un code déontologique écrit ; confronter ses réactions et sa sensibilité à celles des collègues.
Démultiplicatrices ou instrumentales (techniques générales)	De connaître des sources d'information et de conseils et les moyens de les consulter.
Spécifiques ou disciplinaires (ici la déontologie et le droit)	de différencier les notions de loi, morale, éthique et déontologie appliquées aux diverses fonctions professionnelles exercées par des licenciés en Sciences de l'éducation. -de percevoir la diversité des situations dans lesquelles des problèmes déontologiques se posent -de faire les liens entre des problèmes concrets (cas) et des conduites possibles, admissibles et inadmissibles

Méthodes

- ✓ Lecture personnelle du Portefeuille de lecture
- ✓ Participation *obligatoire* à l'exposé sur la déontologie en recherche
- ✓ Préparation personnelle d'un cas vécu et remise d'un document écrit AVANT la présentation orale (y compris en 2^e session) et participation obligatoire à la séance d'acceptation des cas.
- ✓ Présentation de son cas :
 - Cas
 - Démarche que l'étudiant (et non le personnage du cas) a suivie (personnes ou documents consultés et ce qu'on en a retiré !!!)
 - Réaction(s) à la situation en assumant le rôle (professionnel pédagogique) d'UN personnage du cas : Fac simulés de dialogues, d'échanges téléphoniques, de courriers, etc.
 - Prévention : idées pour éviter la reproduction de tels cas ultérieurement
 - Proposition de 2 principes déontologiques (Attention au style « principes »), pas plus de 2.
 - Bibliographie complète (et références dans le texte) selon les normes APA.
- ✓ Participation aux Séminaires (présentiels) d'analyse de cas des collègues et débat (voir horaire)

Contenus

Le cours abordera

- a) la déontologie de diverses **fonctions** exercées par un licencié en Education : enseignant, formateur de formateurs, évaluateur, producteur de documents (multimédias) destinés à la diffusion, chercheur, conseiller pédagogique.
- b) certaines **questions** à la limite de la loi, de la morale, de l'éthique et de la déontologie comme :
 - la judiciarisation (transfert de problèmes vers la sphère judiciaire) et la juridicisation (augmentation de la législation, de la jurisprudence dans l'enseignement) ;
 - les droits d'auteurs et leur protection ;
 - les enjeux de la marchandisation de l'enseignement.
 - La fraude et le plagiat

Structure du rapport et Évaluation

Contenus	Critères d'évaluation
1. Couverture Titre du cas.	Nom de l'étudiant (bien apparent : c'est l'auteur !), Image bienvenue. Peut être humoristique. Deux titres permis.
2. Description du cas	1500 signes maximum), sans sa fin (la résolution), en maquillant les noms de personnes, d'institutions, de lieux
3. Si le cas est réel, la manière dont il a été résolu sur le terrain (solution « historique »)	
4. Démarches effectuées (consultations, sources) et personnes ressources	Type de source ou de personne utilisée comme référence (pertinence , caractère suffisant, éventuellement originalité). Clarté et précision de la description de la démarche adoptée pour résoudre le cas
5. Résolution du cas (Réaction à la situation) a) Aspects juridiques et réglementaires b) Aspects moraux c) Aspects éthiques d) En cas de cas réel, analyse (critique) de la manière dont le cas a été résolu dans la réalité et éventuelle résolution alternative du cas e) Une résolution(s) fictive(s) (courriers, dialogues imaginés : si, alors ;...). Si plusieurs sont envisagées, noter l'ordre de préférences et pourquoi. C'est la résolution du cas par le (la) professionnel(le) de l'éducation (professeur, directeur, conseiller pédagogique...mais PAS psychologue, éducateur social...) dont vous endossez le rôle en tenant compte des paramètres importants dont vous disposez ou que vous imaginez.	Pertinence de fond de la position adoptée et souplesse ou nuance si justifiée (sensibilité aux circonstances, adaptabilité aux cas individuels, aux réactions, aux effets secondaires ou pervers), <u>qualité et quantité de l'argumentation</u> , éventuellement originalité. Apport personnel supplémentaire (Règlement, cas similaire...) Pertinence de forme (l'étudiant est-il bien « entré dans le rôle » ?) : votre résolution proposée est illustrée par des éléments concrets et pertinents tels que des lettres, des dialogues, ... - Ton et aux mots employés dans les lettres ou dans les dialogues imaginés ! Il ne suffit pas de déclarer « j'organiserais une réunion » : il faut imaginer les interventions des uns et des autres. Ni « j'écirais une lettre » : il faut l'écrire ! Ni « je téléphonerais » il faut imaginer les arguments des uns et des autres au téléphone !
6. Mesures de prévention	Pertinence, proportionnalité, réalisme, précision, originalité.
7. Propositions de principes déontologiques pour un code (fictif)	Libellés comme dans un code (le libellé compte). En rapport étroit avec le cas.
8. Bibliographie et Sources (précises)	Normes APA
9. Annexes éventuelles	
10. Présentation orale :	Elle peut infléchir vers le haut ou vers le bas l'évaluation de la production écrite
11. Interventions personnelles lors des présentations des collègues :	Elles peuvent infléchir vers le haut ou vers le bas l'évaluation de la production écrite

NB : Tous ces critères n'ont pas un poids égal !

Cours PEDA1231-1 : Déontologie

Année 2009-2010

Horaire

dates	Tâches	heures
21 sept 2009	<i>Présentation des objectifs, méthodes, évaluations, horaire, du dossier d'accompagnement du cours et d'un exemple de rapport. D. Leclercq et P. Fontaine.</i>	2
1 oct minuit	<i>Envoyer par mail en Word aux 4 encadrants un cas (sur formulaire de proposition de cas à télécharger).</i>	2
5 octobre 2009	<i>Filière : enseignement (D. Leclercq, M. Poumay, P. Fontaine) Présentation d'un cas réel ou, à défaut, imagination d'un cas réaliste DEONTOLOGIQUE et non JURIDIQUE (non tranché par la seule loi) envoyé. La solution du cas (réel ou non) ne doit pas être présentée. <i>Présentation orale (pas besoin de Power Point) du cas. Après débat collectif, les encadrants jugeront de l'acceptabilité ou non du cas (si non, l'étudiant devra en soumettre un autre dès que possible).</i></i>	2
12 octobre 2009	<i>Filière Formation Adultes (D. Leclercq, D. Faulx, P. Fontaine) : idem</i>	
26 octobre	<i>Séance consacrée aux exigences sur le travail et au plagiat.</i>	2
7 décembre 2009	<i>Intervention de B. Mouvet sur la déontologie en recherche en éducation</i>	2
	<i>Préparation du dossier Lectures, Rencontres</i>	32
15 décembre 2009 à minuit	<i>Envoi du document rédigé en Word par mail attaché aux 4 encadrants</i>	
19 janvier 2009 à minuit	<i>Envoi du PPT à Perrine Fontaine et à D. Leclercq</i>	
20-21-22 janvier 2009 (un de ces 3 jours à confirmer)	<i>Filière Enseignement / filière Formation d'Adultes : Présentation orale (PPT) de cette analyse lors des deux journées de présentation (20 minutes d'exposé suivies de 10 minutes de débat collectif). Participation obligatoire et active (prise de parole...si l'on a quelque chose à dire).</i>	6

Total.....48 h

Cours PEDA1231-1 : Déontologie
Année 2009-2010

**Formulaire de soumission de cas
pour acceptation par les encadrants**

Nom Prénom...

Description du Cas :

1. Dans la peau de **quel acteur** vous placez-vous pour la rédaction des lettres ou des échanges entre acteurs ?

2. Quelles **questions**¹ allez-vous creuser, en matière
-**juridique** (ex. la loi ou le code ou ROI établi par l'école)

-**morale** (ex : les responsabilités non légales),

-**éthique** (ex. : en cas de dilemme quelle position j'adopte dans un rôle donné dans une situation donnée...et pourquoi),

3. Quelles **personnes** allez-vous rencontrer et pourquoi celles-là ; pour quoi faire ?

4. Quelles **autres ressources** ?

5. Quelles **difficultés** pensez-vous rencontrer dans le travail de ce cas ?

¹ PLUSIEURS questions sont généralement creusées dans chaque cas.

Portefeuille de lecture

1. Savatier, R. (1990). "Déontologie", *Encyclopaedia Universalis*, vol 7, 188-191
2. Lenoir, H. (1998). La question éthique chez les formateurs, in Ignasse Gérard et Hugues Lenoir (Dir.), *Ethique et formation*, Paris : Editions L'Harmattan, 65-85
3. Leclercq, D. (1994). Besoins en Education et Formation, chapitre 2 de *Approche Technologique de l'Education et de la Formation* : (1) Axiologie, (2) Valeurs, éducation et idéologie, (3) Charte de l'enseignement officiel
4. Fourez, G. (1990). *Eduquer*. Bruxelles : De Boeck, pp 85-89 : Objectifs de l'enseignement catholique français.
5. Fédération Belge des Psychologues (1993), extraits du cours de Déontologie du Professeur Ch. Mormont
 - I. Le code de déontologie 1980 de la FBP-BFP, p. 1-3
 - II. Le secret professionnel (p. 22-24)
 - III. La responsabilité civile du psychologue (p.25-26)
6. CFWB, Le guide de l'enseignant débutant (2002), Décrêt-Missions (p. 10-11). Le projet éducatif (p. 13). Enseignement Officiel de la Communauté française (17-19), Enseignement officiel subventionné (21-24, 28), Enseignement libre subventionné (31-32)
7. Excès de copie ? Encart de CopiePresse, reprocopy, Repropress et Repro PP dans les journaux francophones en février 2002
8. Deux documents extraits du recueil « Judicialisation de l'enseignement. Vers où va l'école ? » coordonné par Marc Demeuse (SPE-ULG, 2001, 223 pages) :
 - a. V. de Landsheere, La responsabilité civile découlant de l'enseignement dispensé, in Le journal des procès, n°141, 30 déc. 1988, 10-13
 - b. P. Martens, Les droits de l'Homme : à l'école aussi ? in Administration publique, 225-243,

Documents fournis par B. Mouvet

9. Texte du Professeur Edouard Delruelle (ULg). 19/4/2004. 3 pages.
10. Conseil de l'Europe. Convention sur les droits de l'homme et de la biomédecine. Nov. 1996. 38 articles. 16 pages. NB / il en existe un rapport explicatif (janvier 1997)
11. Service public fédéral santé publique. (18-5-2004). Loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine. 11 pages.
12. Rapport 2006-2007 du Comité d'éthique de la FAPSE. 14 pages.
13. American Psychological Association – APA (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. 16 pages.

Documents "Plagiat"

14. U Ottawa "Attention au plagiat....4 pages.
15. Université de Liège « Le Plagiat » 5 pages
16. Université de Montréal :
 - Lepage F. Le plagiat et les moyens de le prévenir changent-ils de visage selon les champs disciplinaires ? (5 pages)
 - Dubreuil N. Qui est-ce qui parle au juste ? (2 pages)
 - Godard B. La performance scientifique et l'intégrité en recherche. (7 pages),
17. Déclaration anti-plagiat (Paris Sorbonne Nouvelle).

Trois Cas – Exemples

Avec l'accord des personnes concernées pour être déontologiquement corrects, nous mettons à votre disposition des exemples de formulation de cas, ainsi que des structures de travaux d'étudiants d'années précédentes.

Cas traité par Émilie LOURTIE Titre : « Appréciation » : -10%

M. Motivé est professeur à l'université. Très impliqué dans les pédagogies actives, il propose à ses élèves de réaliser un travail en groupe. Il estime qu'au cours de ce travail, les élèves ont accès à des connaissances sur les autres qui lui échappent : le degré d'investissement, l'implication, l'assiduité,... Il décide donc d'impliquer les étudiants dans l'évaluation de leurs pairs. Celle-ci compte pour 10% de la note totale du cours.

En fin d'année, lorsque Michel Malémé, étudiant dans la classe de M. Motivé, reçoit ses résultats, il est furieux : sa note est juste insuffisante (il a obtenu 9/20) ! Il écrit à M. Motivé une lettre dont voici un extrait : « Ce sont les notes attribuées par les autres étudiants de mon groupe qui ont entraîné mon échec. Ils ne m'apprécient pas et c'est pour cette raison qu'ils m'ont attribué une note injuste ! Il est de votre devoir de rectifier cette injustice ! »

Vous êtes M. Motivé, que faites-vous ? Que répondez-vous à Michel Malémé ?

Cas traité par Benoît BEENKENS Titre : Les droits de l'enfant

Février 2002, Monsieur Prof est enseignant dans le centre de formation OLD de la région liégeoise. Dans une de ses classes, l'élève Bruto (16 ans) se fait sans cesse remarquer et pose de plus en plus de problèmes, autant à Monsieur Prof qu'à ses collègues des autres branches. La situation empire tant et si bien que, finalement, l'élève Bruto est exclu définitivement du Centre de cours.

Comme la réglementation de ce type d'enseignement le prévoit, le jeune peut demander sa réintégration dans un autre centre de formation dépendant du même réseau.

C'est ce que l'élève Bruto fait, demandant au centre de formation NEW de bien vouloir l'accepter. Cependant, dans le même laps de temps, ce jeune homme est interpellé par la police alors que, accompagné de deux personnes majeures, il est occupé à agresser un couple de personnes âgées à son domicile. Ce fait divers sordide, bien que non relaté dans la presse locale, trouve un large écho auprès des élèves et des professeurs de l'école de Monsieur X.

Comme cela se passe souvent lorsqu'un élève est exclu d'un centre et demande sa réintégration dans un autre, le centre NEW contacte le centre OLD afin de connaître les motifs du renvoi. C'est ainsi que Monsieur Prof est contacté par Monsieur Respo, responsable du centre NEW. Lors de la conversation entre ces deux hommes, Monsieur Prof explique à son collègue les motifs de l'exclusion tout en confiant également à Respo l'histoire de l'agression commise par Bruto.

Quelques jours plus tard, le centre OLD reçoit un courrier de Madame Lahase, déléguée aux droits de l'enfant. Cette dernière met en cause Monsieur Prof et l'accuse d'avoir, au travers de ses dires, empêché l'élève Bruto de réintégrer le centre NEW. et ce, surtout en confiant au responsable du centre NEW les faits survenus en dehors du cadre scolaire.

Vous êtes Monsieur Prof. Comment auriez-vous répondu au coup de fil de M. Respo de NEW ?

Cas traité par Jean-Marie RENSON Titre : « Qui perd gagne »

Sophie Quittoudouble, étudiante normalienne en première échoue aux examens de fin d'année. Elle obtient une note globale de 56.7 % et cinq échecs. Sophie se présente en seconde session et elle échoue à nouveau avec une note globale de 59.1 % et quatre échecs. Elle est donc refusée avec dispenses.

N'acceptant pas cette décision, Sophie introduit un recours par rapport aux points qu'elle a obtenus dans un cours (5/20 en 1ère session et 8/20 en 2ème session). Elle justifie ce recours par le fait qu'en 2ème session, les points relatifs au travail de l'année ont été reportés dans sa note totale de deuxième session, alors qu'elle n'a pas eu la possibilité de les améliorer. Elle considère donc ce report comme une erreur matérielle.

Dans sa lettre de recours au Directeur, elle dit que le professeur Virant l'a informée de la réussite de l'examen avec une note de 36/70, mais que sa cote de 8/20 correspond à la somme des cotes de l'examen et du report de la cote du travail annuel. Pour justifier le report de cote, le professeur invoque le règlement d'ordre intérieur. D'après Sophie, le règlement d'ordre intérieur stipule qu'en cas d'échec dans le travail de l'année, des modalités de remédiation doivent être prévues pour les élèves ajournés dans le « contrat technique » passé entre le professeur et les étudiants. Or rien ne figure dans le contrat signé en novembre de l'année précédente par un condisciple de sa classe au nom de tous les élèves. Elle précise également qu'au moins un étudiant de sa classe a bénéficié de cette possibilité en recevant un travail de vacances.

Vous êtes le directeur. Comment réagissez-vous ? sur quelles bases ?

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS

CORPUS

7

1990

DÉONTOLOGIE

- 1 *La formulation*
- 2 *Impossibilité
d'une codification complète*
- 3 *Les sanctions*
- 4 *La législation professionnelle*
- 5 *Le contentieux professionnel*
- 6 *Droit commun
et droit déontologique*

Étymologiquement, la déontologie est la science des devoirs. C'est ainsi que Littré l'a définie, sans commentaire ni exemple ; car, au moment où il donnait cette définition, il s'agissait d'un mot savant sans application positive. Cette notion philosophique s'est, à l'époque contemporaine, limitée et concrétisée.

Elle s'est limitée en ce qu'elle a été, de fait, monopolisée par le droit professionnel. Quand on parle, aujourd'hui, de déontologie, on pense toujours aux devoirs qu'impose à des professionnels l'exercice même de leur métier. Toute profession impose des devoirs à ceux qui l'exercent. Au sens large, toute profession a donc une déontologie. Quand la profession s'organise, elle tend à se donner un statut codifié, ou tout au moins des usages, précisant les devoirs de ses membres. Elle le fait dans le cadre des groupements et associations professionnels. Ainsi s'est formé tout un droit disciplinaire. Cette construction est plus ou moins développée selon les professions.

Pour les plus avancées, les formulations déontologiques ont pris un aspect détaillé et autoritaire, émanant d'organes officiels de la profession. Elles s'expriment en articles codifiant une déontologie concrète. Mais la plupart des professions en restent à une période d'évolution moins avancée. Ce sont les professions libérales, tournées, plus que les autres, vers l'humanisme, qui se préoccupent le plus de codifier leurs règles de déontologie. Leurs organes officiels sont particulièrement soucieux d'en maintenir le niveau moral.

Il n'est pas de profession, cependant, qui ne cherche à veiller au respect, par certaines règles considérées comme essentielles, du bon exercice du métier commun. À défaut de textes codifiés, ces règles prennent l'aspect d'une coutume. Celle-ci complète la lettre des textes et des contrats exprès qui, en droit civil, commercial ou administratif, imposent des devoirs à la profession.

1 La formulation

Les sources

Le mot « déontologie » est entré, dans le droit positif, sur la présentation du professeur Portes, président de l'Ordre des médecins : en application de l'ordonnance du 24 septembre 1945, le Conseil d'État a approuvé, pour en faire un règlement d'administration publique, le Code de déontologie du 27 juin 1947, applicable aux membres de cet ordre médical. Avec peu de changements, le texte ainsi promulgué a été, par la suite, remplacé par un nouveau règlement d'administration publique (28 nov. 1955). Ce code a été suivi de réglementations analogues, également consacrées par des règlements d'administration publique, pour les chirurgiens-dentistes (3 janv. 1948) et les sages-femmes (30 sept. 1949).

De ce fait, la déontologie s'est concrétisée. Au lieu de se définir dans l'abstrait, elle vise les cas couramment rencontrés par le professionnel dans l'exercice de son métier. Elle cherche à donner, impérativement, à ces cas des solutions pratiques et précises définissant les devoirs du professionnel. Sous sa forme codifiée, la déontologie ressemble ainsi un peu à une casuistique.

Quand la profession a une organisation officielle, les textes qui la lui donnent ne manquent pas de se préoccuper de sa déontologie. Ainsi, le décret du 10 avril 1954 sur la profession d'avocat (art. 16) donne mission au conseil de l'ordre de chaque barreau « de maintenir les principes de probité, de désintéressement, de modération et de confraternité sur lesquels repose l'ordre des avocats, et d'exercer la surveillance que l'honneur et l'intérêt de l'ordre rendent nécessaire; de veiller à ce que les avocats soient exacts aux audiences et se comportent en loyaux auxiliaires de la justice ». À cet effet, il convient que la profession formule des règlements que le même article 16 confie, à chaque ordre local d'avocats, le soin de codifier.

Dans les professions publiques, une déontologie, au sens large, s'est également établie, sous un contrôle hiérarchique. Mais sa source est différente, car la discipline exigée des membres de la fonction publique n'a pas le caractère démocratique des règles de déontologie établies par la profession elle-même.

Vers une déontologie interprofessionnelle

À une époque récente, les représentants respectifs de certaines professions, travaillant en équipe, ont cherché à définir les règles déontologiques de leur activité commune. L'effort le plus remarquable, en ce sens, a été poursuivi par les associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. La protection de l'enfant en danger moral exige une collaboration harmonieuse de plusieurs professions. Éducateurs ou éducateurs, psychologues et psychanalystes, médecins pédiatres et psychiatres,

assistants sociaux nouent ainsi des rapports d'équipe autour de l'enfant. D'autres rapports communs s'établissent entre les membres de ces professions travaillant en équipe et certains interlocuteurs : famille de l'enfant, juge des enfants. L'U.N.A.R. (Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence) a consacré des journées d'études à ce programme (Paris, nov. 1963). La revue *Sauvegarde de l'enfance* en a publié les travaux.

On n'a pas encore formulé un code de déontologie commun à ces professions. Celui-ci ne pourrait prendre l'aspect que d'une convention, établie sous le contrôle des autorités publiques intéressées, entre les organes respectifs des professions. On s'en est donc tenu à une investigation des devoirs qui commandent le bon fonctionnement de ces équipes de professionnels groupés autour de l'enfant. D'ailleurs, la pratique les avait déjà mis en lumière. Leur détermination est parfaitement compatible avec l'existence d'une déontologie propre à chacune des professions qui collaborent dans l'équipe, et ne fait pas double emploi avec elle. Il s'agirait, en effet, d'une déontologie interprofessionnelle, combinant et complétant, en fonction des équipes à constituer, les règles déontologiques particulières à chacune des professions formant l'équipe.

2 Impossibilité d'une codification complète

L'existence de devoirs non codifiés, mais dont l'observation est essentielle à la profession, est reconnue par les codes et les règlements qui établissent les règles déontologiques professionnelles. On a cité, plus haut, le décret du 10 avril 1954 concernant l'ordre des avocats. Dans le règlement qu'établissent ces derniers, les mots « probité », « désintéressement », « modération », « confraternité », « honneur » sont trop riches pour pouvoir être enfermés dans des formules casuistiques. Une codification ne peut les cerner. Les règlements déontologiques se bornent donc ici à mentionner, des exigences générales. Celles-ci tiennent, en réalité, une grande place dans les devoirs professionnels, spécialement pour les professions libérales.

Ces professions-là sont particulièrement sensibles à l'honneur et à la dignité professionnels. La sauvegarde de ces valeurs paraît spécialement nécessaire dans des activités qui font appel à la confiance du client. Cette préoccupation interdit aux membres des professions libérales de se charger de tâches susceptibles de compromettre la considération dont elles ont besoin. Elle est également incompatible avec certaines manifestations trop tapageuses ou trop manifestement intéressées de vie professionnelle. Comme les professions libérales, celles d'officiers ministériels sont, quant au respect, chez leurs membres, d'une dignité ainsi comprise, volontiers exigeantes.

Cette rigueur tend, toutefois, à s'atténuer. Les barrages établis contre une patrimonialisation des services de ces professions, qui, à l'origine, étaient considérées comme d'un rang supérieur aux valeurs comptables, se sont abaissés. En particulier la constitution de sociétés professionnelles a été officiellement rendue licite entre membres de professions libérales (loi du 29 nov. 1966). Comme toute société, elles impliquent, chez les professionnels associés, la poursuite commune, au moyen de leur profession, de bénéfices partageables. Parallèlement, la Cour de cassation a dû reconnaître que les « cabinets » des professions libérales ont une valeur comptable capitalisée, dont il est juste de faire état dans les liquidations de successions ou de communautés conjugales. Enfin, malgré les précautions de style, les tribunaux

ont dû admettre la validité de la vente des cabinets de professions libérales. Ainsi, la déontologie englobe-t-elle tout ce qui, dans l'humanisme du professionnel, intéresse, même indirectement, sa dignité au regard de sa profession. Car des actes immoraux peuvent le disqualifier pour exercer celle-ci, même s'ils ne se rattachent pas directement à son métier. Les règles générales de la morale peuvent, sous cet aspect, s'incorporer à la déontologie professionnelle. Et, de même les règles de la législation civile et sociale, auxquelles le professionnel est tenu.

La déontologie contient aussi des préceptes destinés à maintenir l'ordre intérieur de la profession, lequel commande des devoirs que les règlements adoptés formulent à la fois sous leurs aspects patrimoniaux et extra-patrimoniaux.

3 Les sanctions

C'est sous forme de droit disciplinaire que la déontologie est entrée dans le droit positif. Plus généralement, ce que l'on appelle « droit disciplinaire » apparaît comme une autodéfense des groupes juridico-sociologiques. La légitimité de ces groupes autorise leurs organes à utiliser la voie des sanctions pour que leurs membres respectent les devoirs qui correspondent aux buts poursuivis par leur collectivité et qu'ils ont acceptés par leur adhésion même. Cette règle générale vaut, particulièrement, pour les groupes professionnels. C'est pourquoi ces derniers sont admis à prononcer des peines disciplinaires.

Parmi celles-ci, il existe des censures purement morales qui visent à frapper, dans leur considération, les professionnels ayant manqué à leurs devoirs : tels sont le *blâme* et la *réprimande*. L'avertissement peut être aussi une peine disciplinaire, mais il a surtout un caractère comminatoire ; il est destiné à empêcher de nouvelles violations de règles déontologiques.

Dans certaines professions, il est admis que le groupe professionnel peut prononcer des amendes pécuniaires contre ceux de ses membres manquant au règlement établi par les organes représentatifs. Il faut, toutefois, que l'amende ait été expressément prévue et que le règlement ait été porté à la connaissance du professionnel.

Enfin, les peines disciplinaires les plus graves consistent dans la *suspension* ou l'*exclusion* du professionnel hors du groupe. Dans les professions qui ne sont pas légalement réglementées, la suspension ou l'exclusion concernent seulement l'appartenance au groupe prononçant la peine disciplinaire. Mais, dans celles auxquelles la loi impose une discipline d'ordre public, elle peut autoriser les organes professionnels à interdire, par une peine disciplinaire, l'exercice même de la profession. Le professionnel en est ainsi chassé. C'est de cette manière que l'exclusion fonctionne pour les médecins, les avocats, les officiers ministériels.

Les textes énumérant, pour une profession, les peines disciplinaires sont limitatifs en ce sens qu'aucune autre peine ne peut être prononcée. Il ne faut cependant pas absorber, dans la déontologie professionnelle, l'ensemble du droit disciplinaire. Sans doute, celui-ci est toujours un droit par lequel les autorités d'un groupe sanctionnent, en son nom, la violation des devoirs de ses membres. Mais cette auto-défense des groupes s'étend à d'autres collectivités organisées que la profession. Ainsi, le chef d'entreprise exerce un pouvoir disciplinaire à l'égard du personnel de l'entreprise, le conseil d'une université à l'égard des étudiants de celle-ci, le chef d'un service public à l'égard des membres de ce service. Et, de même, les organes de toute association à l'égard de ses associés. La

langue usuelle ne parle pas alors de déontologie, parce que la collectivité douée d'une justice disciplinaire n'est pas, en ce cas, la profession. Mais les règles générales gouvernant cette justice sont analogues.

4 La législation professionnelle

Ici apparaît un principe démocratique. La profession se donne à elle-même sa loi — manifestation spontanée de son autonomie —, et les pouvoirs publics la respectent quand la profession est organisée par des textes législatifs. Mais l'État contrôle l'exercice que la profession fait ainsi de ses droits internes. Ce contrôle est plus ou moins étendu. Il porte à la fois sur le pouvoir juridictionnel et sur le pouvoir législatif de la profession. C'est de ce dernier qu'il est ici question.

Dans les professions auxquelles une législation nationale ne donne pas d'organisation officielle, les groupements spontanés de professionnels peuvent déterminer, par des règlements votés par eux, les devoirs imposés à leurs membres ainsi que les sanctions possibles. Faute d'organisation imposée, les membres d'une profession peuvent se répartir en plusieurs groupes librement constitués. Et chaque profession peut définir, pour ses adhérents, un droit qu'elle leur rend applicable.

Depuis la loi du 21 mars 1884, incorporée aujourd'hui dans le Code du travail, la législation française met l'organisation syndicale à la disposition des groupements professionnels, et chaque syndicat peut établir, pour ses adhérents, une réglementation déontologique. Le droit français admet, ici, le pluralisme : différents syndicats peuvent d'ailleurs établir à leur usage, pour la même profession, une réglementation quelque peu différente, selon leur orientation et selon qu'il s'agit d'un syndicat de chefs d'entreprise ou de salariés. Les chefs d'entreprise confient souvent cette réglementation à leur « chambre syndicale ». Rien n'interdit, d'autre part, à des professionnels de se grouper pareillement en une association (soumise à la loi du 1^{er} juill. 1901) ; de telles associations peuvent également imposer à leurs membres un règlement déontologique.

Ces règlements constituent des actes juridiques, dont le contrôle est soumis aux tribunaux judiciaires, qui peuvent en prononcer la nullité s'ils portent atteinte à des règles d'ordre public. Par exemple, les « ententes professionnelles » limitant, au préjudice des consommateurs, la liberté de la concurrence sont nulles, en principe, et même punissables (ordonnance du 28 sept. 1967, qui reprend, en les modifiant légèrement, les dispositions introduites, dans les art. 59 bis et suivants de l'ordonnance n° 45-1483 du 30 juin 1945, par le décret-loi du 9 août 1953).

Dans les professions que la loi française organise officiellement, le caractère démocratique de la législation déontologique s'atténue par l'aggravation du contrôle étatique. Ainsi, pour les professions médicales, on l'a vu, les Codes de déontologie, préparés par les Ordres de médecins, de chirurgiens-dentistes et de sages-femmes, ont été soumis au Conseil d'État, avant que le texte (corrigé sur certains points par celui-ci) soit publié par des décrets portant règlement d'administration publique.

Appuyés sur des prérogatives conquises depuis longtemps, les avocats sont plus libres : chaque barreau établit son règlement intérieur (art. 16 du décret du 10 avr. 1954) sous le seul contrôle des tribunaux judiciaires, qui peuvent annuler les dispositions contraires à l'ordre public. Un assez grand nombre de professions libérales ayant été, comme la profession médicale, constituées en ordres nationaux, le code de leurs devoirs professionnels a pu être promulgué par décret : ainsi, pour les architectes, le décret du 24 septembre 1941, modifié par le décret du 31 mai 1943. Pour les experts-comptables, l'ordonnance du 19 septembre 1945, plu-

sieurs fois modifiée depuis, a codifié directement ses règles déontologiques. Au contraire, cette codification n'est faite ni par la loi du 7 mai 1946 fondant l'Ordre des géomètres-experts, ni par les articles 318 et suivants du Code rural pour les vétérinaires. C'est donc la jurisprudence des conseils de l'Ordre qui tiendra lieu, pour ces professions, de réglementation déontologique.

Pour les officiers ministériels, sociologiquement très proches des professions libérales, mais qui exercent, pourtant, une charge publique, les règlements déontologiques émanent moins de la profession elle-même que de l'État statuant par voie de décret. Cependant, l'État laisse aux professionnels eux-mêmes un pouvoir limité de réglementation de leur déontologie. Ainsi, l'ordonnance du 2 novembre 1945, article 4-1, comprend, parmi les attributions de la chambre départementale des notaires, celle « d'établir, en ce qui concerne les usages de la profession et les rapports des notaires, tant entre eux qu'avec la clientèle, un règlement qui sera soumis à l'approbation du ministre de la Justice ».

Mais c'est surtout par la jurisprudence disciplinaire que se manifeste l'autonomie de la profession.

5 Le contentieux professionnel

L'autorité de la profession sur sa discipline déontologique implique la compétence de juridictions professionnelles pour statuer sur le contentieux soulevé par cette discipline. Celui-ci est de nature pénale. La profession n'a pas qualité pour prononcer directement, contre un professionnel, des condamnations exécutoires avec l'appui de la force publique et tendant à le contraindre à exécuter ses obligations. Les organes professionnels peuvent, sans doute, par des avertissements, rappeler ses devoirs à un membre de la profession et, si ce sont des devoirs légaux, faire intervenir les pouvoirs publics. Mais les juridictions professionnelles, élues par la profession, ne sanctionnent les atteintes à leur déontologie qu'après coup, par des peines disciplinaires. Elles jouissent, à cet égard, d'une large autonomie.

Ces juridictions émanent de la profession elle-même. Dans les professions qui ne sont pas légalement organisées, une juridiction élémentaire statuant sur les fautes déontologiques n'en est pas moins confiée aux organes du syndicat ou de l'association dont le professionnel est membre. Le pouvoir juridictionnel de ces groupements, en matière de discipline, découle de leur légitimité. Mais les décisions disciplinaires sanctionnant ainsi des règles déontologiques pourront être annulées par les tribunaux judiciaires si elles ont manqué à des règles d'ordre public. Ce contrôle revêt plusieurs aspects. D'une part, les tribunaux veillent au respect des « droits de la défense » du professionnel inculpé. Cette sauvegarde d'une défense possible du plaideur se rattache à un ordre public commun à toutes les juridictions. D'autre part, une condamnation disciplinaire sera annulée si la prétendue règle déontologique que la profession voulait imposer est incompatible avec les libertés que garantit notre droit. Enfin, les tribunaux judiciaires se reconnaissent le droit de contrôler la réalité du fait même de l'infraction prétendument contraire à une règle déontologique.

Le professionnel injustement sanctionné peut, non seulement faire annuler la sentence, mais obtenir, auprès des tribunaux judiciaires, des dommages-intérêts auxquels sera condamné le groupement professionnel ayant commis une injustice.

Ces règles s'appliquaient aux médecins eux-mêmes avant que l'Ordre médical eût été légalement établi : les syndicats médicaux avaient, en effet, créé des « conseils de

famille » professionnels pour garantir une déontologie. Mais quand les lois en viennent à organiser une profession déterminée, elles réglementent, d'ordinaire, soit directement, soit par voie de décret complémentaire, la composition et le fonctionnement de ses juridictions disciplinaires.

Pour les officiers ministériels, ce sont les chambres élues par eux qui, conformément à l'ordonnance du 28 juin 1945, rendent la justice disciplinaire qui les concerne. Mais le procureur de la République peut aussi saisir le tribunal. Un recours est toujours possible devant la cour d'appel, et peut être suivi d'un pourvoi devant la Cour de cassation. Les tribunaux administratifs sont incompétents. Quant aux avocats (décret du 10 avr. 1954), c'est le conseil de l'ordre élu par chaque barreau qui juge disciplinairement les membres de celui-ci, soit sur la plainte de la victime de l'acte répréhensible, soit sur les réquisitions du procureur de la République. Ici encore un appel est possible, ainsi qu'un pourvoi en cassation.

Pour les professions organisées en ordre national, ce sont les conseils de l'ordre régional élus qui font office de juridiction disciplinaire de première instance, le Conseil national, lui-même élu, jouant le rôle de juridiction d'appel. Mais un représentant de l'État est souvent présent : tantôt c'est un commissaire du gouvernement faisant office de ministre public, c'est le cas pour les experts-comptables (art. 56 et suivants de l'ordonnance du 19 sept. 1945) et pour les géomètres-experts (art. 11 de la loi du 7 mai 1946) ; tantôt un conseiller à la cour d'appel est appelé à présider le conseil régional, comme pour les vétérinaires (art. 319 du Code rural). Pour les médecins, c'est seulement au stade de l'appel que le Conseil national de l'Ordre est présidé par un conseiller d'État. Enfin, pour tous ces ordres, un pourvoi en cassation peut être porté devant le Conseil d'État, contre la décision disciplinaire du Conseil national de l'Ordre.

Quand un médecin a manqué aux devoirs particuliers qui lui incombent dans le concours qu'il doit apporter aux assurances sociales, les conseils appelés à statuer en matière disciplinaire ne sont plus seulement composés d'élus du corps médical. Le médecin-conseil régional de la Sécurité sociale figure, à titre consultatif, dans le conseil régional de l'Ordre des médecins, statuant en première instance. L'appel est porté devant la section des assurances sociales au Conseil national et comprend alors un médecin et un représentant des caisses de Sécurité sociale désignés par le ministre du Travail. Ces sections disciplinaires ont d'ailleurs des pouvoirs plus étendus que les juridictions disciplinaires de droit commun : le malade peut invoquer leur autorité en matière d'honoraires.

6 Droit commun et droit déontologique

Bien qu'il soit reconnu par les institutions françaises comme un droit positif, il est à remarquer que le droit déontologique est clos et restreint à la profession. Si celle-ci est admise à codifier les devoirs de ses membres, c'est, pourrait-on dire, à l'usage interne.

Il faut souligner, d'abord, que les règles de déontologie sont sans efficacité juridique à l'égard de tous ceux qui n'appartiennent pas à la profession qu'elles régissent : ils peuvent sans doute porter plainte devant les juridictions disciplinaires si une faute déontologique du professionnel a porté atteinte à leurs intérêts ; mais aucune discipline professionnelle ne les engage personnellement. Ainsi, quand le Code de déontologie des médecins (art. 49 et 50) exige que les contrats passés par eux avec des tiers soient communiqués au Conseil de l'Ordre, le cocontractant

n'a nullement à se préoccuper de cette règle, destinée seulement à permettre à l'Ordre de vérifier si le médecin a été fidèle à la déontologie médicale en passant le contrat. Même si cette déontologie n'a pas été respectée par le médecin, le contrat est civilement valable du moment qu'il ne viole aucune règle de droit commun. Les tribunaux civils veilleront à son application.

De même, la décision prise par la juridiction disciplinaire compétente en matière de déontologie est indépendante des décisions prises par des juridictions civiles ou pénales, à raison des mêmes faits. La réciproque est encore plus vraie : quand un fait peut être doublement incriminé, comme contraire à la déontologie professionnelle de son auteur et comme constituant un délit pénal, rien n'empêche qu'une seule des juridictions compétentes, disciplinairement ou correctionnellement, soit saisie et statue librement. Si une juridiction répressive connaît déjà de ce fait, la juridiction disciplinaire, à l'inverse des tribunaux civils, n'est jamais tenue de surseoir à statuer elle-même jusqu'à ce que le juge répressif se soit prononcé. Par la suite (sauf pour certains délits spéciaux), elle pourra relaxer le prévenu condamné par la juridiction répressive ou inversement. Il semble, seulement, que la juridiction disciplinaire ne puisse fonder un acquittement ou une condamnation sur un fait expressément nié par le juge répressif et ayant constitué, pour sa sentence propre, un motif nécessaire.

En réalité, les objets mêmes de la sentence disciplinaire et de la sentence répressive diffèrent, ce qui justifie des appréciations divergentes. Cela explique pourquoi, en droit pénal, aucune peine ne peut être prononcée sans être prévue par un texte exprès. Mais, disciplinairement, au contraire, peuvent être sanctionnées, comme on l'a vu, des fautes contre la morale et contre l'honneur, qu'aucun texte particulier n'a définies, du moment qu'elles portent atteinte à la dignité de la profession.

Bien entendu, aucune règle ne s'oppose à l'application cumulative, à l'occasion d'un même fait, de peines disciplinaires sanctionnant une faute déontologique et de peines frappant un crime, un délit ou une contravention, par l'effet d'une décision des tribunaux répressifs. Le principe du non-cumul des peines n'a pas place dans les rapports entre les sanctions disciplinaires et les peines de droit commun. Par exemple, deux suspensions d'exercice de fonctions, l'une à titre disciplinaire, l'autre à titre répressif, s'appliqueront indépendamment l'une de l'autre.

Cette indépendance du droit commun à l'égard du droit déontologique se vérifie aussi au point de vue civil. Le Code de déontologie ne lie pas le juge civil. Le Code de déontologie, par exemple, semble autoriser, de manière générale, le médecin à cacher au malade la vérité, mais les tribunaux civils refusent de reconnaître la valeur générale du principe ainsi posé. En particulier, ils exigent que les médecins, avant de tenter une intervention comportant des risques graves pour le patient, donnent à celui-ci (ou à ses proches si son état mental ne peut les supporter) les indications exactement nécessaires pour qu'il puisse prendre une décision libre en ce qui concerne son propre corps. Si le médecin manque à cette règle, une responsabilité civile sera reconnue à sa charge par les tribunaux judiciaires alors que, déontologiquement, le Conseil de l'Ordre peut nier l'existence d'une faute disciplinaire.

Il faut même remarquer que les règles déontologiques d'une profession, et les décisions juridictionnelles prises disciplinairement en vertu de ces règles, sont indépendantes des règles déontologiques des autres professions que le même homme peut cumuler avec la première. Un professeur de Faculté de médecine, médecin des hôpitaux, pourra ainsi, éventuellement, pour le même acte, être disciplinairement poursuivi devant

le Conseil de l'Ordre des médecins, devant la juridiction disciplinaire hospitalière et devant la juridiction disciplinaire universitaire. Leurs décisions seront indépendantes les unes des autres.

Ces règles, qui sont certaines, n'empêchent pas, bien entendu, chacune des juridictions saisies de pouvoir moralement tenir compte des devoirs communs que le professionnel a envers sa profession et envers la société. Notamment, dans un procès en responsabilité civile intenté contre un professionnel, les devoirs que ces règles déontologiques lui imposent envers ses clients seront certainement pris en considération. Mais le principe demeure que les règles déontologiques ne lient ni les juges civils ni les juges répressifs, chacun statuant dans son domaine.

RENÉ SAVATIER

Bibliographie

« Aspects déontologiques de la sauvegarde de l'enfance. La déontologie des professions », in *Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence*, mars-avr.-mai 1964 / C. BLONDEL, « Raison d'être d'une déontologie professionnelle », in *Informations sociales*, 1951 / M. BRETHER DE LA GRESSAYE, « Le Pouvoir juridique des ordres professionnels », in *Droit social*, 1955 / *Bulletin de l'Ordre des médecins*, à partir de 1946 / *Guide pratique d'exercice professionnel à l'usage des médecins*, publ. par l'Ordre des médecins, 5^e éd., Paris, 1963 / F. HEGGER GILBERT, *Déontologie médicale*, Bruxelles, 1937 / E. MARTIN, *Précis de déontologie et de médecine professionnelle*, 2^e éd. rev., Paris, 1923 / A. MIGNON, « Il faut abroger ce Code de déontologie », in *Concours médical*, 13 août 1955 / R. ODENT, « Déontologie et discipline professionnelle », in *Archives de philosophie du droit*, 1953-1954 / H. PÉQUIGNOT, *Médecine et monde moderne*, Paris, 1953 / R. PIEDÉLIEVRE, L. DEROBERT & G. HAYSSER, *Abrégé de médecine légale*, Paris, 1947 / J. PUISOYE, « Le Pouvoir disciplinaire des ordres professionnels », in *Recueil Sirey*, 1963 / E. RIST, *La Morale professionnelle du médecin*, Paris, 1941 / J. SAVATIER, *La Profession libérale*, Paris, 1947 / *Travaux du premier Congrès international de morale médicale*, 2 vol., Paris, 1955 / *Travaux du second Congrès international de morale médicale*, 2 vol., Paris, 1965.

Corrélat

ARCHITECTURE (architecte et société), AVOCAT, CODIFICATION, CORPORATIONS, DROIT, JUSTICE (ORGANISATION DE LA), MÉDECINE.

Collection Savoir et Formation
dirigée par Jacky Beillerot et Michel Gault

A la croisée de l'économique, du social et du culturel, des acquis du passé et des investissements qui engagent l'avenir, la formation s'impose désormais comme passage obligé, tant pour la survie et le développement des sociétés, que pour l'accomplissement des individus. La formation articule savoir et savoir-faire, elle conjugue l'appropriation des connaissances et des pratiques à des fins professionnelles, sociales, personnelles et l'exploration des thèses et des valeurs qui les sous-tendent, du sens à leur assigner. La collection Savoir et Formation veut contribuer à l'information et à la réflexion sur ces aspects majeurs.

Dernières parutions

Françoise ROPÉ (ed.), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*.
Jean-Pierre BIGEAULT et Dominique AGOSTINI, *Violence et savoir, L'intervention éducative et les "savoirs indicateurs"*.
Pascal BOUCHARD (textes rassemblés par), *L'introuvable sujet de l'éducation*.
Janine FILLOUX, *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*.
Geneviève CHARBERT-MÉNAGER, *Des élèves en difficulté*.
Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Dominique FABLET, *L'analyse des pratiques professionnelles*.
Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Nicole MOSCONI, *Pour une clinique du rapport au savoir*.
Monique LINARD, *Des machines et des hommes*.
Luc BRULIARD et Gérard SCHLEMMINGER, *Des origines aux années quatre-vingt*.
Gilles BOUDINET, *Réussites, rock et échec scolaire*.
Daniel GAYET, *Les performances scolaires, comment on les explique*.
Pascal BOUCHARD, *La morale des enseignants*.
Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir.), *Variations sur une leçon, analyse d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*.
Annie CHALON-BLANC, *Introduction à Jean Piaget*.
Patrice RANJARD, Préface de Gérard MENDEL, *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'édition*.
Noël TERROT, *Histoire de l'éducation des adultes en France*.
Jean-Louis LOUBET DEL BAYLE, *Initiation pratique à la recherche documentaire*.

© L'Harmattan, 1998
ISBN : 2-7384-6587-0

Gérard Ignasse
et Hugues Lenoir (ed)

Ethique et formation

Editions L'Harmattan
5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique
75005 Paris

L'Harmattan INC
55, rue Saint Jacques
Montréal (Qc) - Canada H2Y 1K9

2

Sommaire

ÉTHIQUE ET FORMATION

sous la direction de Gérard Ignasse
et Hugues Lenoir

Première partie: Réflexions

Avec les contributions de
Philippe Delamaire, Paul Dupouey,
Jean-Marie Luttringer, Philippe Meirieu,
Marc Michel, Nicole Mosconi.

Laïcité et formation :

Gérard Ignasse, Maître de Conférences de Science Politique
à l'Université de Reims, Directeur du Centre de Recherches
et d'Intervention de l'Éducation Permanente de Paris X

Approche philosophique de l'éthique en éducation :

Nicole Mosconi, Professeure de Sciences de l'Éducation à
Paris X

Éthique et formation des enseignants :

Philippe Meirieu, Professeur de Sciences de l'Éducation à
Lyon II

Contre les valeurs : une expérience éthique

Philippe Delamaire, Directeur-adjoint du Service de la
Formation Professionnelle Paris-Ouest EDF-GDF

La question éthique chez les formateurs :

Hugues Lenoir, Directeur du Centre d'Éducation Permanente
de Paris X

Le respect de la personne en formation :

Paul Dupouey, Responsable Audit et Qualité à INSEP
Ingénierie

Formation continue universitaire et service public:

Marc Michel, Professeur à l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Président de la Conférence des directeurs de service de formation continue universitaire

Le développement de l'activité de formation et ses nouvelles formes de régulation:

entretien avec Jean-Marie Luttringer, Directeur de Circé-Droit et Politiques de Formation, Professeur associé à Paris X (réalisé par Gérard Ignasse)

Deuxième partie : Enquête

Compte rendu d'une enquête par entretiens sur « Éthique et Formation » auprès de praticiens des métiers de la formation et activités connexes

Enquête réalisée à l'initiative d'INSEP Ingénierie par un groupe de travail animé par Paul Dupouey et Hugues Lenoir

1. Problèmes rencontrés
2. Dialogues autour de ces problèmes
3. Publics et situations à risques
4. Tendances actuelles et incidences éthiques
5. Règles et usages du milieu professionnel
6. Chartes de qualité et codes déontologiques
7. Rôle des organisations professionnelles
8. Nouvelles dispositions souhaitées
9. Formation des formateurs et préparation aux métiers de la formation
10. Place de l'éthique dans le professionnalisme de la formation

Première partie :

Réflexions

La question éthique chez les formateurs

Hugues Lenoir

Directeur du Centre d'Éducation Permanente
de l'Université Paris X Nanterre

Bien qu'à ma grande surprise le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*¹ ne contienne aucun article « éthique » – il fait place, par contre, à un long propos sur la formation morale de l'élève – la question de l'éthique en formation d'adultes a resurgi depuis quelques années. Pourquoi une telle interrogation dans un milieu professionnel peu enclin au débat si ce n'est « celui » des grandes messes institutionnelles ? Mais s'agit-il bien, en ces occasions, d'un débat ou simplement de la manifestation d'une parole légitimée et autorisée ? Le discours ou l'absence de discours sur les pratiques est une bonne illustration de ce mutisme professionnel. Pourquoi donc, dans un milieu aussi peu loquace sur ce qu'il est et sur ce qui le constitue, un tel questionnement et un réel souhait de débat ont-ils bien pu naître ?

Sans prétendre répondre totalement à ces questions, cette contribution se propose, dans un premier temps, de s'interroger sur l'origine du questionnement éthique dans la formation, et, dans un second temps, de mieux comprendre

1 - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Champy Ph. et alii, Paris, Nathan, 1995.

comment dans la période récente¹, la question de l'éthique se pose et ce qu'elle sous-entend dans l'activité des formateurs.

I. Éthique, morale et déontologie

Toutefois, avant cela, il convient de préciser le cadre de mon propos. Tout d'abord, je ne participerai pas à la discussion sur éthique et morale. En ce qui me concerne, même si elle est discutable, la distinction entre éthique et morale me semble favoriser le débat dans la mesure où l'une renvoie à l'individu et à ses œuvres et l'autre à la profession et à la société. Comme le remarque Jean-Michel Baudoin – cette distinction est celle que propose Paul Ricoeur – l'éthique renvoie à ce que « la personne estime bon de faire », tandis que la morale recouvre « ce qui s'impose comme obligatoire »². est délimitée par des normes sociales à caractère universel³. Ainsi entendues « l'éthique désigne des valeurs adoptées librement par l'individu, tandis que la morale caractérise des règles imposées par une autorité à l'exemple des membres de la société »³. En d'autres termes, « la morale se réfère toujours au devoir-être et aux interdits – interdits qui ne sont jamais expliqués dans leurs causes profondes –, et par des jugements sur la conduite et les comportements [...] ». L'éthique [...] se réfère aux rapports entre l'individu et le social, entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble de la communauté »⁴. L'interrogation éthique, de mon point de vue, s'inscrit dans le rapport du formateur à lui-même, à ses

valeurs, à sa pratique et aux relations qu'il entretient dans son activité professionnelle, et non dans le cadre d'un système normé et normalisant, calqué ou produit par un système social dominant. Il s'agit donc d'une démarche individuelle, voire individualiste au sens stirnerien¹ du concept, qui ultérieurement se doit d'être discutée et, à terme, pourquoi pas, partagée. Le questionnement éthique est d'abord la quête intime d'un promoteur solitaire qui s'interroge sur lui et sur ce qui le meut, sur ses valeurs, leur place dans le réel de l'action et les conséquences produites par son activité sur les hommes et l'environnement. La réflexion éthique apparaît donc dans ce contexte comme une manifestation de la liberté individuelle en regard de l'attendu social, en d'autres termes, « l'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles »². L'éthique est un regard de soi sur soi qui vise, pour paraphraser Emmanuel Kant³, à ce que mon action, par son exemplarité, puisse être érigée en maxime universelle. En conséquence, il est considéré ici que « l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'existence hors des moules et des empreintes [...] là où la morale canalise, unifie »⁴.

Ensuite, je n'engagerai pas non plus la discussion sur éthique et déontologie qui relève d'un autre champ, celui de la constitution et du fonctionnement des professions. Néanmoins, afin de clarifier mon propos, je rappellerai la définition de Christian Vigouroux à laquelle je m'associe. Pour cet auteur « l'éthique [...] correspond à la recherche d'une juste manière d'être, à la sagesse dans l'action. L'éthique relève du facultatif alors que la déontologie est sinon toujours obligatoire, du moins sanctionnable. L'éthique mène à l'interrogation identitaire d'une personne et aussi d'un métier. La déontologie est sociale, pratique et appuyée par

1 - En m'appuyant sur des lectures faites dans le cadre d'une recherche à peine commencée, donc sans prétention à l'exhaustivité.

2 - Baudoin J.-M., *La Réflexion éthique contemporaine*, Éducation permanente, n° 121/1994-4, p. 20.

3 - Leconte J., Les valeurs morales aujourd'hui, *Sciences humaines* n° 46, janvier 1995, p. 12.

4 - Gomez L. E., Culpabilité et implication, réflexion autour de la morale, l'éthique et la sociologie in *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme* sous la direction de Feldman J., Filloux J.-C., Lecuyer B., Selz M., Vicente M., Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 51-52. Article dans lequel l'auteur reprend la distinction de Patrick Canivez.

1 - Stirner Max, philosophe allemand du XIX^e siècle auteur de *l'Unique et sa propriété* (1844).

2 - Imbert E., *La Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987, p. 7.

3 - Rappellé par Jacques Leconte in *op. cit.*

4 - Peron Y., *Ouverture éthique in Éthique et pédagogie, Cahiers pédagogiques*, n° 302, mars 1992, p. 8.

le disciplinaire collectif»¹. Une telle définition rappelle à juste titre qu'une déontologie mal pensée peut avoir plus d'inconvénients, qu'une liberté individuelle bien conduite et qu'il est sans doute opportun de ne pas se précipiter, mais j'y reviendrai, dans une telle codification. En effet, toujours en référence à une autre activité, la sociologie, et afin d'éclairer mon propos, je reprendrai une longue citation de Louis E. Gomez en l'appliquant à la formation des adultes. Pour lui, « une éthique de la pratique sociologique [de la formation] n'impose pas forcément une déontologie formalisée sous la forme d'un code écrit. Le danger d'une codification déontologique générale de la discipline [de la formation] [...] consiste précisément à confondre morale et éthique, donc, à dériver vers le cas de figure d'une police de la pensée sociologique [de la formation] [...] ». À notre avis, il vaudrait mieux faire de l'éthique une valeur culturelle en pré servant son caractère théorique [...] parce qu'il n'est pas acceptable qu'une déontologie mise sur papier en arrive à imposer un seul point de vue moral [et à instituer la bonne pratique] face à ce qui fait la force et en même temps la faiblesse de l'éthique [qui] s'attache plutôt à la construction d'une notion de responsabilité»².

II. Origine du questionnement éthique

Le cadre de ma contribution explicite, celui de l'individu et de sa praxis, il nous faut nous interroger sur l'émergence d'un « besoin » éthique dans le champ de la formation des adultes. Notre activité n'est pas la seule atteinte de cette fébrilité, même le monde des affaires se pique d'éthique. À quoi correspond un tel mouvement, est-ce le signe d'une maturité professionnelle, vingt-six ans après la promulgation de la loi de juillet 1971, la marque d'une angoisse collective, la manifestation d'un manque ou une façon habile

1 - Vigouroux C., *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995, p. 12 (souligné par nous).
2 - Gomez L. E., *Culpabilité et implication...*, op. cit., p. 55.

de s'inscrire dans l'air du temps? En effet, n'est-il pas légitime de se demander ce que cache ou tente de dévoiler une pareille préoccupation?

Si l'on en croit certains propos tenus dans la revue *Éducation permanente*, consacrée au questionnement éthique¹, cette émergence et/ou ce retour de l'éthique appellent plusieurs types d'explications. Certains auteurs l'expliquent par la prétendue vacuité idéologique de la période, la remise en cause des valeurs et la perte des repères qu'elle entraîne. Pour l'un, ce questionnement « paraît viral, à l'heure où les points de repères idéologiques se sont fragilisés, et où un sentiment de non-maîtrise de notre destin collectif s'est largement installé »², pour un autre « l'enjeu essentiel du débat est avant tout le sens : à un moment où les grilles collectives semblent s'affaiblir, c'est bien par le débat sur ses propres pratiques et leurs finalités qu'un groupe peut collectivement réinventer le sens perdu. Qu'il soit perdu de vue ou qu'il ait réellement disparu »³. L'interrogation éthique renverrait donc, pour une large part, au sens de notre activité et à des préoccupations à caractères existentiels et identitaires de nombreux praticiens à réinvestir ultérieurement dans une dimension collective professionnelle.

Ou encore, sans être exclusive de ce qui précède, la démarche éthique relèverait plutôt d'une nécessité de dialogue, d'un besoin d'échanges et de communication professionnelle. Elle serait l'occasion « d'une rencontre en termes nouveaux, où le souci de compréhension [jouerait] un rôle de premier plan »⁴. Elle pourrait apparaître dès lors comme la renonciation à une forme d'isolement longtemps cultivé par la profession, comme une étape décisive dans la construc-

1 - Questionnement éthique, *Éducation permanente*, n° 121/1994-4.
2 - Baudouin J.-M., La réflexion éthique contemporaine, *Éducation permanente*, n° 121, op. cit., p. 22.
3 - Sanson B., Un peu de ce que vous avez toujours eu envie de vous demander sur l'éthique sans jamais oser le savoir, *Éducation permanente*, n° 121, op. cit., supplément EDF-GDF, p. 33.
4 - Baudouin J.-M., op. cit., p. 19.

teur. Car, comme le remarque Philippe Delamaire, « les conflits éthiques surgissent du conflit entre valeurs et non de leur manque »¹.

Si la crise et ses conséquences sur l'activité de formation brisent le rêve communautaire et incitent à poser la question éthique, d'autres éléments complémentaires convergent dans ce sens. Il s'agit en particulier du réel souci de la qualité de la formation qui incite à moraliser le secteur professionnel et à repérer des pratiques « suspectes ». Même si ce souci quelquefois n'est pas exempt d'arrière-pensées marketing.

Si les années 90 détruisent l'illusion communautaire et révèlent une fracture profonde entre ceux et celles qui refusent la logique du tout économique et ceux et celles qui se reconnaissent dans le mythe d'entreprise, comment s'expliquer l'apparition tardive de ce sursaut éthique ? Je formulerais ici trois hypothèses. La première c'est qu'un milieu qui s'est largement structuré « contre », en particulier contre les valeurs et les pratiques de l'Éducation nationale et de l'école, ne pouvait dans les premiers temps qu'apparaître uni et solidaire autour d'un certain nombre de valeurs. La deuxième, c'est l'apparente proximité idéologique des pionniers de l'éducation des adultes dans les années 70. Soit, ces défenseurs sont moins présents, leurs voix quelquefois s'estompent, d'autres acteurs envahissent la scène. Soit, eux aussi ont changé et ils ont quitté « les habits neufs du président Mao »². Leur discours unificateur n'est plus le même et il est aujourd'hui discordant et varié. Quant à leurs valeurs, ils sont seuls à pouvoir en juger. La troisième et non des moindres est celle qu'avance Jean-Marie Domenach lors d'une table ronde et qui, cette fois, interpelle les « nouveaux » formateurs. Pour lui, en effet, « il n'y a pas de possibilité de

1 - Delamaire Ph., *Quelques limites d'une formalisation de l'éthique, Éducation permanente*, n° 121, suppl. EDF-GDF, op. cit., p. 45.

2 - Titre d'un ouvrage de Simon Leys.

tion d'une culture commune, voire comme la phase terminale d'une profession qui achève sa structuration.

Pour ma part, j'y verrais bien aussi autre chose : la fin d'une mystification. Celle qui consistait à croire et à laisser penser, en dehors de tout clivage idéologique, que la profession tout entière partageait les mêmes valeurs. La fin du consensus issu du protocole de Grenelle qui faisait de la formation un outil de développement des hommes et des organisations.

Les pratiques récentes, les pressions multiples subies par les acteurs de la formation, les désillusions aussi, ont fait craquer cette belle construction idéologique. Le « tout entreprise », le « tout emploi », le « tout adaptation », le « tout rentabilité » ont mis un terme à cette belle image d'Épinal et ont renvoyé les formateurs à leurs valeurs et à leurs responsabilités. Le débat éthique analysé de la sorte peut apparaître comme un mouvement salutaire où des éducateurs d'adultes se reposent les questions fondatrices et principes devant présider à toute pratique éducative.

La question éthique annoncerait donc la fin du mythe fondateur et inciterait chacun à interroger, par devers lui, ce qui anime sa volonté de former et éventuellement de conformer, de se questionner sur le système d'intérêts qu'il sert. Ainsi cette perte de repères (repaires ?), ce brouillage idéologique font resurgir les vraies questions de l'éducation des adultes souvent oubliées et enfouies dans le fatras de la pseudo-égalité devant la deuxième chance. Ils percutent et font voler en éclat le masque humaniste derrière lequel se dissimule un souci d'adaptation de la main-d'œuvre, de productivité et de rentabilité. La question éthique rappelle douloureusement au formateur que bien souvent le discours du développement des individus et de la promotion sociale ne sont que prétextes et habillages. L'éthique oblige à mettre fin au bal masqué de la formation, elle met à nu les valeurs de l'agir des acteurs et des organisations de ce sec-

recul éthique, s'il n'y a pas d'esprit critique, or [déclare-t-il] je crois qu'une des maladies de notre culture c'est d'avoir relativement éteint cet esprit critique»¹.

Aujourd'hui, cette réflexion éthique apparaît comme fondamentale, l'économie ne peut en être faite car il est urgent de remettre en perspective notre activité comme formateur d'adultes et d'en questionner les implicites. Néanmoins, si tôt ou tard, il sera nécessaire de la rendre collective, il est essentiel de rappeler que «le questionnement éthique ne se fait que sur le mode de la liberté individuelle»².

III. La question de l'éthique dans la formation

La question de l'éthique dans la formation, dans l'idéal, ne se pose pas tant elle est co-constituante de l'acte d'éduquer lui-même. Mais, sans doute n'est-il pas inutile de rappeler qu'elle occupe une place «irréductible [...] dans les pratiques et les réflexions éducatives»³, qu'elle renvoie sans tendresse le sujet au sens des actes qu'il pose. Surtout lorsqu'il s'agit pour un individu d'en instruire un autre ou de lui ouvrir les chemins de la connaissance, lorsque l'activité éducative «concerne les possibilités de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire de la constitution d'une liberté»⁴. Ainsi formulée, l'interrogation éthique implique de se poser la question de soi en tant que formateur mais c'est aussi et surtout se poser la question de l'autre et des effets de sa pratique et de ses valeurs en actes sur son devenir. Elle revient à interroger aussi la question du pouvoir dans la relation pédagogique et la transmission du savoir, à s'interroger sur son rôle et sa volonté de puissance: Il s'agit d'oser se penser en actes

au regard de ses propres valeurs et au-delà de ce qui, profondément, les irriguent. Car tôt ou tard, à l'occasion d'un propos, d'un acte ou d'une commande point la contradiction entre soi et soi.

En matière d'éthique, il s'agit pour le formateur, le facilitateur de se situer, de savoir qui on est, ce qu'on transmet et au nom de qui ou de quoi on le fait. Ce positionnement éthique est d'autant plus important que la formation des adultes inscrit la réflexion éducative «tout au long de la vie» et dans un contexte de marché où se brassent quelques cent trente milliards de francs. La formation des adultes en raison de sa situation amène à exercer l'activité éducative dans un champ où l'économie domine. Ce contexte contraint à repenser l'éducation et la promotion des individus dans un environnement qui, historiquement et culturellement, est étranger à l'éducation. Il oblige à repenser l'accès à la connaissance, et peu de formateurs acceptent de faire ce deuil, en des termes qui ne sont plus ceux de la pédagogie. Il renvoie à des questions sociétales qui ne se limitent plus aux grands projets idéologiques. Il impose les enjeux et les logiques économiques aux acteurs de l'éducation qui sont souvent peu réceptifs, pour ne pas dire aveugles et/ou hostiles à ce discours. Une fois resituée en termes d'enjeux de société, la question éthique exige aussi d'observer l'activité et d'analyser les pratiques pédagogiques afin que «les acteurs entendent quelque chose à ce qu'ils disent, qu'ils évitent les pièges de la démagogie et les lieux communs. [Et que] les participants sachent reconnaître les conceptions implicites qui se cachent derrière des décisions qui souvent semblent purement techniques»¹. En d'autres termes, l'éthique revient à oser se demander: quel maître et quels intérêts suis-je en train de servir?

1 - *Culture, éthique, formation*, table ronde avec Decomps B., Dufoy, Domenach J.-M., Poupard D., in *Éducation permanente*, n° 103, juillet 1990, p. 29.

2 - Sanson B., *op. cit.*, p. 29.

3 - Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 11.

4 - *Ibid.*, p. 13.

1 - Meirieu Ph., préface à *La Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Gauthier C. et Jardif M., Montréal, 1996, Gaëtan Morin éditeur, p. XIV.

IV. Éthique et identité de formateur

Quelle que soit la place de ces brouilleurs éthiques que sont le marché et l'économie, il n'est pas possible pour autant de déconnecter éthique et pédagogie. Dans la plupart des cas l'acte pédagogique est un acte solitaire¹ qui engage l'individu, l'amène à faire des choix et quelquefois à renoncer. L'incertitude permanente et la complexité de l'acte pédagogique, associées à la réflexion éthique, sont une source de questionnements intarissable et un « activateur » identitaire.

Cette fonction identitaire de la réflexion éthique me paraît essentielle. J'affirme même que, sans cette réflexion, toute professionnalisation n'est que partielle, imparfaite. Comment ne pas se poser la question du sens de sa pratique, comment ne pas interroger son activité de formateur au regard de son système de valeurs ? En effet, « tout débat éthique mobilise les opinions et les croyances, et [...] derrière les choix éthiques effectués par chacun, se dessinent des enjeux d'identité majeurs »². Compte tenu de sa spécificité, l'acte éducatif, dans la mesure où il implique l'autre dans sa construction et son devenir, impose une réflexion de cette nature. Comment face à des choix de stratégies pédagogiques qui prétendent socialiser, émanciper, qualifier et/ou insérer... ne pas les analyser au regard de ce qui, pour une part, vous constitue ? Faire l'impasse d'une telle réflexion est impensable car elle découle de l'activité elle-même et que le recul éthique est constitutif du travail pédagogique. Il est une interrogation inévitable sur soi dans l'action. Tout formateur y est confronté, même si certains feignent d'y échapper car l'éthique renvoie à la conscience de soi. Quel formateur pourrait prétendre agir en toute inconscience ?

1 - En effet, même dans le cadre d'une pédagogie active et participative, le formateur lorsqu'il agit, parle et se positionne dans le groupe, est bien en position de promoteur solitaire dont chaque pas peut découvrir ou enfouir des savoirs et des possibilités d'apprendre.

2 - Davezies Ph., L'intervention sur la santé au travail : éléments de réflexion éthique, *Éducation permanente*, n° 121, 1994-4, p. 132.

Ce questionnement éthique alimente les processus identitaires au travail, il permet de se situer, de se construire et peut-être de se connaître soi-même. Il est une clé de compréhension de sa professionnalisation, il est la conscience de l'être au regard de l'action. Il est, comme le souligne Louis E. Gomez, en référence à Michel Foucault, « la possibilité de se gouverner dans la liberté, la liberté de [se] choisir »¹. La réflexion éthique ne se dissocie pas de celle de se comprendre et de se construire, elle est une manifestation et une affirmation de « ce pouvoir d'être soi-même comme le sujet de son acte, et pas seulement comme un produit de déterminations psychologiques et sociales »². Elle est un refus des croyances en l'incontournabilité des surdéterminations socio-historiques, une revendication de rupture avec des modèles explicatifs simplistes et le déterminisme sociologique. L'éthique est une affirmation de la liberté de l'individu revendiquant une part de responsabilité et d'autoconstruction identitaire.

Au-delà, car il faut bien survivre aux contradictions, aux petites lâchetés du quotidien professionnel, la réflexion éthique est un outil de régulation identitaire. Elle permet de continuer à agir dans des situations de tension, elle est un espace et une occasion de négociation avec soi. L'interrogation éthique offre la possibilité de gérer des trahisons marginales, d'où le débat weberien, toujours d'actualité, entre éthique de conviction et éthique de responsabilité. Comme régulateur, elle permet de mieux assumer ses courages et ses renoncements sans que se produisent de trop grands désordres identitaires. Elle tend alors à devenir, comme le propose Paul Ricoeur, une « sagesse pratique », c'est-à-dire une capacité de « décision dans des situations singulières [...] par l'intermédiaire de la délibération »²⁷. La réflexion éthique est un

1 - Gomez E. L., *in op. cit.*, p. 52.

2 - Villiers (de) G., Éthique des pratiques de formation, *Éducation permanente*, n° 121, 1994-4, p. 57.

3 - Rencontre avec Paul Ricoeur : Connaissance de soi et éthique de l'action, propos recueillis par Jacques Leconte, *Sciences humaines*, n° 63, juillet 1996.

espace et une occasion de dialogue ouvert en soi et pour soi, un lieu de décision et une préfiguration de l'action.

Cette double fonction de la réflexion éthique, à la fois mode de production identitaire et outil pour l'action, m'apparaît essentielle dans une activité où se situe pour agir et se réguler pour pouvoir le faire est une situation quotidienne. En effet, le formateur d'adultes est fort souvent écartelé entre la logique du marché ou celle de son institution et tout ce qu'elles entraînent et l'esthétique pédagogique. Il vit alors une situation de « double bind », d'injonctions contradictoires qu'il lui faut bien gérer. L'activité de formation d'adultes est en perpétuelle tension éthique entre l'idéal pédagogique et l'exigence du contexte. Elle est une tension permanente entre le désir de faire « partager » en toute objectivité (subjectivité) et la possibilité institutionnelle d'offrir. Elle est aussi tension, dans une autre dimension, entre la volonté du formateur et la résistance des apprenants qui, eux aussi, développent des logiques qui leur sont propres en dehors des volontés institutionnelles qui les réunissent.

Si l'acte de former se situe à la confluence de l'éthique individuelle, des valeurs de l'organisation et des contraintes contextuelles, il offre du même coup des champs et des occasions multiples de réflexion. Dans cette dynamique, le questionnement éthique prend une dimension euristique car il entraîne dans son sillage, au-delà du fait identitaire, l'apprentissage de soi, une analyse de ses implications et de ses pratiques. Il est une opportunité pour produire des savoirs nouveaux, pour œuvrer à des améliorations. Par là, il participe à un mouvement intime de professionnalisation.

Autant cette réflexion éthique me paraît incontournable, autant il va de soi que dans une telle dynamique, il est impossible de faire l'économie de soi en se pensant dans un environnement. S'engager dans l'éthique implique pour le sujet un effort et une activité correctrice de ses actes de tous les instants et en situation car « l'éthique pose toujours la ques-

tion de ma détermination personnelle et de ma place devant des responsabilités irréductiblement individuelles »¹ mais toujours contextualisées.

V. Nécessité et urgence éthique

La réflexion éthique, d'essence individuelle, incite à questionner la finalité sociale, collective donc normalisatrice et morale, de la formation. Toutes les dispositions réglementaires, tous les dispositifs et « toutes les pratiques didactiques ne se valent pas au regard des valeurs [qu'ils] prétendent promouvoir »². Un tel constat, unanimement partagé, souligne combien il est nécessaire d'engager un débat sur l'éthique dans les métiers de la formation. Il y a urgence à lire, d'un point de vue éthique, les pratiques de la formation. Sans cette lecture, comment conserver du sens à l'éducation permanente et/ou durant toute la vie ? En effet, fort du constat que « l'éducation est toujours talonnée par l'urgence de la quotidienneté, que les principes y sont constamment violés sous la pression des impératifs institutionnels, de la fatigue professionnelle ou personnelle »³, comment faire l'économie d'une confrontation éthique ?

Comment, en effet, ne pas s'interroger dans un secteur d'activité en proie à toutes les modes pédagogiques, à toutes les dérives économicistes et où il est toujours possible d'influer, du moins le croit-on, sur les esprits ou les pratiques ? Comment ne questionner une fonction sociale soumise en permanence à de fortes pressions et par là fragile face aux tentations de contrôle social et aux manipulations managériales ?

Le passage en quelques années d'une logique pédagogique à une logique de marché a considérablement modifié

1 - Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 169.

2 - *Ibid.*, p. 149.

3 - *Ibid.*, p. 159.

la façon d'appréhender cette activité. Tout aujourd'hui y a cours, le *dumping*, les manipulations sectaires, la magie rédemptrice, le culte réducteur d'une efficacité superficielle. Le durcissement du marché a bon dos. Qu'il interroge et percuté les pratiques de formation, cela tient de l'évidence. Que l'éducation pour tous, gratuite et laïque, héritée des Lumières, s'y trouve malmenée apparaît clairement. Qu'« enchevêtrée dans le raisonnement économique, la formation peine à sauver ses valeurs »¹ est un élément d'explication réel.

Mais l'apparition de nouvelles donnes, que ce soit la qualité ou le multimédia, et les nouvelles exigences, l'externalisation, l'achat de formation ou des commandes différentes pour des publics renouvelés ne suffisent pas à expliquer l'émergence d'une urgence éthique. Autrefois, dans un contexte, certes différent, la question éthique, parce qu'évidente, ne se posait pas ou se posait moins. Chaque formateur portait explicitement ou non son propre système de référence. Ce qui apparaît, et en cela les acteurs de la formation ne sont pas différents des autres acteurs sociaux, c'est l'érosion, chez beaucoup, dans les dernières années, des repères philosophiques et idéologiques qui sous-tendent toute action éducative. La pseudo-fin des idéologies, qui est une idéologie en soi, a mis à mal les valeurs de l'éducation en sapant la plupart de ses repères culturels. L'éducation des adultes, sans l'éthique qui lui est consubstantielle, devient alors un outil « neutre » et non plus une démarche émancipatrice. En bref, sans l'éthique et sans valeurs, l'éducation permanente est en panne car elle est privée de ce qui la fit naître et l'anima longtemps.

Le sursaut éthique de ces dernières années, au-delà du détestable effet de mode, doit être interprété dans le sens d'une revitalisation de la formation qui, pour pouvoir s'ins-

1 - Dominique P., l'Éthique comme dimension culturelle de la formation, *Éducation permanente*, n° 121, 1994-4, p. 79.

critre dans la logique de la formation tout au long de la vie doit retrouver ses fondements culturels. Cette exigence éthique vitale, comme le remarque Pierre Dominici, implique de faire face à cette « obsolescence culturelle, certains diraient d'analphabétisme [...] et] justifie d'inscrire l'horizon éthique dans les programmes de formation »¹ et d'en faire un objet d'échanges, un prétexte à confrontation. Car si l'engagement éthique est avant tout une pratique solitaire, il doit également à terme être l'objet de discussion, non pour édicter une quelconque morale, mais afin de faire progresser, et pourquoi pas de faire partager, certaines valeurs de références, toujours interrogées au regard de la réalité présente.

L'éthique n'est donc pas, contrairement à ce que d'autres pourraient penser ou faire croire, un luxe inutile, une préoccupation d'intellectuel désœuvré, mais une nécessité absolue. Il n'y a pas d'éducation sans valeur, donc sans éthique. Le questionnement éthique est une clé de la dynamique éducative, il permet de mieux comprendre le « pourquoi » et le « vers où » de son action.

Cette réflexion sur les valeurs propres à l'individu, lues à la lueur de systèmes de valeurs plus larges et plus universels, permet de réinscrire l'acte pédagogique dans un rapport contractuel à l'autre. Elle replace le fait éducatif dans sa dimension première, l'émergence de l'autre, de celui auquel le savoir est offert ou proposé. Une telle conception, sans nier la dimension groupale de la formation, lui confère une dimension interindividuelle forte. Il s'agit pour le formateur en tant qu'individu d'en rencontrer un autre et de permettre à cet autre, si possible dans le cadre d'un contrat éthique clair, d'accéder aux différentes formes du savoir. Cette dimension de l'acte de formation exige donc d'adopter une attitude et « une vigilance éthique [s] [...] sans conces-

1 - *Ibid.*, p. 83.

sion»¹ et de replacer encore une fois l'apprenant au centre des apprentissages mais cette fois d'un point de vue philosophique et distancié. Conscient d'œuvrer, comme il le peut, à l'émergence de l'autre le formateur ne peut faire l'économie de l'interrogation éthique. Là encore, il y a urgence. Comment former sans se soucier de ce que mes actes produisent chez l'autre? Mais comment le savoir ou l'imaginer sans références et sans culture? Le formateur doit s'enquérir de ce qu'il produit et met en marche. En premier lieu en se préoccupant du pouvoir de son discours car bien souvent «c'est dans le statut de [la] parole que se joue [la] position éthique» selon qu'on en fasse «un outil de séduction ou de domination»².

Le positionnement éthique, avant d'être acte est parole. Il s'inscrit dans une relation à l'autre qui tend à l'égalité et qui fait de la reconnaissance une valeur première. Il permet ainsi d'établir l'acte éducatif dans le cadre d'une éthique relationnelle³ favorable aux apprentissages et libérée de suspensions légitimes.

VI. Éthique et pratique de la formation

Il faudrait prendre garde à ne pas se contenter d'un discours sur l'éthique et veiller à ce que la réflexion éthique alimente et guide nos actes professionnels. Rien ne serait plus dommageable pour l'éthique que de devenir un bavardage savant sans effet sur l'activité concrète. Veillons aussi à ce qu'elle ne soit pas un frein à toute action et que, sous prétexte d'éthique, plus rien ne se fasse ou que toute activité de formation ne se conduise que dans la culpabilité. Il s'agit de se réapproprier la dimension éthique de la formation pour redonner une dynamique à l'éducation des adultes et

1 - Daurès N., Millat J.-E., Notre approche éthique au SFR, *Éducation permanente*, n° 121, op. cit., supplément EDF-GDF, p. 6.

2 - Meirieu Ph., *la Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 75.

3 - Jean Houssaye quant à lui parle d'éthique du dialogue.

la libérer des «fausses-vraies» valeurs et des contraintes dans lesquelles elle s'exerce. Elle doit devenir, dans un environnement professionnel difficile, une force libératrice. Le débat éthique vise donc à redonner aux formateurs la maîtrise de leur action en renvoyant les individus à eux-mêmes et à leur responsabilité et non à créer un quelconque «ordre des formateurs» garant des «bonnes pratiques» et reflet d'une forme instituée de «pensée unique». Le questionnement éthique ne se délègue pas. Mais il ne s'impose pas non plus, c'est pour quoi, il s'agit plutôt de développer chez les formateurs une culture, un réflexe éthique que de leur édicter une morale réductrice ou une déontologie contraignante.

Mais qu'on ne s'imagine pas non plus que l'éthique une fois posée et construite soit définitivement acquise. La question éthique est récurrente, permanente: chaque situation nouvelle, chaque outil, chaque public la relancent incessamment. Elle n'est ni prescrite dans les formations de formateurs, «ni délivrée avec les diplômes, [...] elle est une exigence difficile jamais définitivement conquise»¹. Veillons aussi à ce qu'elle ne se pense pas seule, de manière désincarnée. La réflexion éthique, en même temps qu'elle est un travail d'élaboration individuelle, doit être mise en perspective et en lien constant avec un environnement économique et social producteur lui-même de valeurs. Elle est équilibrante entre un souci de soi, de l'autre et de la société. Elle est une quête où l'individu dans un débat constant tente «de réconcilier le particulier et l'universel»².

La question éthique est fondamentale, elle est un acte de conscientisation et un processus d'autoformation mais elle est aussi une prise de risque dans la mesure où elle oblige le formateur à renoncer à l'angélisme de ses pratiques. Elle lui rappelle, à chaque pas, qu'il n'est pas un pur esprit et que tout acte d'éducation engage non seulement sa responsabilité,

1 - Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, op. cit., p. 24.

2 - Sauvagnargues A., L'éducation selon Hegel, in *l'Éducation: approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 265.

mais aussi et surtout l'autre dans ce qu'il est d'Unique. Elle est aussi une garantie, une manifestation de la liberté individuelle qui, en s'affirmant, renonce à toute forme de contrôle autoritaire autoproclamé. L'éthique, c'est-à-dire l'engagement de soi dans des pratiques analysées, est la revendication de sa responsabilité individuelle. De plus, en responsabilisant l'individu, elle protège contre la tentation de promouvoir une quelconque « police de la pensée » orwellienne réglementant le quotidien de la formation.

Une telle nécessité éthique dans un secteur professionnel en perte de repères soulève la question du lieu de production de ces valeurs. Au-delà de l'incontournable débat entre pairs, quel rôle peut y jouer la formation des formateurs ? Une telle question n'est pas neutre et fait très rapidement naître une contradiction majeure. L'éthique renvoie à l'individu et à ses valeurs. Comment le laisser libre de ses choix tout en participant à l'élaboration d'un système de pensées ? L'exercice est délicat. Comme le souligne Philippe Meirieu, « nous voici donc, sans doute, en face d'une des apories les plus critiques de la réflexion éducative : il nous faut, en effet, à la fois revendiquer pour l'éducateur la liberté radicale de ses options éthiques et, pour dégager le projet d'éduquer de l'aléatoire et du dérisoire, imaginer qu'il existe des méthodes qui, en formation, sont susceptibles non de contraindre, mais de favoriser ces choix »¹. La question est bien celle-là, comment faire émerger la réflexion éthique, comment outiller intellectuellement les formateurs en préservant la liberté des individus ? La solution du débat éthique ouvert, de la confrontation tolérante apparaît comme une solution potentielle où pourrait se construire et/ou se reconstruire la réflexion éthique de chacun en évitant de faire de l'éthique un enjeu et un objet de formation. Rien ne serait plus dangereux et contradictoire que de céder à la tentation et de figer l'éthique en formation des adultes dans le cadre d'un contenu et de pratiques déterminés.

1 - Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, op. cit. p. 174.

Conclusion

Si la question éthique doit être envisagée sous plusieurs angles (orientations et valeurs des organisations d'exercice du métier, rapports aux collègues et valeurs collectives, processus identitaire mis en œuvre...), c'est sans aucun doute dans le rapport aux apprenants que réside l'essentiel de la réflexion éthique. En effet, si se pose la question éthique visée à questionner le sens de son action, ses postulats et ses conséquences, c'est surtout afin de préserver la liberté d'agir et de choisir de celui ou celle qui est engagé(e) dans la quête du comprendre et du connaître. De mon point de vue, les formateurs se retrouvent dans la même posture que ceux et celles qui pratiquent l'intervention psychosociologique et peuvent-être se reconnaître dans leur réponse. Deux principes éthiques semblent gouverner l'intervention¹. Le premier est énoncé par Eugène Enriquet qui considère « qu'on ne peut pas faire d'intervention sans que l'intervenant se réfère à des principes éthiques et à une idéologie de type démocratique »², c'est-à-dire, comme pour le formateur, en reconnaissant l'autre pour ce qu'il est et peut devenir et en s'inscrivant dans un procès reposant sur le dialogue, la tolérance, la reconnaissance mutuelle et la quête de l'égalité. Le second que toute pratique de formation doit chercher « à associer les interlocuteurs demandeurs dans "un processus de collaboration avec" et non "une prestation sur" ». Cette option répond à des valeurs reposant sur une éthique de la consultation selon laquelle « les sujets sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel de leur évolution »³.

1 - Au moins pour ceux qui se réclament de Jean Dubost et d'Eugène Enriquet.

2 - Enriquet E., entretien avec Sainsaulieu R., L'intervention pour imaginer autrement, *Éducation permanente* n° 113, décembre 1992, p. 38. À cet égard, Eugène Enriquet, dans *l'Organisation en analyse* (Paris, PUF, 1995, p. 114), pousse encore plus loin l'exigence éthico-démocratique. Pour lui, « la tradition psychosociologique est fondamentalement anti-hiérarchique, anti-étatiste, anti-bureaucratique ».

3 - Giust-Desprairies, Hans D., Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation, *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 162.

Il s'agit de considérer l'autre comme sujet et acteur et non comme objet. On le voit, la posture du formateur est tout autre et la question de la décentration de l'apprentissage sur l'apprenant lui-même prend un autre sens et dépasse la mise en œuvre de pratique et les bonnes intentions éducatives. Il ne s'agit plus d'être simplement plus efficace en rétrocedant l'acte d'apprendre à l'apprenant mais de lui conférer un droit à la pensée et à la construction autonome.

Repères bibliographiques

Ouvrages

- Feldman J., Filloux J.-C., Lécuyer B.-P., Selz M., Vicente M. (dir.), *Éthique, épistémologie et sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1996.
 Imbert F., *la Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, éd. Matrice, 1987.
 Vigouroux C., *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995.
 Meirieu Ph., *le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995.
 Meirieu Ph., *la Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Études et revues

- Éthique et formation*, Dupouey P., Lenoir H. et alii, Paris, INSEP Ingénierie, 1996.
Les Cahiers pédagogiques, « Éthique et pédagogie », n° 302, mars 1992.
Les dossiers de la lettre de l'Économie sociale, n° 492, actes du colloque « Éthique et économie sociale », 8 novembre 1990.
Éducation permanente, « Questionnement éthique », n° 121/1994-4 et suppléments AFPA et EDF-GDF
Sciences humaines, « L'éthique », n° 46, janvier 1995.

Le respect de la personne en formation (la personne en danger?)

Paul Dupouey
Responsable Audit et Qualité
INSEP Ingénierie

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je dois faire deux remarques. La première concerne la forme de mon intervention. Mon intention n'était pas de faire une intervention théorique et prédigée. Outre que le thème me paraît encore largement ouvert, le sujet même de l'éthique s'oppose, me semble-t-il, à ce type d'approche. Je ne serai donc pas dans la forme.

La seconde concerne l'étonnant sentiment de bonne conscience de service public qui s'est déjà exprimé tout au long des travaux et d'une façon pratiquement unanime comme s'il y avait d'un côté les bons, le service-public, et de l'autre les mauvais, le secteur privé. Il y a là une régression intellectuelle dont je croyais l'Université française guérie. Je suis moi-même dans le secteur privé et c'est, très clairement, en ce qui me concerne comme en ce qui concerne un certain nombre d'amis, un choix éthique.

Je suis arrivé dans le secteur des ressources humaines via celui de la communication, univers qui se caractérise par un

A. LES BESOINS DE LA SOCIÉTÉ

1. L'axiologie

A. CLAUSSE (1972, p. 14) fait remarquer que "... science et technique peuvent se mettre au service de toutes les idéologies, les plus généreuses comme les plus avilissantes... C'est ... le privilège et le devoir des éducateurs, ... de prendre nettement conscience des valeurs qui sont engagées dans le débat, de faire les choix indispensables...". Il continue cette même phase, prenant lui-même parti pour certaines valeurs : "pour que soient sauvegardés, envers et contre les entreprises des technocrates et des fanatiques du "rendement" et de la qualification, les valeurs essentielles qui nous élèvent au-dessus de la mécanisation savamment organisée et de la servitude démoralisante".



Le même auteur ne condamne cependant ni science ni technique :

"le monde d'hier, animé par un désir de stabilité, mobilise tous ses efforts pour le maintien d'une "sécurité fermée", que lui imposent les moyens dont il dispose. Le rôle et les interventions des pouvoirs, qu'ils soient politiques, religieux ou idéologiques, sont de défendre le statut existant ... Si les choses ne se sont pas modifiées pendant des siècles, c'est que la société était condamnée à la permanence par sa médiocrité technique et scientifique."

Par axiologie, CLAUSSE (1972, p.37) entend "un ensemble de valeurs constituant l'idéal, les objectifs que nous désirons atteindre".

Il continue (p.37), prenant à nouveau parti et indique certaines de SES valeurs :

"Tous les choix sont ici possibles et ces choix résulteront toujours d'une option personnelle contestable. Mais si on parie pour l'homme, cette direction nous révèle le passage progressif de l'inconscient vers le conscient, de la contrainte et de la sujétion (physique, intellectuelle et morale) vers la libération, de la restriction vers l'épanouissement et la jouissance, de l'homme-objet vers l'homme-sujet".

2. Valeurs, éducation et idéologie

REBOUL (1989, p. 197) illustre ces relations en nous transportant dans un autre temps :

"Jules César nous apprend que les druides gaulois se gardaient de mettre leurs doctrines par écrit. Pourquoi ? Pour deux raisons : "Ils ne veulent pas que leur enseignement se divulgue, ni que leurs élèves s'en remettent à l'écrit et négligent par là de cultiver leur mémoire" (De Bello gallico, VI, 14). Ce point de vue ... montre que, même dans des domaines aussi techniques et en apparence aussi neutres que la lecture et l'écriture, des valeurs fondamentales sont en jeu ... Nous trouvons normal que les savoirs soient transmis le mieux possible au plus possible de gens. Eux non. Nous pensons que savoir par coeur n'est pas savoir. Eux, les druides, pensent que les savoirs les plus importants sont ceux qui méritent d'être appris par coeur ... Bref, nous prenons le mot au sens le plus courant; valeur : ce qui "vaut la peine", qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose ... (p. 202) les valeurs en éducation sont rarement d'ordre utilitaire ... elles transcendent [le] fonctionnel ...

Celles-ci peuvent être très diverses : la transmission des savoirs et des normes, le libre jugement, l'épanouissement de l'enfant, la formation du travailleur et du citoyen ...".

3. Idéologie déclarée dans l'enseignement

Pour G. FOUREZ (1990), une idéologie est *"un discours pour légitimer des pratiques ..."* (p. 73). *"On véhicule des idéologies comme on a des microbes à l'intestin : c'est un signe de santé. Mais de même que tous les microbes ne sont pas équivalents, ainsi en est-il des valeurs et idéologies véhiculées dans les cours. Ces valeurs peuvent être analysées ... et leur caractère écrit facilite cette analyse ... Des cours comme ceux de morale et de religion sont profondément idéologiques ... plus explicitement ... que les cours de sciences ... qui ont des effets idéologiques importants parce que l'esprit critique des élèves y est concentré uniquement sur les contenus techniques ..."* (p. 52)

G. FOUREZ (1990) fait remarquer qu'*"Une institution ne prendra jamais comme objectif quelque chose qui va de soi ... Si, par exemple, une école se donne pour objectif une meilleure communication entre les enseignants de différentes disciplines, c'est qu'elle fait défaut"*, (p. 80).

Aussi bien l'enseignement officiel (légalement "neutre") que l'enseignement catholique ont défini leur idéologie. Le premier a adopté (en 1990) une charte en une page. On constatera que chaque mot y est pesé, mais non opérationnalisé par écrit. Par contre, on peut trouver dans FOUREZ (1990, p. 85 à 89) une opérationnalisation de cinq objectifs de l'école, une série de critères pour juger de la conformité aux objectifs (définis par le secrétariat général de l'enseignement catholique français en 1974) :

- A. Contribuer à plus de justice (18 critères)
- B. Préparer à la liberté (11 critères)
- C. Être ouverte sur la vie (18 critères)
- D. Favoriser les relations (10 critères)
- E. Permettre aux jeunes de donner un sens à leur vie (13 critères)

Sur 70 critères, 4 sont spécifiques à une école chrétienne.

Charte de l'Enseignement Officiel

Dans un monde en transformation rapide

Pour une société

toujours plus démocratique et solidaire

*qui vise la promotion de tous ses membres et s'enrichisse des différences
qui défende la liberté, favorise l'initiative et développe le sens des responsabilités
qui veille à la qualité de la vie*

Pour former des personnes

*tolérantes, respectueuses des particularités et des choix de chacun
libres, prêtes à confronter les points de vue sans a priori dans un souci permanent
d'honnêteté intellectuelle
ouvertes au changement et à la remise en question, capables de créer et d'innover
dotées de compétences solides et aptes à les actualiser en permanence
éprises de paix, de générosité, de justice sociale et de dignité humaine*

Nous choisissons une école

*officielle, voulue par la société civile et organisée pour former tous les futurs citoyens
démocratique, dans sa conception et dans sa pratique
attentive aux droits et aux devoirs de chacun
favorisant le libre développement dans un contexte de valorisation personnelle
de tolérance et de solidarité*

Editeur responsable : Conseil de Concertation de l'Enseignement officiel

Extrait de FOUREZ (1990, pp. 85 à 89) :

A Une école contribue à plus de justice quand :

- 1 Elle tend à réduire socialement les inégalités d'origine sociale et à associer les jeunes à la promotion d'une plus grande égalité devant la vie.
- 2 Elle possède des conseils de classes attentifs aux situations individuelles.
- 3 Elle parvient à intégrer les enfants ayant un handicap physique, sensoriel ou intellectuel et prépare ainsi les jeunes à assumer ces situations sociales.
- 4 Elle refuse de pratiquer une sélection inéquitable, d'écarter les moins doués, d'exclure des élèves pour des motifs de discipline disproportionnés à la sanction ou sait accepter un élève ayant commis une faute connue de l'opinion.
- 5 Elle bannit les cours particuliers bénéficiant uniquement aux enfants des familles aisées.
- 6 Elle évite les heures supplémentaires qui nuiraient à l'action éducative ou aux jeunes enseignants demandeurs d'emploi.
- 7 Elle veille à ce que la préoccupation de maintenir une renommée ne conduise pas à une compétition qui valoriserait la domination des plus forts.
- 8 Elle veille à ne pas négliger ou freiner, par peur de ses effets, la formation et la promotion sociale de ses membres et particulièrement de ceux qui n'ont pas l'habitude de se faire entendre.
- 9 Elle ne se préoccupe pas seulement de la promotion sociale des élèves mais aussi de la promotion collective de leur milieu.
- 10 Elle favorise l'insertion des enfants de familles émigrées tout en valorisant leur langue, culture et religion.
- 11 Elle réduit les distances entre les filières «fortes» et les filières «faibles»; entre les professeurs de diplômes différents entre le personnel enseignant et le personnel d'entretien.
- 12 Elle évite que dans les comités de gestion ou de parents, se perpétue la cooptation mutuelle de personnes appartenant à un seul milieu social ou professionnel et veille, jusque dans les détails, à ce que tous puissent participer (choix des jours et heures, modalités d'intervention, langage, etc...).
- 13 Elle refuse de vivre en autarcie et accepte des mesures collectives concernant la sécurité d'emploi et les investissements prioritaires dans l'enseignement.
- 14 Elle partage ses ressources avec d'autres écoles qui sont implantées en milieu plus défavorisé.
- 15 Elle propose, pour les activités payantes, des tarifs différenciés selon les ressources des familles.
- 16 Elle instaure entre les établissements une solidarité supprimant les secteurs de pauvreté.
- 17 Elle sait manifester sa solidarité avec ceux qui, autour d'elle, sont victimes d'injustices ou d'inégalités dans la communauté ou au-delà des frontières.
- 18 Elle intègre dans sa mission éducative le souci de réfléchir avec les jeunes sur les événements de l'actualité pour qu'ils sachent refuser d'être par leur silence ou leur indifférence d'injustices.

Conflicter

B Une école prépare à la liberté lorsque :

- 19 Elle rend possible l'expression des diversités et des divergences, et le pluralisme, au lieu de n'être qu'une situation de fait, devient richesse pour la communauté scolaire.
- 20 Son règlement n'est pas un recueil de défenses, mais l'expression des relations au sein de la communauté.
- 21 Refusant les facilités d'une pédagogie d'obligation, elle tend vers une pédagogie de choix et de contrat.
- 22 Elle permet aux élèves de participer et de faire entendre leur vote.
- 23 Elle prend le risque de l'éducation au sens critique et refuse une censure de l'information.
- 24 Elle prépare les élèves aux conflits et aux affrontements dans la société.
- 25 Elle leur permet de faire l'apprentissage des responsabilités.
- 26 Elle ne rend pas l'éducation à la liberté impossible par trop d'encadrement et d'obligations, par un climat de crainte, par ennui et manque de projet et d'espérance, ou en ne prenant pas les jeunes au sérieux, ou en retenant les informations qui leur seraient nécessaires pour prendre leurs responsabilités dans l'école.
- 27 Ne séparant pas artificiellement les garçons et les filles, elle sait surmonter ses habitudes institutionnelles et son souci de protection pour préparer les garçons et les filles à ce que sera leur vie d'adulte.
- 28 Elle promeut la formation permanente des maîtres, condition pratique de leur liberté.
- 29 Elle est assez vivante pour devenir, au regard des jeunes, une invitation à connaître l'espérance de libération qu'apporte la foi en Jésus-Christ.

C Une école est ouverte sur la vie lorsque :

- 30 Elle dépasse l'univers du livre pour s'ouvrir sur les bouleversements de la civilisation nouvelle qui s'édifie.
- 31 Le prestige de ses traditions et la notoriété de son image de marque ne lui font pas oublier que les temps changent, et lorsqu'elle a, sur le présent, la lucidité et le courage des fondateurs dont elle se réclame.
- 32 Elle refuse l'hyperspécialisation et le cloisonnement des disciplines.
- 33 Elle ouvre ses locaux et facilités à ceux du dehors, et surtout aux moins favorisés.
- 34 Elle est ouverte aux engagements syndicaux de ses membres.
- 35 Elle est ouverte à l'actualité et au non-utilitaire.
- 36 Elle donne un contenu concret aux libertés pédagogiques reconnues par les contrats.
- 37 Elle participe à la vie de son milieu social d'insertion.
- 38 Elle permet l'autoformation en organisant un centre de documentation.
- 39 Les professeurs sont aussi engagés hors de l'école et permettant ainsi une osmose entre l'école et la vie extérieure.
- 40 Elle recherche de nouvelles formes d'expression culturelle dans le travail et le loisir.
- 41 Elle promeut des dispositions architecturales ouvertes à l'avenir.
- 42 Elle ne se contente pas de parler de l'avenir, mais sait aider les jeunes à vivre pleinement le temps présent.
- 43 Elle tend à devenir en permanence un lieu de formation pour adultes et jeunes.
- 44 Elle sait faire appel à l'intervention éducative de non-spécialistes parlant de leur expérience propre.
- 45 Elle coopère avec d'autres institutions scolaires, catholiques ou publiques, urbaines ou rurales, etc...
- 46 Elle trouve dans la foi même de ses membres, des raisons de faciliter l'expression de confessions différentes.
- 47 Elle accepte le dialogue entre chrétiens d'une même église, même quand ils divergent de leurs opinions ou options.

D Une école favorise les relations quand :

- 48 Elle sait libérer de l'anxiété, dédramatiser et retrouver le sens du rire, de l'humour et de la détente.
- 49 Le travail de groupe devient aussi normal et aussi naturel que le travail individuel.
- 50 Elle préfère l'initiative des élèves à l'assiduité passive.
- 51 Elle n'a pas peur du doute critique et ne croit pas détenir toute vérité.
- 52 Le temps cesse d'y être oppressant, il y a des plages de rencontres et de vie en commun et on redonne aux jeunes et adultes le goût de la possibilité de ré-inventer ensemble l'usage du temps scolaire.
- 53 Les éducateurs savent fraterniser avec les élèves.
- 54 Les éducateurs savent se rendre disponibles.
- 55 Aucune des composantes de la communauté éducative (directions, parents, organismes de gestion, enseignants, anciens élèves) ne «s'approprie» l'établissement.
- 56 Elle valorise le travail manuel et ne confond pas la valeur du travail avec sa rémunération.
- 57 Les éducateurs, se souvenant de leur propre jeunesse, s'efforcent de réduire l'incompréhension d'une partie des adultes à l'égard des jeunes.

E Une école permet aux jeunes de donner un sens à leur vie quand :

- 58 Elle est, en complément de la famille, un lieu d'échange, de réflexion, de distanciation et de synthèse critique.
- 59 Elle leur permet, en présentant des possibilités concrètes d'engagement, de mûrir leurs choix profonds.
- 60 Elle sait rejoindre les questions vitales des jeunes.
- 61 Elle n'est pas braquée sur «la réussite».
- 62 Elle ne fait pas de la réussite professionnelle, une fin en soi et n'exacerbe pas l'ambition et l'individualisme.
- 63 Elle a le courage de prendre des risques pour être fidèle à ses finalités.
- 64 Elle parvient à prendre ses distances vis-à-vis de la société de consommation.
- 65 Elle donne de la place au non-utilitaire, au gratuit, au spirituel.
- 66 Elle refuse d'être l'école des conformismes et de former des êtres sans passion ni inquiétude.
- 67 Elle sait redécouvrir des valeurs s'estompant aujourd'hui.
- 68 Elle sait, dans la proposition de la foi, être attentive à la diversité des attentes spirituelles, éviter le silence autant que l'uniformité.
- 69 La réflexion qu'elle propose sur tous les sujets répond aux préoccupations des jeunes.
- 70 Elle est un lieu où la rencontre personnelle et communautaire de Jésus-Christ est possible.

5

Fédération Belge
des
Psychologues
asbl

Pour une éthique
des psychologues :

LE CODE DÉONTOLOGIQUE FBP-BFP

complété par
des apports provenant
de codes étrangers

Avril 1993
Secrétariat Permanent FBP-BFP
Kasteellaan 42, 1652 Alsemberg
tél. (02) 380 69 17



Avant-propos

En 1980, l'Assemblée générale des membres de la Fédération Belge des Psychologues (FBP-BFP) a adopté un code qui reprend les principes de base de la déontologie des psychologues.

Depuis lors, certaines Associations de psychologues, fédérées au sein de la FBP-BFP, ont élaboré des codes plus spécifiques, adaptés à des secteurs professionnels bien déterminés.

Cet ouvrage présente notre code illustré par des apports choisis dans des codes de pays étrangers. Des compléments d'information concernant des problèmes déontologiques évoqués dans les codes d'autres pays et au niveau de l'EFPPA (European Federation of Professional Psychologists Associations), tels que le problème des rémunérations, la recherche avec les animaux, etc., seront diffusés par le canal d'INFO-FBP.

Quelques autres documents complètent cette édition, qui - tant par sa présentation que par son contenu - se veut un outil de travail et un guide de conduite. Les Commissions permanentes FBP-BFP 'Ethique & Déontologie' et 'Avis en matière déontologique' restent à la disposition des psychologues belges afin de les conseiller dans des situations professionnelles concrètes (pour plus d'informations sur ces Commissions, voir notre brochure 'La FBP se présente' et/ou notre publication périodique 'INFO-FBP').

Signalons enfin que certains textes sont présentés en version original (néerlandais ou anglais).

Contenu

I. Code de déontologie 1980 de la FBP-BFP	p.2
II. Articles du code FBP-BFP complétés par des codes étrangers	p.4
III. Le secret professionnel en droit belge. Quelques principes juridiques (J.-M. Quairiat)	p.22
IV. La responsabilité civile du psychologue (J. Van Pottelbergh)	p.25
V. Questions posées à l'ancienne "Commission d'Ethique" et réponses fournies par celle-ci	p.26

Références et abréviations

APA

American Psychological Association: Ethical Standards of Psychologists. American Psychologist, 1963, vol. 17.

BÖP

Berufsverband Österreichischer Psychologen: Professional Code of Ethics for Psychologists 1977. News from EFPPA, 1990, vol. IV, 2.

ITAA

International Transactional Analysis Association: Statement of ethics, s.d.

Nederl. Psychother.

Beroepscode voor de psychotherapeut. Tijdschrift voor Psychotherapie, 1977, vol. 3.

NIP

Nederlands Instituut van Psychologen: Deontologische Code, 1984.

SPF

Sveriges Psykeologförbund: Ethical Principles for Scandinavian Psychologists; adopted by Nordic countries. News from EFPPA, 1989, vol. III, 1.

Ce document a été réalisé par des membres de la Commission permanente FBP-BFP 'Ethique & déontologie':

Griet Catteeuw

Bruno Darras

Paul Gheschiere

Genevieve Leroy

Christian Mormont

Pierre Nederlandt

Marie-Thérèse Pourtois-Mertens

I. Code déontologique 1980 de la FBP-BFP

Ce code déontologique a été approuvé par l'Assemblée Générale FBP-BFP du 4.12.80 et publié en 1981; depuis sa parution ce code engage tous les membres de la Fédération.

1. Principes Généraux

1.1. Dès sa parution dans le Bulletin d'Information de la FBP (1981 n°. 4) le Code engage tous les membres de la FBP.

1.2. Lorsque, dans ce Code, il est question du psychologue, cela s'applique à tous les membres de la FBP, hommes et femmes.

1.3. L'exercice de la profession de psychologue implique le respect de la personne humaine. Cela nécessite que le psychologue reconnaisse celui avec qui il entreprend un contact professionnel, comme une personne autonome et responsable qui a droit à une réalisation aussi complète que possible de ses potentialités et cela en tenant compte de ses obligations envers les autres.

1.4. Dans l'exercice de sa profession, le psychologue doit maintenir et développer sa compétence professionnelle.

1.5. Le psychologue exerce suivant les préceptes propres de sa profession et n'accepte que les instructions qui ne sont pas contraires au Code.

1.6. Le psychologue est lié par le secret professionnel tel qu'il est mentionné dans le Code Pénal Belge, toutes les fois où il est fait appel à lui à titre professionnel en tant que confident. Le psychologue peut partager l'obligation du secret professionnel avec des tiers lorsque cela est indispensable à la bonne exécution de sa mission; à cet effet, il s'en tiendra aux règles établies par la FBP pour les différents domaines de l'activité professionnelle des psychologues.

2. Relations avec les Clients et les Sujets

2.1. Définitions:

Client: Toute personne, tout groupe, toute organisation ou groupement social que le psychologue examine, guide ou traite dans le cadre de sa profession.

Sujet: Toute personne examinée ou observée par le psychologue en vue de l'acquisition de notions générales d'ordre scientifique.

2.2. Informations:

Le psychologue donne au client ou au sujet une description de sa démarche qui soit compréhensible et conforme à la vérité. Il a le devoir, à la demande du client, de l'informer des résultats des investigations qui le concernent, d'une façon qui puisse l'aider.

2.3. Protection de la personne:

Le psychologue s'abstient de méthodes qui pourraient nuire aux personnes concernées, qui portent atteinte à leur dignité ou qui s'introduisent dans leur vie privée plus que l'objectif posé ne l'exige. Le psychologue respecte l'autonomie personnelle de chacun ainsi que son droit à vivre selon ses propres convictions.

2.4. Liberté de participation:

Le psychologue n'engage personne contre sa volonté dans une recherche, une investigation, une guidance ou un traitement. Le psychologue reconnaît le droit du client ou du sujet de retirer sa participation à n'importe quel moment.

2.5. Caractère confidentiel:

Quand le psychologue entame une recherche, une investigation, une guidance ou un traitement, il entre en relation confidentielle avec son client et il est lié par le secret professionnel. En cas de compte-rendu à une tierce personne, il se limite à l'information qui se rapporte directement à la question posée.

3. Relation avec la Société et le Public

3.1. Le psychologue veillera à ce que les possibilités et les restrictions de l'application de la psychologie soient présentées de manière exacte dans les publications et les déclarations.

3.2. Le psychologue peut annoncer ses services, à condition qu'ils soient objectivement présentés.

4. Relations avec les Confrères

4.1. Le psychologue soutient ses confrères dans l'application du présent Code.

4.2. Le psychologue respecte les conceptions et les pratiques de ses confrères pour autant qu'elles soient en accord avec le Code. Ceci n'exclut pas la critique fondée.

4.3. Lorsqu'un psychologue estime qu'un confrère ne se comporte pas conformément à ce Code, il peut le lui signaler et, en cas de divergence d'opinion, en référer à la Commission d'Éthique qui consultera une commission d'experts ad hoc, si nécessaire.

5. Relation avec les autres Disciplines

5.1. Dans la collaboration avec d'autres professions, le psychologue veillera à faire respecter son indépendance professionnelle et à respecter celle des autres.

5.2. Le psychologue est responsable de l'application du Code par un collaborateur quand il lui demande de réaliser un traitement ou un examen en tout ou en partie.

6. Administration des Données et des Rapports

6.1. Le psychologue fait en sorte que les documents issus de son travail soient toujours présentés et conservés de manière à sauvegarder le secret professionnel.

IV. La responsabilité civile du psychologue

Article rédigé en néerlandais par G. Van Pottelbergh et paru en traduction française dans le Bulletin d'Information FBP, 1981, n°4.

La déontologie peut être définie comme étant la science qui précise l'ensemble des obligations qu'entraîne l'exercice d'une profession bien déterminée, par un individu ou par une autorité. Dans le cadre de l'exercice de leur fonction, les psychologues doivent, eux aussi, observer certaines règles de déontologie. La transgression de ces obligations de base serait un manquement grave à leurs devoirs professionnels et, dans certains cas, pourrait mettre en cause leur responsabilité professionnelle. Cette responsabilité que nous intitulerons ici "la responsabilité extra-contractuelle", n'est en aucune façon à comparer avec la responsabilité civile des médecins, ni avec celle des aides médicaux, c'est-à-d. ceux qui exercent une activité professionnelle para-médicale (sont considérés comme aides médicaux ceux qui, sous la responsabilité et le contrôle de médecins, répondent de l'exécution d'actes bien définis préparatoires à la détermination d'un diagnostic, à l'adaptation du traitement ou à l'exécution d'actions de médecine préventive).

Le psychologue, qu'il soit son propre patron ou qu'il soit psychologue d'entreprise, travaille en général comme indépendant, sans le contrôle d'un médecin. Il n'est donc pas possible de le qualifier d'aide médical. En revanche, le psychologue attaché à une clinique pourrait bien être considéré comme tel dans certains cas. Les problèmes relatifs à la psychologie et aux psychothérapies ne sont d'ailleurs pas non plus des plus simples alors.

L'exercice de la méthode psychothérapeutique, en général, par une personne diplômée, sans traitement médical de patient, ni administration de médicaments, suscite plus d'un point d'interrogation. En Belgique, l'art. 2, par. 1, alinéa 2 de l'arrêté n° 78 du 10 novembre 1967 (qui définit l'exercice de la médecine) détermine explicitement la situation pathologique, physique et psychique. En vertu de cet arrêté, l'acte psychologique à caractère thérapeutique peut être exécuté seulement par un médecin.

Mais ... un jugement du Tribunal Correctionnel de Charleroi, jugement daté du 9 juin 1965, a acquitté un psychanalyste non détenteur d'un diplôme médical et qui était poursuivi pour exercice illégal de la médecine (n'est pas coupable d'exercice illégal de la médecine, le psychanalyste qui, sans aucun but thérapeutique, interprète les rêves de ses clients...).

Il faut donc déterminer si les actes psychologiques relèvent de la médecine et, par après, voir si ces actes ont un caractère thérapeutique (diagnostic et traitement des maladies mentales). Indiquer avec exactitude où l'acte psychothérapeutique commence ou prend fin, est encore assez compliqué du fait du glissement constant de la psychothérapie, à partir de la médecine, vers la psychologie. Le psychologue qui se penche sur les problèmes des individus et soumet ces derniers à des tests psychologiques, ne fait pas de la psychothérapie. Sa responsabilité peut pourtant aussi bien être mise en question quand un préjudice résulte du conseil donné. Néanmoins, dans ce cas, il ne peut nullement être question d'un exercice illégal de la médecine.

Dans l'état actuel de la législation, il est aussi très difficile de préciser les activités réservées aux psychologues et, par conséquent, d'établir les limites de leur responsabilité personnelle. Cette responsabilité, pas plus d'ailleurs que celle des médecins en général, n'est régie par aucune législation particulière. Selon le code en vigueur à l'heure actuelle, la responsabilité du médecin ressort du droit commun. Le médecin traitant, le psychothérapeute, le psychanalyste et le psychologue sont tenus comme tout un chacun, de réparer les torts causés par leur faute.

De quelles fautes doivent-ils répondre? Précisons tout d'abord que, dans le droit civil, il y a deux sortes de responsabilités (en dehors de la responsabilité délictuelle et la responsabilité morale):

- la responsabilité quasi-délictuelle ou extra-contractuelle,
- la responsabilité contractuelle.

Il y a responsabilité quasi-délictuelle quand, de par sa propre faute, on faillit à une obligation imposée par le droit civil (par le droit pénal pour la responsabilité délictuelle); quand il y a faute suite au non-respect d'un accord, on parle de responsabilité contractuelle.

La nature de la responsabilité dans le domaine médical est un sujet de contradictions: la responsabilité des médecins est soit quasi-délictuelle et est donc du ressort des dispositions des articles 1382 et 1383 du Code Civil, soit contractuelle et se fonde alors, par conséquent, sur l'art. 1137 du Code Civil. La responsabilité contractuelle suppose l'existence d'un contrat dont l'exécution imparfaite ou la non-exécution par une des parties cause des torts à l'autre partie. La responsabilité quasi-délictuelle, elle, concerne des faits existant entre deux ou plusieurs personnes étrangères (des tiers): c'est la transgression d'obligations qui ressortent de l'emploi ou des restrictions du Code Civil.

Pour le psychologue, la responsabilité peut être uniquement quasi-délictuelle. En tout état de cause, le problème posé est purement théorique. Quelle que soit la nature de la faute, il y a le même devoir de réparer les torts causés. Celui qui s'est attaché à faire quelque chose - dans ce cas particulier, le psychologue - commet une faute du moment qu'il ne donne pas à l'exécution de sa tâche toute l'attention qu'on pourrait exiger d'une personne consciencieuse et soigneuse. Couvrir sa responsabilité professionnelle n'est donc certainement pas sans importance pour le psychologue; nous pouvons donc recommander fortement de prendre une telle assurance. A l'assuré incriminé par un tiers qui a subi un dommage corporel ou matériel, conséquence directe de l'exercice de la science de l'assuré, une telle police d'assurance garantit, en effet, et la responsabilité contractuelle, et la quasi-délictuelle. La garantie reste acquise à l'assuré, ou à ses ayants droit, jusqu'à la prescription légale et même après que le contrat ait pris fin, pourvu que les plaintes concernent des préjudices survenus dans la période couverte par le contrat d'assurance. Pour une somme modique, le psychologue peut, par conséquent, s'assurer contre les dangers possibles liés à sa profession.

Le guide de l'enseignant débutant



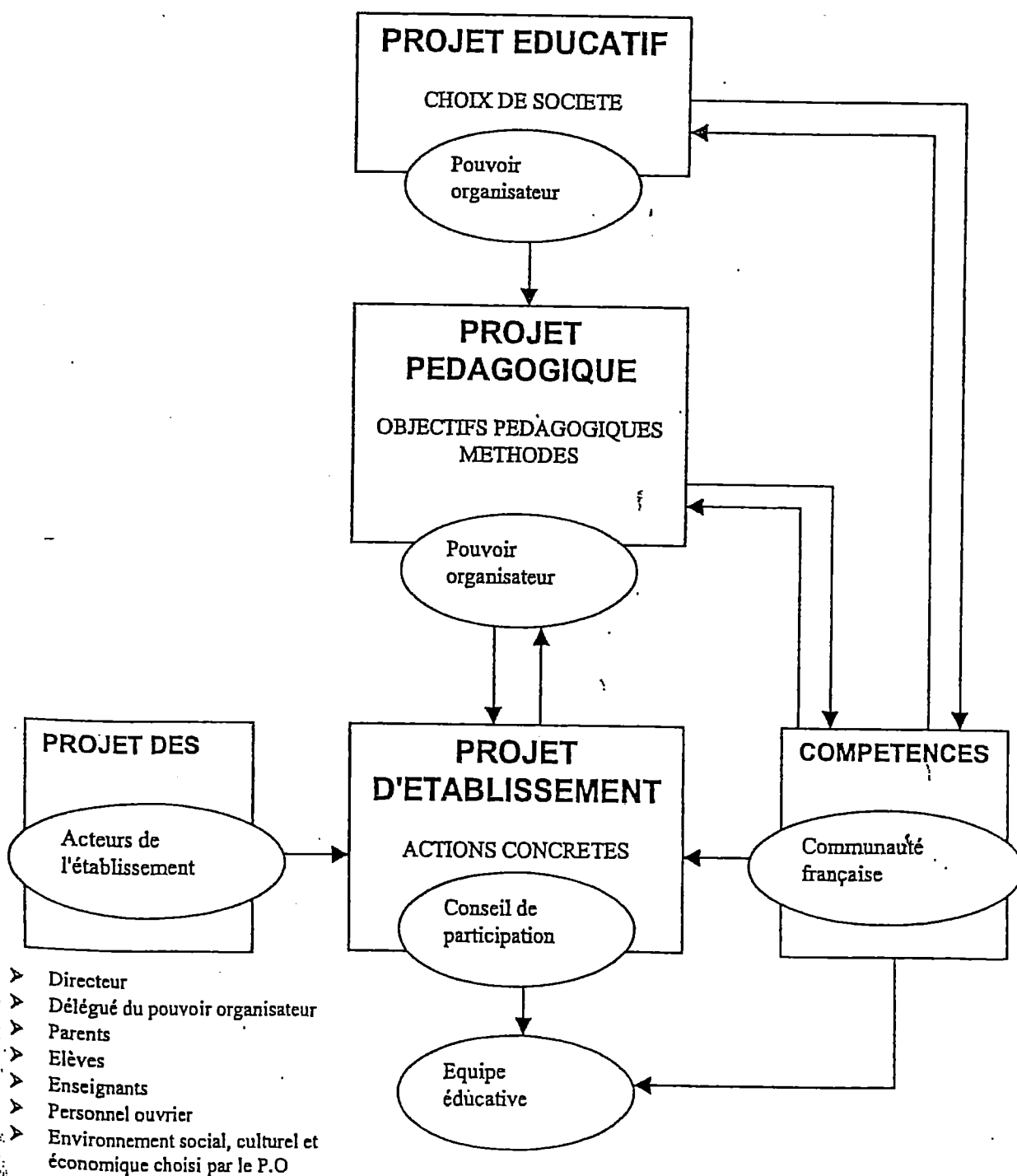
Les projets

Pour atteindre les objectifs communs de l'ensemble du système scolaire et les compétences, les écoles disposent d'un espace de liberté relatif à l'organisation des cours.

Pour rendre compte des actions pédagogiques concrètes et des moyens mis en œuvre, chaque établissement rédige, dans le cadre d'un conseil de participation, un **projet d'établissement**.

Ce projet doit s'intégrer harmonieusement au **projet pédagogique** du pouvoir organisateur. Ce projet s'inscrit dans le **projet éducatif** qui définit l'ensemble des valeurs et des choix de société sur lesquels le pouvoir organisateur fonde son enseignement.

Dès l'inscription, ces projets sont présentés aux parents et aux élèves.



L'Enseignement officiel

1. L'enseignement organisé par la Communauté française

1.1 Généralités

Le réseau de l'Enseignement de la Communauté française est organisé par elle et dépend donc directement du ou des Ministres ayant l'Enseignement dans leurs compétences.

De ce fait, ce réseau est caractérisé par une très grande cohérence de l'ensemble des écoles, marquée notamment d'une part par l'identité du projet éducatif et du projet pédagogique pour tous les établissements, d'autre part par la simplicité d'introduction d'une candidature à un poste d'enseignant, et la valorisation de tous les services prestés dans le réseau pour obtenir une promotion ou un changement d'affectation par exemple.

Il fait partie de l'enseignement officiel puisqu'il est organisé par un pouvoir public.

Il couvre évidemment l'ensemble de la Communauté française de Belgique, c'est-à-dire la région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne.

1.2 Neutralité de l'enseignement de la Communauté française

Le Décret sur la neutralité du 31 mars 1994 définit l'orientation « philosophique » de l'école organisée par la Communauté française :

- chaque élève est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste, dans un esprit de tolérance acceptant la diversité des idées avec la plus grande objectivité et une constante honnêteté intellectuelle
- l'école de la Communauté française éduque les élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis dans la Constitution, la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant. Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettront d'exercer librement ses choix. Elle respecte la liberté de conscience des élèves.
- devant les élèves, l'enseignant s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux. De même, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.
- des cours de religion (catholique, islamique, israélite, orthodoxe et protestante), ainsi que la morale non-confessionnelle sont organisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils sont offerts au libre choix des parents ou des élèves majeurs. Leur fréquentation est obligatoire.

1.3 Charte de l'Enseignement officiel

Le réseau de l'Enseignement de la Communauté française adhère à la Charte de l'Enseignement officiel.

1.4 Projet éducatif

Le Projet éducatif de l'Enseignement de la Communauté française est identique pour toutes les écoles du réseau.

L'enseignement de la Communauté française accueille tous les élèves dans le respect de leurs particularités.

Il est un véritable service public, à la disposition de tous les jeunes et de leurs parents.

- L'école de la Communauté française veut rendre *chaque enfant conscient de ses possibilités* pour qu'il soit convaincu qu'il peut réussir en s'appuyant sur l'aide que l'école lui apporte. La confiance en soi est la pierre angulaire sur laquelle chacun construit ses progrès. L'acquisition des savoirs doit être au service du *développement de la personnalité* et permettre à chacun de mener à bien ses projets : l'élève doit comprendre le monde qui l'entoure, s'y intéresser, prendre plaisir à la découverte des productions humaines, qu'elles soient techniques ou artistiques, et agir efficacement, seul ou avec d'autres.
- Dans les écoles de la Communauté française, il ne s'agit pas de faire acquérir aux élèves coûte que coûte des bribes de connaissances qu'ils s'empresseront d'oublier, mais de les mettre en condition de conquérir volontairement de nouvelles compétences avec l'aide des adultes et des condisciples, parce que l'école aura su leur donner l'envie de progresser. L'enseignement de la Communauté française veut faire des élèves des acteurs du monde de demain.
- L'ouverture à tous et la neutralité créent un contexte des plus favorable pour développer la solidarité, le pluralisme et l'intérêt pour les diverses cultures en présence. Les options philosophiques, religieuses et politiques coexistent dans l'environnement quotidien des jeunes.
- L'école de la Communauté française a pour mission de donner à chacun ce dont il a besoin pour réussir sa scolarité et sa vie de jeune, dans un premier temps, d'adulte dans un second. Elle veut donc mettre en œuvre une pédagogie de la réussite. Le respect des caractéristiques de chacun est une condition d'un enseignement démocratique qui cherche à doter le plus grand nombre d'élèves d'un « outillage » commun, tout en permettant à ceux qui peuvent aller plus loin d'encore progresser.

1.5 Projet pédagogique

Le Projet pédagogique de l'Enseignement de la Communauté française est identique pour toutes les écoles du réseau.

Il se développe selon les axes suivants :

- ⇒ *Vivre la démocratie au quotidien :*
 - ♦ définir des règles de base qui permettent la réflexion et la négociation
 - ♦ assurer l'accès de chacun aux informations qui le concernent
 - ♦ assurer les conditions d'un fonctionnement démocratique du Conseil de Participation
 - ♦ responsabiliser les élèves dans la vie quotidienne et en faire des acteurs de leurs propres progrès.
- ⇒ *Constituer de véritables équipes éducatives :*
 - ♦ prévoir des concertations entre tous ceux qui participent à l'éducation des élèves et favoriser les projets communs
 - ♦ planifier la formation en fonction des besoins de l'équipe
- ⇒ *Ouvrir l'école aux parents et à d'autres partenaires :*
 - ♦ créer un dialogue avec les parents et répondre à leurs interrogations
 - ♦ associer les parents au processus éducatif
 - ♦ faire appel aux ressources éducatives de l'environnement
- ⇒ *Créer un contexte d'apprentissage favorable :*
 - ♦ respecter les rythmes biologiques et psychologiques
 - ♦ faire confiance et le dire
 - ♦ créer un maximum d'occasions d'apprentissage
 - ♦ assurer la continuité pédagogique
- ⇒ *Conduire chaque élève aux savoirs et compétences attendus :*
 - ♦ impliquer les élèves dans la gestion de leur apprentissage
 - ♦ enseigner ce qui est prévu
 - ♦ piloter l'apprentissage en recueillant des informations sur la façon dont l'élève procède et en les exploitant au bénéfice de l'élève
 - ♦ adapter les méthodes aux objectifs poursuivis

- ♦ différencier les méthodes, pas les objectifs
- ⇒ *Organiser des bilans :*
 - ♦ des bilans, selon le moment, en mettant l'accent sur l'évaluation formative
- ⇒ *Préparer aux choix professionnels en dépassant les limites sociales et culturelles :*
 - ♦ familiariser l'élève avec les différents métiers et l'informer sur les orientations possibles
 - ♦ ouvrir des perspectives sur toutes les professions

1.6 Projet d'établissement

Chaque école, chaque internat, chaque Centre PMS a créé son propre projet d'établissement basé sur le projet éducatif et sur le projet pédagogique du réseau, mais enrichi des spécificités de son environnement immédiat.

Chaque établissement se doit de le présenter au nouveau venu, qu'il soit enseignant, élève ou parent.

1.7 L'accompagnement pédagogique pour le jeune enseignant

Dès son entrée dans la vie professionnelle et tout au long de sa carrière, l'enseignant pourra bénéficier, d'une part de l'appui et des conseils de son chef d'établissement, et, d'autre part d'un accompagnement pédagogique organisé par l'Inspection et par les Centres de Formation propres au réseau. Il pourra également se perfectionner en participant aux activités proposées par la Formation en Cours de Carrière aux enseignants de l'enseignement non confessionnel.

2. L'enseignement officiel subventionné par la Communauté française

2.1 Le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP)

***Avenue des Gaulois, 32
1040 BRUXELLES***

Mél : ucvb.etterbeek@sec.cfwb.be – Site Internet : cecp.be

2.1.1 Généralités

Constitué sous forme d'asbl, le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces a pour objet d'aider les communes et les provinces, agissant en qualité de pouvoirs organisateurs, à remplir leur mission d'éducation et d'enseignement telle qu'elle leur est confiée par l'article 24 de la Constitution et l'article 22 des lois coordonnées sur l'enseignement primaire.

Il est le porte-parole du réseau officiel subventionné dont il assume la défense et la promotion, par tout moyen jugé adéquat et notamment :

- l'aide sous forme de conseils et de consultations;
- la représentation du réseau et sa participation aux concertations ministérielles prévues par l'article 5 du Pacte scolaire;
- les interventions auprès d'autorités publiques ou d'instances privées;
- la création de groupes de travail ou de commissions sur le plan local, provincial ou communautaire;
- l'organisation de recherches ou d'enquêtes;
- la publication de livres, de périodiques et de documents, ...

Le Conseil de l'Enseignement poursuit la réalisation de ses objectifs en collaboration avec le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné (C.P.E.O.N.S.). Dans le cadre de cette collaboration, une répartition des tâches est intervenue entre les deux associations : le Conseil de l'Enseignement reste seul compétent pour les problèmes relatifs à l'enseignement fondamental (maternel et primaire), à l'enseignement spécial et à l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit.

Les structures de l'asbl se caractérisent par :

- une autonomie totale de gestion ;
- des liens organiques avec l'Union des Villes et Communes ;
- la continuité dans l'action entreprise par l'ex-Section Enseignement de l'U.V.C.B.

L'action du Conseil puise son fondement dans les sept principes suivants :

1. Autonomie des provinces et des communes
2. L'enseignement officiel subventionné : un service public
3. L'enseignement fondamental : une vocation communale par excellence
4. L'enseignement officiel subventionné : un réseau à part entière
5. L'enseignement officiel subventionné : un choix de société
6. L'enseignement officiel subventionné : un enseignement de qualité
7. La concertation des réseaux.

Elle s'articule selon quatre grands axes :

- I. Politique générale et représentation du réseau : Négociation - Concertation - Promotion

- II. Consultation juridique et contentieux
- III. Animation pédagogique
- IV. Formation continuée gérée de façon distincte par le Centre de Formation Enseignement de l'UVCB.

2.1.2 Le Projet éducatif du CECF

"S'il n'y avait pas l'enfant à élever, à protéger, à instruire et à transformer en homme pour demain, l'homme d'aujourd'hui deviendrait un non-sens et pourrait disparaître".
D. Decroly.

Réseau officiel subventionné

Au niveau d'un réseau d'enseignement, le PROJET EDUCATIF constitue un projet de politique de l'éducation auquel adhèrent les responsables des communautés éducatives et dont la mise en œuvre est assurée par l'équipe éducative locale dans le cadre de son PROJET PEDAGOGIQUE.

Une nécessaire **cohérence** existe donc entre projet éducatif (les intentions, les buts et les valeurs) et projet pédagogique (les options pédagogiques et les choix méthodologiques).

Le réseau officiel subventionné est :

- un réseau officiel puisqu'il est organisé par des pouvoirs publics : les communes et les provinces;
- un réseau subventionné bénéficiant de subventions en provenance de la Communauté Française;
- un réseau qui associe des pouvoirs organisateurs de petite, moyenne et grande importance;
- un réseau démocratique, proche des citoyens, puisque géré par des mandataires élus par la communauté locale et responsable vis-à-vis d'elle;
- le premier réseau d'enseignement fondamental qui regroupe 47 % des effectifs scolaires.

Faisant siennes les valeurs reprises dans les décrets du 24 juillet 1997 sur les missions prioritaires de l'école et du 14 mars 1995 relatif à l'école de la réussite, **le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces**, association représentative et porte-parole du réseau au niveau de l'enseignement fondamental, spécial et artistique à horaire réduit, entend défendre, dans le respect et la tolérance, une école communale ouverte à tous, respectueuse de toutes les conceptions philosophiques et idéologiques, proche du citoyen, centrée sur le développement et l'épanouissement de l'enfant.

CITOYEN-
NETE

1. L'école communale ou provinciale **proche du citoyen est démocratique.**

Gérée par des responsables élus, elle s'efforce de répondre aux aspirations et aux besoins de la collectivité locale en matière d'éducation.

RESPON-
SABLE

Elle encourage le jeune à participer à la **construction d'une société démocratique** et l'amène à s'exercer à la **citoyenneté responsable** en créant des lieux et des temps de parole où chacun a le droit de s'exprimer et d'être écouté.

Elle est par excellence le **point de rencontre**, le milieu social, le lieu où l'on étudie, où l'on joue ensemble, où l'on partage la vie de tous les autres enfants.

Respectueuse de toutes les conceptions philosophiques et idéologiques, elle est une école de tolérance refusant tout endoctrinement ou neutralisme pris dans le sens de non engagement et de passivité; elle s'enrichit de l'échange et de la confrontation d'idées et de convictions différentes.

**RESPECT
DES
DROITS DE
L'ENFANT**

2. L'école communale ou provinciale, *respectueuse des droits de l'enfant*, prend en charge le développement de sa personne dans sa totalité. Elle vise à son mieux-être affectif, physique et intellectuel.

La gestion dynamique de l'école génère une qualité de vie qui privilégie l'épanouissement personnel, la confiance en soi, la socialisation, la solidarité, l'autonomie, le sens des responsabilités, la liberté, l'efficacité, la créativité, le développement corporel, la curiosité d'esprit, l'esprit critique, ...

Le dialogue, le débat d'idées, la collégialité, suscitent la motivation nécessaire pour atteindre ces objectifs.

L'erreur ne sera plus sanction mais au contraire source de défis, d'ajustements et de dépassement de soi.

**MAITRISE
DES
COMPE-
TENCES
DE BASE**

3. L'école communale ou provinciale s'engage à amener les enfants qui lui sont confiés à la *maîtrise des compétences de base en ayant pour chacun d'eux la meilleure ambition*, ce qui les rendra aptes à suivre avec succès leur cursus scolaire et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

**EGALITE
DES
CHANCES**

4. L'école communale ou provinciale, ouverte à tous, *refuse toute sélection sociale ou économique* : elle réserve une sollicitude équitable envers tous les enfants qui lui sont confiés.

Les PROJETS PEDAGOGIQUES s'inscriront dans la politique de l'éducation du réseau qui constitue un cadre de référence et de réflexion. Ils seront élaborés en tenant compte des aspirations et des besoins spécifiques des communautés éducatives locales.

2.1.3 Le Projet pédagogique du CECF

Le projet éducatif du cecf définit sa spécificité à travers les grandes valeurs humanistes et démocratiques d'un enseignement public.

Toutefois, le chemin qui va des grandes intentions à la pratique des classes est souvent difficile.

Un projet, pour être réellement éducatif, doit avoir des répercussions directes et quotidiennes sur la vie scolaire. Les intentions, les buts et les valeurs étant clairement exprimés dans le projet éducatif, il reste à définir les options pédagogiques et les choix méthodologiques permettant sa mise en oeuvre dans les écoles, dans le respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs.

Ce projet pédagogique s'inscrit dans le cadre du décret « Ecole de la Réussite » du 14 mars 1995 et du décret « Missions » du 24 juillet 1997. Il tient compte de l'évolution récente en matière de sciences cognitives et de psychologie de l'apprentissage. Il se veut un référentiel, un outil de repérage pour que les écoles du réseau continuent à progresser vers une école de la réussite ambitieuse pour tous. Il opte pour la capacité de l'école à éduquer chaque enfant et à l'amener à *maîtriser les savoirs et les compétences de base* nécessaires à son émancipation sociale.

L'enfant, centre du projet, pourra construire ses savoirs, les intégrer et les réinvestir au quotidien. Tel est le défi.

Ainsi, en référence au projet éducatif, pour le réseau officiel subventionné, **REUSSIR L'ECOLE** c'est :

** REUSSIR l'enfant citoyen dans sa vie d'aujourd'hui... et pour demain,*

** REUSSIR l'équipe enseignante solidaire et responsable,*

** REUSSIR la communauté éducative en harmonie avec son environnement.*

Comment réussir l'école ?

ou

Comment le réseau définit-il son projet pédagogique ?

Les changements mis en oeuvre sont importants. Non seulement ils influencent la structure même de l'école qui évolue vers les cycles, mais ils touchent à ses contenus en termes de compétences et aux pratiques de classe en optant pour une pédagogie active :

- soucieuse de développer l'enfant dans toutes ses dimensions affective, sociale, intellectuelle et physique,
- prenant en compte ses différences pour lui donner les meilleures chances d'insertion sociale.

Ainsi, chaque équipe aura pour chacun des enfants qui lui est confié la meilleure ambition, tout en tenant compte de ses rythmes propres dans la perspective de le faire évoluer vers la maîtrise des SAVOIRS ET DES COMPETENCES nécessaires à son insertion sociale et à la poursuite de ses études. Pour cela, elle veillera à organiser une continuité pédagogique de 2 ½ à 14 ans en pratiquant la différenciation des apprentissages sur base d'une véritable évaluation formative.

Pour y arriver, la concertation au sein des équipes éducatives est indispensable.

Leurs réponses devraient contribuer à l'élaboration du projet d'établissement en tenant compte des spécificités locales dans un souci de cohérence, de continuité et d'émancipation pour tous.

La réflexion se situera à trois niveaux :

*** LES STRUCTURES,**

*** LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET METHODES D'ENSEIGNEMENT,**

*** LES MOYENS ET LES OUTILS.**

1. Les structures

Priorité sera donnée à l'organisation en cycles fonctionnels (à différencier des structures organisationnelles de l'école).

Un **CYCLE** est défini comme un ensemble d'années d'études géré par une équipe d'enseignants solidaires et co-responsables, à l'intérieur duquel l'enfant parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme, en ayant pour lui la meilleure ambition.

L'enseignement fondamental constitue une unité pédagogique structurée conformément aux prescrits légaux.

Une information régulière au travers des notes vertes, des notes jaunes, de rencontres, ...

2.2.5 Charte de l'Enseignement officiel

Le réseau CPEONS adhère à la Charte de l'Enseignement officiel.

2.2.6 Projets éducatif et pédagogique

Les écoles du CPEONS sont organisées par des pouvoirs publics : les provinces, les communes et la Commission Communautaire française de la région de Bruxelles- capitale.

Ecoles publiques, placées sous l'autorité de mandataires élus et responsables devant les citoyens, elles sont garantes des valeurs de démocratie, de pluralisme et de solidarité.

Elles sont ouvertes à tous et dispensent un enseignement qui s'inspire essentiellement des principes de la laïcité: leur caractère neutre garantit le respect des convictions personnelles de chacun.

Elles refusent toute forme d'endoctrinement et souscrivent à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Elles veillent à doter les élèves de compétences solides qu'ils seront capables d'approfondir et d'actualiser en permanence.

Elles encouragent l'ouverture d'esprit, et veulent développer la capacité de remise en question, de créativité, d'innovation ainsi que l'aptitude au changement.

Elles forment à la confrontation des points de vue, sans a priori, dans un souci permanent d'honnêteté intellectuelle.

Elles stimulent le développement socio-affectif des étudiants en favorisant leur participation active à la vie scolaire, visant à les former au travail en équipe, au respect de l'autre, à la prise de responsabilités, à la réalisation de projets communs.

Leurs démarches pédagogiques visent à former des jeunes à même de s'insérer en citoyens responsables dans une société en mutation rapide et désireux de participer à l'évolution de celle-ci.

Elles s'attachent à adapter leurs pratiques et leurs moyens aux besoins des étudiants en tenant compte de leurs rythmes d'apprentissage, de leurs diversités sociales et culturelles: elles tendent vers une réelle égalité des chances face à l'appropriation des savoirs.

Leurs méthodes de travail et de réflexion reposent sur une démarche libre examiniiste.

Elles mettent l'accent sur la connaissance nécessaire des valeurs sociales entre personnes de milieux socioculturels différents par la pratique de dialogues ouverts et respectueux de chacun.

Les écoles du réseau officiel neutre subventionné préparent les jeunes à construire :

- une société qui défende les libertés, favorise l'initiative et suscite la prise de responsabilité,
- une société qui vise la promotion et l'égalité des chances de tous en s'enrichissant de leurs différences,
- une société qui veille à la qualité de la vie,
- une société qui soit toujours plus démocratique et solidaire.

2.2.7 Modalités administratives pour postuler un emploi

Le personnel enseignant et éducatif du réseau CPEONS est soumis au Statut prévu par le Décret du 6 juin 1994.

Les candidatures doivent être adressées à chaque Pouvoir Organisateur souhaité.

Chacun des Pouvoirs Organisateurs est autonome et une candidature ne vaut que pour le Pouvoir Organisateur concerné.

Une première candidature se fait « sur papier libre ».

Les candidatures ultérieures dans un Pouvoir Organisateur se font selon les modalités internes au Pouvoir Organisateur, en conformité avec les dispositions statutaires.

De manière générale, la candidature doit être adressée au Bourgmestre de la commune ou ville concernée. Pour une province, la candidature doit être adressée au Gouverneur de la province concernée.

2.2.8 Liste des P.O. membres du CPEONS

Andenne	Courcelles	Lessines	Saint-Josse-ten-
Anderlecht	Couvin	Province de Liège	Noode
Arlon	Dison	Liège	Thuin
Auderghem	Ecaussinnes	Molenbeek-Saint-	Tournai
Braine-le-Château	Etterbeek	Jean	Uccle
Province de	Fontaine-l'Evêque	Mons	Wavre
Brabant Wallon	Forest	Province de Namur	Woluwé-Saint-
Braine-le-Comte	Province de	Namur	Lambert
Bruxelles	Hainaut	Pont-à-Celles	Woluwé-Saint-
Charleroi	Haute Ecole Lucia	Quaregnon	Pierre
Châtelet	de Brouckère	Sambreville	
Chimay	Huy	Schaerbeek	
Commission	Ixelles	Soignies	
Communautaire	Jette	Saint-Ghislain	
Française	La Louvière	Saint-Gilles	

L'Enseignement libre subventionné

1. Confessionnel

Le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique)

Rue Guimard, 1

1040 Bruxelles

Tél: 02/289.63.72, fax: 02/289.63.71

Site internet : www.segec.be

1.1 Généralités

Les établissements d'enseignement catholique sont le fruit de l'initiative de divers Pouvoirs Organisateurs: autorités diocésaines, ordres et congrégations, enseignants, comités scolaires locaux et associations.

L'Episcopat a confié la coordination de cet ensemble à des organismes centraux chargés d'assurer, dans le respect des prérogatives et des systèmes pédagogiques propres à chaque groupe, l'unité pédagogique de l'enseignement catholique et de représenter cet enseignement auprès des Pouvoirs publics.

Le **SeGEC** (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) a pour objet l'organisation des services jugés nécessaires pour la coordination pédagogique, administrative, de l'ensemble et des différents niveaux de l'Enseignement catholique, francophone et germanophone.

1.2 Projets pédagogique et éducatif (outre le décret missions commun à tous les réseaux)

- L'école chrétienne vise les finalités suivantes :

- exister comme un **lieu d'éducation** dans lequel l'enfant développe sa personnalité et ses potentialités, en expérimentant différentes valeurs (intériorité, solidarité responsable dans l'interdépendance, créativité, respect de la personne);
- éduquer **tout l'enfant** dans ses différentes composantes (intellectuelle, affective, sociale, physique, morale et religieuse) en synergie;
- prendre en compte **tous les enfants et chaque enfant** en les accueillant comme des personnes uniques et différentes, en favorisant leur démarche personnelle de développement, en interaction avec les autres et leur environnement;
- développer l'**intériorité** ou faire prendre conscience à l'enfant de sa vie intérieure et l'aider à entrer en relation avec Jésus-Christ;
- se vivre comme une **communauté** dans laquelle l'enfant expérimente la dynamique de la vie de groupe dans lequel interagissent tous les individus.

- L'école chrétienne se caractérise par trois grands principes :

- un enseignement **centré sur l'enfant** qui apprend. En s'appuyant sur ses connaissances propres, l'enfant acquiert savoirs, savoir-faire et savoir-être avec l'aide du maître et du groupe qui jouent le rôle de facilitateurs d'apprentissage.
- une **pédagogie participative** par la vie d'une classe qui est une communauté d'enfants dans laquelle la dynamique de coapprentissage est favorisée.

- une **pédagogie différenciée** respectueuse de l'évolution de la pensée enfantine et du type d'intelligence de chaque enfant.

1.3 Fédérations de l'enseignement catholique

La coordination des différents secteurs d'enseignement est assurée par les fédérations de l'enseignement catholique fondamental (FédEFoc) et secondaire (FESeC), ordinaire et spécialisé, ainsi que de l'enseignement supérieur catholique (FédESuc).

Chaque fédération a un bureau, composé du président, du secrétaire général, d'un ou deux Vicaires généraux, délégués du bureau central, de représentants des pouvoirs organisateurs, et/ou de directeurs, d'inspecteurs et responsables diocésains et congréganistes. Chaque fédération est chargée des tâches administratives et pédagogiques propres à son secteur.

FédEFoc

La Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique a pour missions de:

- promouvoir et défendre le projet éducatif de l'enseignement fondamental catholique et d'en faciliter l'organisation;
- coordonner l'action pédagogique tant au service de la mise en place d'une Ecole de la réussite qu'au service des acteurs de l'enseignement spécialisé;
- représenter les intérêts des Pouvoirs organisateurs devant l'opinion et les Pouvoirs publics.

Cette structure est au service de 632 Pouvoirs organisateurs représentant 781 écoles dont 54 d'enseignement spécialisé. Elle est organisée par un bureau directeur et des services centralisés.

DES SERVICES DE PROXIMITE COMPLETENT CETTE ORGANISATION

SEDEF (Service diocésain de l'enseignement fondamental): service de proximité composé de départements pédagogie, comptabilité et administration au service des diocèses concernés.

Il propose des aides pédagogique, juridique et administrative, représente et défend les intérêts des Ecoles libres, assure l'animation des entités et des zones ainsi que la gestion de la discrimination positive, assiste les directions et les pouvoirs organisateurs dans la compréhension des textes juridiques et administratifs et aide à composer les dossiers d'enseignants.

- **SEDEF Hainaut:** Chaussée de Mons, 20 à 7100 La Louvière (tél: 064/23.60.01, fax: 064/23.60.04, E-mail: sedef.lalouviere@sec.cfwb.be)
- **SEDEF Namur-Luxembourg:** Rue de l'Evêché, 5 à 8000 Namur (tél: 081/25.03.73, fax: 081/25.03.69, E-mail: sdef.namur@swing.be). Antenne du Luxembourg!: Grand-rue, 18 à 6800 Libramont (tél./fax : 061/23 26 15)
- **SEDEF Liège:** Boulevard d'Avroy, 17 à 4000 Liège (tél: 04/230.57.00, fax: 04/230.57.05, E-mail: sedeflige.monique@wanadoo.be)
- **SEDEF Brabant-Bruxelles:** Avenue de l'église Saint-Julien, 15 à 1160 Auderghem (tél: 02/663.06.62, fax: 02/672.53.36). Assemblée Générale, Conseil d'Administration, Président : Jean JANSSENS, Vicaire épiscopal.



EXCÈS DE COPIE ?

7

Nous sommes éditeurs. Notre métier consiste à publier de l'information dans des journaux ou des magazines et, de plus en plus souvent, sous forme électronique (internet, CD-Roms, archives, etc...). Ce métier est notre source de revenus et celle des journalistes qui écrivent pour vous.

Nos publications sont protégées par des règles qui se trouvent réunies entre autres dans les lois sur le droit d'auteur (1994) et sur les bases de données (1998).

Nous tenons à vous informer de ces différentes règles. Nous sommes persuadés que la plupart d'entre vous n'ont même pas le sentiment de transgresser la loi. Vous pensez prendre une copie, rien de plus.

Pourquoi est-ce interdit?

Le lecteur ou l'utilisateur de nos publications, c'est-à-dire vous, doit respecter les droits de propriété intellectuelle, et donc le travail du journaliste et de l'éditeur.

Les journalistes et les éditeurs ne peuvent pas non plus faire ce qui leur plaît. Les règles sont très strictes:

- avant d'utiliser un texte ou une photo dans un de nos journaux ou magazines, il nous faut obtenir l'accord de l'auteur ou du photographe;
- nous devons mettre tout en œuvre pour vérifier une information avant de la publier;
- nous devons respecter une série de règles propres au métier de journaliste et d'éditeur, la déontologie journalistique;
- nous ne pouvons pas porter atteinte aux droits des personnes, à leur vie privée ou à leur dignité;
- nous devons distinguer clairement le texte rédactionnel de la publicité;
- dans les cas d'exception prévus par la loi sur le droit d'auteur (voir ci-dessous), nous devons accepter que vous utilisiez nos articles sans autorisation préalable.

Que pouvez-vous faire sans obtenir d'autorisation préalable?

- vous pouvez citer de courts extraits en indiquant l'auteur et la source, dans un but non-commercial;
- vous pouvez reproduire des articles (en entier si nécessaire) aux fins d'enseignement ou de recherche scientifique;
- en tant que personne privée vous pouvez faire une ou quelques photocopies à usage strictement privé;
- une entreprise peut, pour son personnel, faire occasionnellement une ou quelques photocopies destinées à un usage limité, interne et non-commercial;

Dans la plupart des cas ci-dessus, il y a lieu de payer des droits de photocopie à Reprobel. Ces droits sont le plus souvent versés par le propriétaire de la photocopieuse qui a généralement un accord avec Reprobel pour le paiement d'une cotisation.

Pour tout ce qui n'est pas repris dans cette énumération, donc aussi pour mettre nos publications dans une banque de données, sur un site internet, intranet ou extranet, il faut obtenir une autorisation.

Dans quels cas faut-il une autorisation?

- pour tout usage qui n'est pas personnel ou interne à une entreprise;
- quand il s'agit de plus de quelques photocopies;
- pour toute copie numérique ou stockage électronique, quel que soit le support (disque dur, Cd-rom, ...);
- pour placer une de nos publications sur un site internet, intranet, extranet, pour la communiquer par e-mail, etc...;
- pour établir un lien vers un article sur le site d'un éditeur;
- pour tout usage commercial ou promotionnel d'un article, d'un titre, d'une photographie, ... publiés dans un journal ou un magazine;
- pour modifier, traduire, diffuser largement ou adapter en tout ou en partie, un article, un titre ou une illustration;
- pour l'utilisation du logo ou de la marque d'un éditeur.

A qui faut-il demander ces autorisations?

Au titulaire des droits d'auteur. En général, les droits d'auteur ont été cédés par les journalistes, les photographes, les dessinateurs, ... aux éditeurs. Ceux-ci peuvent être contactés facilement à l'adresse indiquée dans le journal ou le magazine ou via les sociétés de gestion de droits mentionnées ci-dessous.

Quelle suite est réservée à votre demande?

Chaque demande est examinée avec attention. Une rémunération est alors éventuellement calculée en tenant compte de l'usage que vous comptez faire des copies que vous envisagez.

Et si vous agissez sans demander d'autorisation ou après un refus?

Dans ce cas, vous portez atteinte à nos droits d'auteur et nous pouvons agir en justice contre vous. Il en va ainsi lorsqu'on ne respecte pas les lois. Ces règles existent parce que le respect que nous demandons pour notre métier est aussi important pour vous!

Si notre travail et nos publications ne sont plus rémunérés, nous ne pourrions plus exercer notre métier. Quelle information vous restera-t-il alors?

Une information gratuite est certes intéressante pour le portemonnaie mais l'est-elle pour une qualité durable de l'information? Pour le développement intellectuel? Pour la démocratie?

Une information de qualité n'est pas l'effet du hasard. Il faut la vouloir et vouloir la préserver...

PENSEZ-Y AVANT DE COPIER.

Pour en savoir plus: consultez le site www.presscopyrights.be ou contactez une des sociétés de gestion aux adresses mentionnées ci-dessous.

COPIEPRESSE

(Presse quotidienne francophone et germanophone)
boulevard Paepsem, 22 boîte 7
1070 Bruxelles
Tél : 02/558.97.80
Fax : 02/558.97.89
www.copiepresse.be

REPROCOPY

(Presse quotidienne flamande)
boulevard Paepsem, 22 bte 7
1070 Bruxelles
Tél : 02/558.97.70
Fax : 02/558.97.78
www.reprocop.be

REPROPRESS

(Presse magazine néerlandophone et francophone)
boulevard Paepsem, 22 bte 8
1070 Bruxelles
Tél : 02/558.97.50
Fax : 02/558.97.58
www.repropress.be

REPRO PP

(Presse périodique néerlandophone et francophone)
boulevard E. Maelens, 79 bte 23
1080 Bruxelles
Tél : 02/414.12.35
Fax : 02/414.23.95
www.repropp.be

(

(

Association pour le Développement des Méthodologies de l'Evaluation en Education
(ADMEE-Europe)
et Association internationale de Pédagogie universitaire
(AIPU-Communauté française de Belgique)

avec le soutien du
Service de Pédagogie expérimentale et
de l'Administration de l'Enseignement et des Etudiants
de l'Université de Liège

Judiciarisation de l'enseignement *Vers où va l'école ?*

Mardi 4 décembre 2001
de 14h00 à 18h00

Dossier d'information
préparé par *Marc Demeuse*
Maître de Conférences
Service de Pédagogie théorique et expérimentale
Université de Liège

Avec l'aide de *Jean-Marie Dermagne*
Avocat et directeur du Service d'Information et de Recherche sur le Droit de
l'Enseignement (S.I.R.D.E.)

© SPE-ULG, décembre 2001

*Les textes reproduits dans ce dossier le sont avec l'aimable autorisation de leurs auteurs
et/ou éditeurs.*

Table des matières

Viviane de Landsheere (1988). La responsabilité civile découlant de l'enseignement dispensé. <i>Le journal des procès</i> . 141. 10-13.	5
Francis Delpérée (1989). Constitution et enseignement. <i>Administration publique. Revue du droit public et des sciences administratives</i> . 4. 213-224.	9
Paul Martens (1989). Les droits de l'homme : à l'école aussi ? <i>Administration publique. Revue du droit public et des sciences administratives</i> . 4. 225-242.	21
Louise Bélair (1990). Evaluation: comparer en toute équité. Démarche de réflexion. <i>Mesure et évaluation en éducation</i> . 13(2). 23-45.....	40
Jean-Pierre Proulx. (1994). Perspectives juridiques et judiciaires de l'évaluation pédagogique. <i>Mesure et évaluation en éducation</i> . 17(1). 5-43.....	63
Jean-Marie Dermagne (1998). Le développement inexorable du droit scolaire. <i>Journal du Droit des Jeunes</i> . 172. 3-9.....	102
Jacques Sambon (1998). Droit à l'enseignement et droit à l'inscription. <i>Journal du Droit des Jeunes</i> . 172. 10-21	109
Alexia Jonckheere (1998). Décisions et contestations relatives au passage de classe: les examinateurs sous surveillance. <i>Journal du Droit des Jeunes</i> . 175. 11-12.....	121
Noëlle Vilatte & Françoise Werkmann (1998). Editorial. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 7.....	123
André Legrand (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Quand l'école s'ouvre au droit, bon gré, mal gré... <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 9-10	124
Claude Durand-Prinborgne (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Des droits et des obligations. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 11-13	126
Frédéric Séval (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? La jurisprudence scolaire. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 14-17	129
Betty Galy (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Responsabilité et jurisprudence. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 18-19	133
Gérard Bourliaud (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Un moyen au service de l'éducation. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 20-21	135
Jean-Pierre Obin (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Entre l'éthique et la loi. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 22-25	137
Mustapha Saadi (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Beaucoup reste à faire, mais c'est urgent ! <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 26-28.....	141
Michel Tozzi (1998). Invasion inéluctable ou prise de conscience salutaire ? Attention, fétiche ! <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 29	144
Guy Lavrilleux & Pierre Madiot (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Si on ne veut pas en rester aux belles paroles. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 30-31	145
Françoise Werkmann (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Le contrat: réalité juridique ou outil pédagogique. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 32	147
Noëlle Villatte (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Le règlement intérieur: paradoxes et ambiguïtés. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 33-34.....	148
Gérard Auguet (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Tout est-il négociable ? <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 34-36.....	149

William Vernet (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Introduire du droit, mais sans illusion. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 37-38	152
Philippe Keller (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Croyez-vous, monsieur, qu'ils aient le droit ? <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 39-40	154
François Robert (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Le droit au lycée, hélas... <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 40-41	155
François Audigier (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Morale, droit, éducation civique. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 42-45	157
Michel Tozzi (1998). La bataille du chewing-gum. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 45	160
Elisabeth Thuriet (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. L'arbitre, représentant de la loi ou apprenti dictateur ? <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 46	161
Odile Chenevez (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. On n'a pas le droit de parler de politique... <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 46-47	161
Daniel Pauthier (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Ecole et Justice, partenaires ? <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 48	163
Bernard Collin (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. L'orientation: les textes... et la pratique. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 49-50	164
Jean-Pierre Rosenczweig (1998). Juridique et pédagogique: un cocktail démocratique. Coopérer, mais chacun à sa place. <i>Les cahiers pédagogiques</i> . 364. 51-52	166
Du côté... de l'AGERS. Les recours contre les décisions des conseils de classe. Les infos de l'Agers, Février 2001, 2-4	168
Circulaire n° 82 du 6 juin 2001 : Motivation formelle des décisions prises à l'égard des étudiants et des personnels des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française	171
Jean-Marie Dermagne (2001). Droit scolaire. Droits et recours en matière d'examens. <i>Journal des procès</i> , 418, 15-17	186
Circulaire du 23 août 2001 : <i>Des inscriptions, des exclusions définitives, de la gestion des absences des élèves, des sanctions disciplinaires et de la gratuité de l'enseignement dans l'enseignement secondaire</i>	189
Fabienne Diez et Isabelle Meurisse (2001). La marche d'Echternat des droits fondamentaux à l'école. <i>Journal du Droit des Jeunes</i> . 208. 3-6	203
AIPU : Un réseau de praticiens, de formateurs et d'experts	207
ADMEE-EUROPE : Association réunissant des chercheurs, enseignants, formateurs, cadres	209
La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?	213
La CGE	215
La FEF	217
Les Cahiers pédagogiques	219
Le CRAP - Cahiers pédagogiques : la sanction dans les établissements scolaires, un enjeu éducatif	221
Journal du Droit des Jeunes	225

LA RESPONSABILITÉ CIVILE DÉCOULANT DE L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ

par Viviane de Landsheere



Dans la plupart des pays industrialisés, l'école est actuellement accusée d'insuffisances. Nombre d'élèves achèvent les études primaires sans savoir lire, des étudiants entrent à l'université sans être capables de rédiger de manière intelligible des messages simples et de les transcrire sans fautes grossières.

Au milieu des années 70, on vit apparaître beaucoup de lois ou d'arrêtés, dans environ quarante Etats des Etats-Unis, liant l'attribution d'un diplôme de fin d'enseignement secondaire long à la réussite d'un test de compétences minimales. On n'accepte précisément plus *«que les élèves reçoivent leurs diplômes en fonction du nombre d'années passées à l'école mais bien de leur maîtrise des habiletés de base»* (Popham, 1983, p. 24) (1).

Le refus du diplôme a débouché sur plusieurs actions en justice, engagées par des parents d'élèves, ou leurs représentants, estimant que les pouvoirs organisateurs avaient agi de façon injuste, ou que la responsabilité de l'échec incombait à l'école, voire à un enseignant particulier.

Le principe

De même qu'il existe un code médical déterminant les obligations et les droits du médecin à l'égard du patient et de la société en général, il existe, implicitement au moins, un code similaire en matière pédagogique. Pourquoi un enseignant ne serait-il pas comptable de ses actes éducatifs devant l'étudiant, la famille, la société?

Alors que l'on voit de plus en plus souvent des médecins appelés en justice par un patient demandant réparation de torts dont il juge le médecin responsable, on ne connaît pratiquement pas de procédures similaires dans nos pays, en matière scolaire. En revanche, le cas devient assez fréquent aux Etats-Unis, où, depuis 1970 surtout, l'on trouve de plus en

plus de textes légaux et de jugements faisant jurisprudence et établissant la responsabilité civile en matière pédagogique (*accountability*) (Lessinger et Tyler, 1971, Gage, 1973; Gronlund, 1974).

Une telle responsabilité correspond à l'un des principes fondamentaux de la démocratie: le droit des citoyens de demander que les institutions publiques rendent des comptes sur la qualité de leur travail.

Actions judiciaires

L'état de Floride a été l'un des premiers, aux Etats-Unis, à imposer la vérification des compétences minimales, non seulement lors des épreuves de fin d'études primaires ou secondaires, mais aussi pendant la scolarité. Le premier procès à ce sujet fut intenté en 1978 par une association de défense des gens de couleur. Il avait pour but d'obliger le département de l'éducation à laisser accéder le public aux réunions où la construction des tests était discutée, notamment avec des conseillers techniques. Le plaignant fut débouté parce que le juge estima qu'on n'avait pas pu lui prouver que le département avait agi incorrectement.

La seconde plainte fut déposée par un citoyen qui contestait la procédure d'adoption des règles de correction des tests. Elle se basait sur la loi de Floride relative aux procédures administratives, loi selon laquelle les membres de l'administration qui adoptent des règles applicables au public doivent préalablement s'assurer qu'elles ne violent pas des lois fondamentales. L'audience en justice donna raison au plaignant. Toutefois, le Département de l'éducation soumit alors les règles adoptées à l'autorité supérieure qui en reconnut la légalité. Le même plaignant contesta alors les règles-mêmes, mais il fut débouté.

Le directeur du service des tests donne trois conseils à ses collègues susceptibles de se trouver dans les mêmes situations. Ces conseils sont intéressants, car ils témoignent du climat psychologique régnant et constituent un avertissement aux évaluateurs, qui doivent s'attendre à devoir rendre des comptes de plus en plus précis sur le bien-fondé scientifique de leur démarche.

Premier conseil: *«Les avocats parlent leur pro-*

(1) Dès la fin des années 60, des lois prévoient des peines allant jusqu'à la révocation pour les enseignants qui ne se seraient pas acquittés correctement de leur devoir, le principal critère de jugement étant ce que les élèves ont appris, c'est-à-dire le produit de l'enseignement. Dès 1973, vingt-trois Etats avaient déjà adopté de telles dispositions; en 1982, il en existait plus de quarante. Voir à ce propos G. de Landsheere, in M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, tome VII, Paris, PUF, 1978, p. 134.

pre langage et il n'est pas facile à comprendre par les non-initiés. Inversement, ils ne comprennent rien à la théorie des tests et ne sont donc pas capables de produire une bonne défense par eux-mêmes. Si l'on vous fait un procès, choisissez un bon avocat et efforcez-vous de lui communiquer les connaissances nécessaires».

Deuxième conseil: «Dans la société actuelle, on recourt facilement à la justice pour résoudre des problèmes. Il est donc vraisemblable que votre programme de testing des compétences minimales sera attaqué et peut-être serez-vous accusé personnellement. Si cela arrive, gardez à l'esprit qu'on ne veut pas nécessairement vous faire affront, malgré les propos vifs qui peuvent être échangés au tribunal».

Troisième conseil: «La procédure judiciaire autorise diverses façons d'établir la «vérité». L'une d'elles est le témoignage et l'interrogation contradictoire des témoins; une autre se trouve dans les questions qui aident les plaignants à réunir des informations et des données relatives à l'objet de la plainte. Il est souvent difficile de répondre à ces questions, ou bien parce qu'elles sont trop vastes, ou bien parce qu'il n'existe pas d'enregistrements (procès-verbaux, etc.) qui vous permettent de fonder votre réponse. L'une des questions auxquelles le personnel du Département de l'Education de Floride a dû répondre était: «Citez chacune et toutes les publications scientifiques relatives à la fixation du score minimum aux tests qui ont été utilisées dans la préparation, et à l'arrêt de la règle proposée ou des critères de maîtrise contenus dans cette règle» (Affaire Brady et al. contre Turlington). De telles questions peuvent paraître fastidieuses, mais il faut y répondre (...). Pour le moment la situation juridique n'est pas claire en Floride, mais on peut s'attendre à ce que d'autres actions soient intentées ici et ailleurs».

La prévision n'allait pas tarder à se vérifier, car presque immédiatement allait s'engager un procès historique.

UN PROCÈS EXEMPLAIRE AUX ETATS-UNIS: DEBRA P. CONTRE TURLINGTON

Les circonstances

Continuant sur sa lancée, l'Etat de Floride décida que les élèves qui, après maximum trois essais, ne passeraient pas avec succès un texte de compétences minimales (2), en fin d'études secondaires longues, n'obtiendraient pas le diplôme, mais seulement un certificat de fréquentation.

(2) Ce test porte sur la lecture, l'écriture, l'arithmétique appliquée à la résolution de problèmes; dans tous les cas, on insiste sur la nature pratique des connaissances.

L'épreuve fut imposée pour la première fois à la promotion de 1978. Il en résulta un refus de délivrer le diplôme à 1,9 % des candidats blancs et à 20 % des candidats noirs (3). Dix «refusés» noirs s'unirent alors pour intenter une action en justice, notamment pour violation du droit constitutionnel de tous les citoyens à jouir d'un «traitement équitable».

Le premier des dix refusés, P. Debra, donna son nom au procès intenté au nom des dix plaignants «et de toute autre personne se trouvant dans le même cas». De son côté, R.D. Turlington, commissaire à l'éducation, appelé à la cause en même temps que de nombreuses autorités de l'état de Floride, donna son nom à la partie adverse.

Les trois principaux motifs de plaintes étaient:

- le test était biaisé racialement,
- les élèves n'avaient pas disposé d'assez de temps

pour se préparer à l'épreuve,

- l'utilisation d'un test pour découvrir quels élèves devaient être placés dans un groupe de remédiation réintroduisait la ségrégation dans les écoles.

En première instance, le tribunal rejeta l'accusation de biais. Il estima, par ailleurs, que même si la proportion de Noirs dans les classes de remédiation était très élevée, le but poursuivi était de les aider et non de pratiquer une ségrégation. Les plaignants furent donc déboutés.

Il en alla autrement en appel, où la cour reçut une objection majeure à ses yeux: l'Etat n'eût s'était pas assuré que toutes les matières sur lesquelles le test portait avaient été effectivement enseignées. Pour cette raison, la cour trancha, le 4 mai 1981, en faveur des plaignants: elle estima qu'en effet, le droit de tous les citoyens à une protection égale et à un traitement équitable (*Equal Protection and Due Process*, Constitution des Etats-Unis, p. 6767) avait été violé (4).

Tant par la motivation fouillée du jugement que par la jurisprudence qu'il faut, ce procès prend une signification historique. Aidée du juriste Paul Weckstein, D. Pullin (1983) a procédé à une analyse approfondie du jugement sur le plan juridictionnel et pédagogique. Les éléments qui suivent sont empruntés à cette analyse.

Recevabilité de la plainte

Pour qu'une plainte soit recevable par les tribunaux, il faut établir que le droit a été violé. L'analyse

(3) Cette disproportion s'explique non seulement par des biais socioculturels dans les items, mais aussi par une différence vraisemblable dans les occasions d'apprendre: certains des élèves noirs avaient encore fait une partie de leurs études avant la disparition de la ségrégation scolaire.

(4) Le texte intégral des jugements est reproduit dans Madaus (1983, pp. 229-282).



approfondie faite à ce point de vue est évidemment fondée sur le Code de droit civil des Etats-Unis. Nous ne nous arrêtons pas à la lettre de la démonstration, mais nous en gardons l'esprit.

1. En vertu des droits civiques tels qu'ils ont été redéfinis en 1964, l'école ne peut faire aucune discrimination de race, de sexe, de nationalité, de couleur, de handicap. Or, on l'a vu, le rapport des échecs entre élèves blancs et élèves noirs était pratiquement de 1 à 10.

2. Il ne peut y avoir de spoliation de liberté ou de propriété. Les tribunaux ont estimé que les élèves avaient été doublement spoliés à cet égard.

«Il fut reconnu qu'un «intérêt de propriété» de l'étudiant était en péril. Par priorité, il fallait entendre que l'on peut s'attendre à obtenir un diplôme de fin d'études secondaires si l'on a suivi tous les cours exigés avec succès et que l'on a été régulièrement présent.

«Quant au critère de liberté, on considéra qu'il était aussi en jeu parce que chacun souhaite être libre de tout stigmate défavorable, or le fait de ne recevoir qu'un certificat de fréquentation au lieu d'un diplôme normal en était un» (p. 12).

3. La façon de traiter un citoyen doit être juste et équitable dans le fond et dans la forme. Sur le fond, il importait de savoir si le pouvoir organisateur poursuivait un but éducatif légitime en imposant le test de compétence minimale. Quant à la forme, il s'agissait d'établir si l'application de la disposition nouvelle avait été annoncée aux élèves en temps utile et si les mesures d'exécution prises poursuivaient bien le but fixé.

Aspects particuliers de la plainte (5)

Les plaignants firent trois remarques particulières:

1. Les exigences à satisfaire pour obtenir le diplôme et les objectifs du test doivent être annoncés suffisamment à l'avance pour que les élèves disposent d'un délai raisonnable pour se préparer à l'examen.

2. Si un test doit servir à établir le succès de douze années d'études (primaires et secondaires), il ne doit mesurer que ce que l'école a réellement proposé d'apprendre aux élèves.

3. Le pouvoir ne peut utiliser un test que s'il est en mesure de prouver que le test discrimine équitablement les réussites des échecs, les alphabétisés des non-alphabétisés, ceux qui méritent un diplôme de

ceux qui ne le méritent pas. Cette preuve à apporter signifie que le pouvoir organisateur doit établir la vérité et la fidélité de ses examens. Un des passages du jugement est particulièrement intéressant (p. 13):

«Alors qu'ils avaient déjà accompli dix ans de scolarité obligatoire, les plaignants furent informés d'exigences relatives à des habiletés qui, si elles l'avaient été, auraient dû être enseignées dans des années scolaires dont ils étaient sortis depuis longtemps. Alors qu'il est impossible de déterminer si toutes les habiletés ont été enseignées à tous les élèves, il est, en revanche, évident que l'enseignement donné ne l'a pas été dans une atmosphère éducative axée sur l'existence d'objectifs spécifiques dont la poursuite aurait été stipulée, au cours des études, par la sanction du diplôme».

Sur la validité du curriculum

Pour estimer ce qui a été effectivement enseigné, on doit disposer de standards de mesure permettant d'établir que les élèves ont eu une occasion suffisante d'apprendre tout ce qui fait l'objet du test (validité curriculaire). Cette preuve devra être fournie par les enseignants. Aux Etats-Unis, l'exigence en ce sens est jugée constitutionnellement fondée, étant donné que les droits et les intérêts des étudiants sont en jeu.

Les recommandations des juges

Enfin, il est important de relever le passage du jugement de la cour d'appel où des standards sont avancés pour définir un enseignement équitable et une occasion d'apprendre adéquate.

Voici ces standards (cités par Pullin, 1983, p. 17):

«1. Les élèves doivent être informés des objectifs spécifiques sur lesquels le test (ou l'examen) décidant de l'attribution du diplôme portera. Cette information doit être donnée au moment où l'enseignement porte sur ces objectifs.

2. Le curriculum proposé aux élèves doit comprendre l'enseignement correspondant aux objectifs couverts par l'examen.

3. L'acquisition des habiletés est un processus cumulatif. L'enseignement donné aux élèves doit se faire en séquences rationnelles et ordonnées permettant d'acquérir la compétence au cours d'un processus développemental approprié.

4. La quantité de temps consacré à l'enseignement d'une habileté ou d'une unité de connaissance particulières est importante.

5. Le moment où l'enseignement se fait aux élèves est important. Non seulement ils doivent se voir enseigner une habileté pendant un temps suffisant mais ils doivent aussi recevoir un enseignement ou faire une révision des enseignements antérieurs juste

(5) De nombreux spécialistes de l'éducativité furent appelés comme témoins à ce procès. Parmi eux, G. Madaus, J. Walsh, A. Cleary et P. Airasian intervinrent pour les plaignants; W. Mehrens, T. Fisher et J. Popham pour la partie adverse.



avant l'administration du test.

6. Le processus d'enseignement doit comprendre un mécanisme permettant de vérifier si les objectifs poursuivis sont effectivement atteints par les élèves, car l'enseignement et l'apprentissage ne se succèdent pas toujours immédiatement.

7. Les élèves doivent se voir proposer un enseignement de rattrapage s'ils n'ont pas maîtrisé minimalement une compétence.

Pullin (p. 18) conclut que ces standards seront d'une grande utilité pour établir la responsabilité civile en matière pédagogique (*accountability*). Un point semble, en tout cas, lourd de conséquences pour l'avenir: l'obligation légale d'établir la validité curriculaire des examens, aspect particulier de la validité de contenu. On imagine sans peine le nombre de contestations qui peuvent se produire à ce sujet dans le monde...

Bien d'autres procès ont été intentés aux Etats-Unis par des élèves estimant que le programme prévu n'avait pas été complètement vu pendant leurs études, que les conditions d'obtention du diplôme de fin d'études n'avaient pas été annoncées en temps utile, que la validité de contenu des examens était douteuse, que les tests et les résultats d'ensemble auraient dû être publiés après les examens, que l'enseignement n'avait pas été individualisé à suffisance pour les handicapés... (voir Tittle, 1982).

Une chose est sûre: il existe de nombreux motifs juridiques permettant d'attaquer des programmes d'examens de compétences minimales, imposés à des fins certificatives. Tractenberg (1980), pour les Etats-Unis, relève six motifs principaux:

A. Violation des droits de l'individu en général.

1. Le contenu des tests peut ne pas correspondre à ce qui a été enseigné à l'école.

2. Les règles de correction peuvent être injustes.

B. Certains groupes de citoyens peuvent être traités injustement par rapport à d'autres.

3. Des groupes peuvent avoir été classés différemment de façon injustifiée sur la base des compétences minimales. Ceci est d'autant plus fondé que tout citoyen a le droit d'accéder à l'éducation publique (sinon l'un de ses droits fondamentaux est violé).

4. Comme certains Etats ont adopté des règlements précisant comment la vérification des compétences minimales doit être organisée et réalisée, il est parfois possible de prouver que ces règlements n'ont pas été respectés.

5. Certains Etats ont adopté des règlements généraux concernant l'enseignement, qui ont force de lois. Il peut donc y avoir violation.

6. Il existe toute une jurisprudence à propos des examens qui peut s'appliquer au testing des compétences minimales.

En Belgique?

A notre connaissance, il n'y a jusqu'à présent en Belgique aucune action en justice intentée pour ce qui pourrait s'appeler une malfaçon pédagogique. Le principe de la responsabilité des enseignants est pourtant difficilement contestable. Mais deux difficultés majeures existent. D'une part, il n'est pas aisé d'apporter la preuve d'une insuffisance professionnelle grave, dans une situation où l'élève-même, la famille et le pouvoir organisateur partagent la responsabilité à des degrés divers et bien délicats à établir. D'autre part, l'évaluation des acquis de l'élève soulève maints problèmes techniques (bien que ce soit la difficulté la plus facile à surmonter pour autant que l'on s'adresse à des spécialistes compétents), et, avant qu'il soit procédé à cette évaluation, il faut d'abord s'accorder sur les objectifs essentiels de l'enseignement: l'expérience montre que c'est loin d'être simple.

Il semble toutefois que la question de la responsabilité civile en matière d'enseignement ne pourra plus être éludée longtemps. Aux Etats-Unis, ce sont notamment les associations de consommateurs - une fois de plus stimulées par Ralph Nader - qui ont attaché le grelot. De beaux débats juridiques en perspective?

Viviane de Landsheere

Bibliographie

- De Landsheere G., *L'évaluation des enseignants*, in M. Debessé et G. Mialaret, éd., *Traité des sciences pédagogiques*, VII, Paris, PUF, 1978, pp. 111-145.
- de Landsheere V., *Faire réussir - Faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, Paris, PUF, 1988, 256 p.
- Fischer T.H., *The Florida competency testing program*, in R.M. Jaeger et C.K. Tittle, éd., 1980, pp. 217-237.
- Gage N.L., éd., *Mandated Evaluation in Education*, Stanford, Stanford University, 1973.
- Gronlund N.E., *Determining Accountability for Classroom Instruction*, New York, Macmillan, 1970.
- Lessinger L.M. et Tyler R., éd., *Accountability in Education*, Worthington, Jones, 1971.
- Lien A.J., *L'évaluation des compétences minimales, Mesure et évaluation en éducation*, 1980 b, 6, 5.
- Madaus G.F., *Testing and funding, measurement and policy issues*, *New Directions for Testing and Measurement*, 1979, 1, 53-61.
- Madaus G.F., éd., *The Court, Validity and Minimum Competency Testing*, Boston, Kluwer-Nijhoff, 1983.
- McDaniels G.L., *Assessing handicapped students: beyond identification*, *New Directions for Testing and Measurement*, 1979, 1, (San Francisco, Jossey-Bass, 1979).
- Popham W.J., *Measurement as an instructional catalyst*, in M. Kean, éd., *New Directions for Testing and Measurement Series*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983.
- Pullin D., Debra P. versus Turlington: *Judicial standards for assessing the validity of minimum competency tests*, in G.F. Madaus, éd., 1983.
- Tractenberg P.L., *Testing for minimum competency: A legal analysis*, in R.M. Jaeger et C.K. Tittle, éd. 1980, pp. 85-107.



LES DROITS DE L'HOMME : A L'ÉCOLE AUSSI?

86

par

Paul MARTENS

Conseiller d'Etat

INTRODUCTION

Une société organisée peut-elle être entièrement investie par le droit ? N'y a-t-il pas des cercles plus ou moins restreints qui doivent échapper à la rationalité juridique, dont le ciment n'est ni l'égalité ni la légalité mais l'autorité et l'obéissance ? Dans la démocratie la plus libérale, ne doit-on pas tolérer des foyers de pouvoir absolu et d'arbitraire légitime ?

Ainsi posée, la question paraît à la fois pédante et séditeuse.

C'est elle cependant qui explique la résistance qu'opposent au droit, à des degrés divers, l'Armée, l'Eglise, la Famille et l'Ecole : quand des institutions s'enracinent dans des valeurs transcendentales — la Patrie, la foi, l'Autorité — peuvent-elles tolérer l'intrusion du contrôle de légalité, avec sa froide mécanique, ses prétentions égalitaires et son refus des zones d'extraterritorialité juridique ?

Il y a cent ans d'ici, il eût été inconcevable qu'un élève pût en appeler de la décision de son préfet ou qu'un militaire pût réclamer contre «le rapport du commandant»¹.

C'est certainement l'évolution des mentalités qui explique qu'aujourd'hui la perspective est différente. Mais en Belgique, il est possible que la création du Conseil d'Etat, d'une part, et l'explosion du référé, d'autre part, ne soient pas étrangères au changement constaté.

Dès lors qu'un nouvel organe juridictionnel était chargé de censurer les excès d'un pouvoir désigné par une formule aussi vague que celle de «diverses autorités administratives»², il était fatal que le contrôle ainsi organisé englobât progressivement les actes d'auteurs innombrables, à une époque où les pouvoirs publics n'ont cessé d'étendre le champ de leur intervention.

De même, la compétence reconnue au juge des référés de prendre des mesures provisoires qui peuvent comprendre des interdictions ou des injonctions adres-

sées à l'administration³ a introduit jusque dans l'école une «juridicité» qui, jusqu'alors, paraissait antinomique avec l'essence même de la relation pédagogique.

A ces causes, on peut en ajouter une troisième, qui est propre à l'école : celle-ci est de moins en moins ressentie comme le lieu d'apprentissage d'un savoir désintéressé. Les cours de culture générale y sont en recul constant. Elle apparaît comme l'antichambre de la vie active, un préalable à l'accès à la profession, un lieu où on acquiert les éléments utiles à l'exercice d'un droit socio-économique⁴.

La montée des valeurs «productivistes»⁵ modifie le lien juridique entre l'école et l'élève.

Certaines revendications préfigurent, pour l'élève, la naissance d'une sorte de droit subjectif au diplôme, pour l'école, celle d'une obligation de résultat, pour le juge, l'annonce d'un nouveau contentieux : celui des procès en responsabilité pour malfaçon pédagogique⁶.

L'école, à cet égard, ressemble de plus en plus à l'administration : à côté de «la bonne marche de l'institution», qui fonde le lien hiérarchique et la discipline discrétionnaire, apparaît un «droit de carrière» des usagers de l'enseignement⁷, qui implique un lien juridique et une discipline contrôlée.

A côté d'une discipline qui répugne à tout contrôle extérieur, fondée sur l'intérêt des usagers à recevoir une «éducation morale», c'est-à-dire sur l'intérêt privé

³ Cass., 21.10.1982, p. 1983, I, p. 251 ; Cass., 21.3.1985, J.T., 1985, p. 697.

⁴ Voir, infra, dans le contentieux du minerval, l'arrêt Humbel, par lequel, avec une sorte d'accablement agacé, la C.J.C.E. a renoncé à démêler l'enseignement général et la formation professionnelle dans le casse-tête de notre enseignement rénové et la solution adoptée par le Conseil d'Etat dans ses arrêts du 6.9.1989.

⁵ Montée qui gagne des couches de plus en plus jeunes : selon un sondage récent réalisé en France auprès de jeunes de 8 à 12 ans, 66% déclarent que le plus important dans la vie c'est de «faire le métier qu'on veut», tandis que 4% seulement ont pour objectif de «ne pas travailler» (sondage SOFRES, *Nouvel observateur*, 7.9.1989). L'école est d'ailleurs contrainte de s'adapter si elle ne veut pas être concurrencée par les formations professionnelles privées : voir, sur la «Hamburger University» créée par des sociétés de «fast food», «La libre, Entreprise» du 25.11.1989).

⁶ Voir aux U.S.A. le développement de la jurisprudence en matière d'«accountability in education», in «La responsabilité civile découlant de l'enseignement dispensé», Viviane de LANDSHEERE, *Journ. des procès*, 1988, n° 141, pp. 10 à 13.

⁷ J. MARCEL, «Les aspects fondamentaux de la discipline des usagers de l'enseignement public», *R.A.D.M.*, 1958, pp. 340 à 344.

¹ Voir l'arrêt Engel rendu par la Cour européenne des droits de l'Homme le 8.6.1976.

² Article 14, al. 1er, des lois sur le Conseil d'Etat, coordonnées le 12.1.1973

sumé de l'usager perturbateur, la punition ayant un caractère réparateur, mais aussi sur l'intérêt qu'ont les autres usagers à ne pas être troublés dans leur apprentissage⁸, il y a des sanctions privatives de droits qui ne peuvent échapper au contrôle de légalité. C'est alors qu'apparaît l'antinomie entre légalité et autorité.

L'école résiste à l'irruption du droit qu'elle ressent, parfois avec mauvaise humeur, comme une volonté de «colonisation» du territoire du pédagogue par le juriste¹⁰. La réaction est d'autant plus vive que l'intervention du juge dans la relation scolaire était inattendue, qu'elle reste largement incomprise et qu'elle est en outre souvent dévastatrice : l'arrivée du droit s'est traduite non seulement par l'exigence d'une certaine équité, compatible avec l'humanisme qui est à la base de l'enseignement lui-même, mais elle a également importé sans ménagement le formalisme du contentieux administratif, avec ses vices d'incompétence, ses formalités substantielles, son respect des droits de défense — moyens souvent péremptoires mais ressentis comme vécilleux parce qu'ils aboutissent à annuler des décisions qui, quant au fond, sont souvent amplement justifiées.

Déjà différente des autres services publics parce qu'aucun d'entre eux, «en vérité, n'astreint les usagers à une appartenance aussi constante, aussi rigoureuse que l'enseignement»¹¹, l'Ecole n'admet pas que lui soient transposés des principes reçus dans la société civile. C'est ce qui explique qu'une «réprimande sévère», prononcée publiquement par un proviseur n'a pu être assimilée à une diffamation, parce que le proviseur n'avait accompli «qu'un acte indivisible de sa fonction dont l'autorité judiciaire n'avait pas à connaître»¹². En Belgique, des parents ont déposé plainte pour calomnie, diffamation et injures contre un professeur qui avait écrit dans le journal de leur fils, renvoyé de l'école, qu'il était «pervers et vicieux». L'affaire se termina par un non-lieu¹³.

Au fond, l'appartenance à un établissement d'enseignement ne peut se comparer qu'à deux autres types d'appartenance à une communauté : la vie conventuelle et l'incorporation militaire¹⁴. Comme les règles de la première peuvent difficilement être transposées dans l'enseignement officiel, c'est la seconde qui fournira un

point de comparaison utile : on retrouve, à l'armée, la notion de double discipline. La jurisprudence du Conseil d'Etat a toujours distingué les peines disciplinaires infligées à des militaires, qui échappent à sa censure, et les mesures disciplinaires qui, relevant du statut administratif des militaires, peuvent être entreprises en annulation¹⁵.

A l'école également, il y a des mesures qui, portant atteinte à l'intérêt de carrière de l'usager, ne peuvent rester à l'abri de l'intervention du juge parce qu'il y a alors extériorisation, contrôle et «juridictionnalisation de la discipline»¹⁶.

Il reste que l'objection selon laquelle il faut apprendre ses devoirs avant d'exercer ses droits n'est pas sans fondement. S'il veut s'intégrer à une communauté, l'adolescent doit en admettre les contraintes légitimes.

Un apprentissage précoce de la chicane ne fera le bonheur ni de maîtres systématiquement contestés ni d'élèves obstinément critiques. Il restera toujours dans la relation pédagogique une part d'absolutisme que le droit ne doit pas se mêler de démonter.

Le problème est de savoir à quel endroit placer la barre du juridique.

C'est en prenant pour code de lecture la recherche de la difficile frontière entre la pédagogie souveraine et la «légalité scolaire» que nous nous proposons de lire la jurisprudence.

1. LA DISCIPLINE SCOLAIRE

A. DANS L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL

1) LA NATURE DE LA MESURE

Créé par la loi du 23 décembre 1946, c'est le 8 novembre 1948 que le Conseil d'Etat de Belgique a rendu son arrêt qui porte le n° 1. Il faudra cependant attendre 1970 pour que la juridiction administrative soit amenée à se pencher sur un recours dirigé contre un renvoi de l'école.

La recevabilité des recours en matière de discipline scolaire posait une question de principe : prises par des autorités qui appartiennent au pouvoir exécutif, les décisions d'exclusion ne relèvent d'aucune des exceptions, tirées de la séparation des pouvoirs ou des articles 92 et 93 de la Constitution, qui limitent la compétence du Conseil d'Etat. On pouvait cependant se demander s'il ne s'agissait pas de *mesures d'ordre intérieur* qui échappent au contrôle de légalité¹⁷. Il est

⁸ Ibidem.

⁹ On retrouvera cette double préoccupation dans les décisions étudiées au chapitre de la discipline.

¹⁰ Voir la brochure *Quels droits pour quelle école ?*, éditée par la Commission «enseignement» de la section liégeoise de la Ligue des droits de l'homme.

¹¹ J. MARCEL, *op. cit.*

¹² Paris, 12.3.1917, cité par J. MARCEL, *op. cit.*

¹³ Cité dans la *bulletin de la Ligue des droits de l'Homme*, n° 4-5, novembre 1980.

¹⁴ Sur cette assimilation à l'armée, RIVERO, cité par J. MARCEL, *op. cit.*

¹⁵ Voir les arrêts n°s 117, 118, 5426, 5757, 8.640, 10.968, 11.671, 13.162, 13.180.

¹⁶ J. MARCEL, *ibidem*.

¹⁷ Sur la notion de mesures d'ordre intérieur qui, tel un blâme ou un avertissement, ne sont que «la manifestation de la désapprobation» d'un supérieur et qui, «malgré certains désagréments», ne participent pas de la notion de sanction disciplinaire, voir les arrêts n°s 1316, 3689, 3442, 8915, 12.238.

de jurisprudence constante que le Conseil d'Etat — il l'a rappelé dans un recours en matière scolaire — ne peut censurer une mesure d'ordre intérieur parce qu'elle est «par nature de portée restreinte et que, dans ce genre d'affaires, un contrôle judiciaire ne peut que rendre impossible, au sein d'un service, l'exercice courant indispensable de l'autorité»¹⁸.

La jurisprudence a cependant réduit le domaine des décisions mineures insusceptibles de recours¹⁹, non seulement parce que seule l'analyse des circonstances révélera, dans chaque cas, s'il y a intention de punir²⁰, mais aussi parce que même une mesure d'ordre «doit être prise en connaissance de cause, ce qui suppose généralement l'audition de l'intéressé»^{21 22}.

En réalité, c'est surtout parce qu'elle est généralement de courte durée que la mesure mineure n'est pas déferée au Conseil d'Etat : se reconnaîtrait-il compétent pour censurer une mesure durable ? Saisi d'un recours contre la décision d'une députation permanente qui avait refusé d'accorder à un élève la permission de sortir à midi pendant l'année scolaire, le Conseil d'Etat n'a pas eu à trancher la question : quand l'affaire est venue à l'audience, l'élève avait quitté l'école ; il n'avait plus d'intérêt à son recours²³.

Par ailleurs, le Conseil d'Etat a élargi les garanties inhérentes aux droits de la défense au-delà du disciplinaire au sens strict : *un principe d'équitable procédure et de bonne administration exige des garanties équivalentes dès qu'une personne est menacée d'une mesure grave prise en raison de son comportement*²⁴.

On pouvait se demander si le droit de correction inhérent à la discipline était compatible avec un contrôle juridictionnel. A cette question, le Conseil d'Etat a répondu sans équivoque :

«Considérant qu'une sanction disciplinaire aussi grave que le renvoi d'un étudiant de l'établissement d'enseignement qu'il fréquente ne peut être décidée valablement que si l'intéressé a été préalablement entendu sur les faits qui lui sont reprochés ; que cette audition n'a de sens qu'autant qu'elle permette une défense utile, ce qui suppose non seulement que l'élève ou l'étudiant soit informé des charges retenues contre

lui mais encore qu'il soit mis en mesure d'en discuter les preuves»²⁵.

Cette jurisprudence, qui ne sera jamais contredite, établit un principe fondamental : l'élève ou l'étudiant est réputé être «un usager du service public, en situation statutaire»²⁶. A ce titre, il peut invoquer toutes les garanties qui protègent le citoyen contre l'administration : les arrêts rendus en matière disciplinaire utilisent le même vocabulaire adulte, qu'il s'agisse d'élèves ou de fonctionnaires.

2) LES TEXTES APPLICABLES

En matière d'enseignement universitaire, l'article 60 de la loi du 28 avril 1958 donne compétence au conseil académique pour infliger les peines graves ou exclure un étudiant tandis que le recteur peut prononcer l'admonestation ou la suspension qui peut être d'un mois maximum²⁷.

En matière d'enseignement secondaire, l'article 31 de l'arrêté ministériel du 15 avril 1929 établissant le règlement d'ordre intérieur des athénées royaux permettait au ministre de prononcer l'exclusion définitive «contre les élèves coupables de faits pouvant compromettre le bon renom de l'établissement» et précisait à quelles conditions cette mesure pouvait être prise. Faute d'avoir été publié au Moniteur belge, cet arrêté, qui intéressait la généalogie des citoyens, était dépourvu de force obligatoire et ne pouvait donc être invoqué contre les particuliers : une décision fondée sur cet arrêté devait, pour ce motif, être annulée²⁸. Ce texte a été finalement publié par extraits²⁹. Son abrogation par l'arrêté royal du 11 décembre 1987 a rendu irrecevable un recours introduit le 15 septembre 1986³⁰ contre l'arrêté ministériel du 15 avril 1929.

L'arrêté royal du 11 décembre 1987³¹ contient, à l'article 6, des précisions relatives à la discipline : il permet qu'un *règlement d'ordre intérieur* établisse la liste des mesures disciplinaires qui peuvent aller du rappel à l'ordre jusqu'à l'exclusion (§ 2) ; il consacre le *principe de proportionnalité* (§ 3, 1°) et celui du *respect des droits de la défense* (§ 3, 4°) ; il limite à 5 jours l'*exclusion temporaire* et définit les faits qui peuvent donner lieu à l'*exclusion définitive* (§ 3, 2°) ; il donne compétence au *chef d'établissement* pour prononcer les sanctions, l'*avis du conseil de classe* étant requis en

¹⁸ Arrêt Feremans, n° 19.984 du 18.12.1979.

¹⁹ J. SALMON, *Conseil d'Etat*, Bruylant, Bruxelles, 1987, p. 119.

²⁰ P. LEWALLE, «Le droit des jeunes à l'école», *J.D.J.*, 1986, n° 2, pp. 3 à 10.

²¹ Arrêt Feremans.

²² Ainsi le Conseil d'Etat a estimé qu'une exclusion provisoire pouvait être considérée comme une mesure préparatoire de la procédure disciplinaire et qu'une audition n'était pas requise, mais il a cependant pris soin de constater que les parents avaient été informés, avec suffisamment de précision, des faits sur lesquels le directeur s'était fondé (arrêt Schouteet, n° 29.514 du 8.3.1988).

²³ Arrêt Neven, n° 30.789 du 21.9.1988.

²⁴ J. SALMON, *op. cit.*, p. 245.

²⁵ Arrêt Rochet, n° 18.207 du 1.4.1977.

²⁶ P. LEWALLE, *op. cit.*

²⁷ Arrêt WILLOCKX, n° 14.865 du 5.7.1971.

²⁸ Arrêt Vogel, n° 15.039 du 2.12.1971.

²⁹ *Moniteur belge*, 16.7.1986.

³⁰ Arrêt Paquay, n° 33.000 du 13.9.1989.

³¹ *Moniteur belge*, 2.2.1988.

cas d'exclusion définitive (§ 4) et instaure, dans ce cas, un recours auprès du ministre (§ 5, al. 4) ^{32 33}.

Dans les établissements d'enseignement communal et provincial, la matière peut faire l'objet d'un règlement particulier mais celui-ci n'est opposable que s'il a été régulièrement publié. La portée de ces règlements ne pourrait être de diminuer les garanties essentielles des droits de la défense : s'il est vrai que ceux-ci découlent d'un principe général de droit non écrit, susceptible d'être organisé par des textes particuliers ³⁴, un règlement ne pourrait cependant porter atteinte aux garanties fondamentales qu'ils impliquent ³⁵, telles que le droit d'être assisté par un avocat, élément essentiel du droit de défense qui est d'ordre public ³⁶.

L'existence d'un règlement astreint tant l'autorité que l'élève à des obligations dont la méconnaissance pourra être sanctionnée par le Conseil d'Etat en ce qui concerne la compétence de l'auteur de la mesure, les avis préalables qui constituent des formalités substantielles ou l'exercice des recours organisés ^{37 38}.

3) LE VICE D'INCOMPÉTENCE

L'autorité compétente pour exclure un élève est celle qu'un règlement habilite spécialement à cette fin ou celle qui détient un pouvoir d'administration qui implique celui d'exclure l'élève dont le comportement empêche la réalisation du but poursuivi. *Le pouvoir disciplinaire est inhérent à n'importe quel groupement organisé, même s'il n'est pas formellement prévu ou reconnu par ceux qui en font partie* ³⁹. Même si aucun texte ne lui attribue cette compétence, la *députation permanente* pourra exercer la discipline dans un établissement de la province ⁴⁰, le *collège des bourgmestres*

et *échevins* dans une école communale ⁴¹.

Le conseil de classe est incompétent pour prendre une mesure d'exclusion. Il importe peu que l'arrêté royal du 30 juillet 1976 le charge de décider si l'élève a suivi avec fruit l'année scolaire ⁴² ou que l'arrêté royal du 11 décembre 1987 exige son avis préalable (art. 6, § 4, al. 2) ⁴³.

Le directeur est également incompétent lorsqu'un règlement dispose que la décision doit être prise par le conseil d'éducation présidé par le directeur, même si celui-ci a consulté le conseil de classe ⁴⁴.

4) LE RESPECT DES DROITS DE LA DÉFENSE

Ce principe, qui est d'ordre public ⁴⁵ implique :

- que l'élève soit informé des charges retenues contre lui et qu'il soit mis en mesure d'en discuter les preuves ⁴⁶;
- que l'audition porte spécialement sur les faits pour lesquels la mesure d'exclusion sera décidée ⁴⁷;
- que l'élève, afin de se défendre utilement, ait accès aux pièces sur lesquelles les griefs sont fondés ⁴⁸;
- qu'il dispose d'un délai raisonnable pour organiser sa défense, un délai de 2 jours étant insuffisant ⁴⁹;
- qu'il ait l'occasion de faire valoir son point de vue, en principe au cours d'un débat oral ⁵⁰. Aucune condition de forme n'est exigée dès lors qu'il est acquis qu'un entretien non contesté n'a pu avoir pour objet que les faits signalés à de nombreuses reprises dans le journal de classe ⁵¹. L'audition peut être faite par une autre autorité que celle qui punit ⁵²;
- qu'en cas de sanctions prises à l'égard de plusieurs élèves, leur cas soit examiné séparément, après audition de chacun d'entre eux ⁵³.

5) L'EXIGENCE DE MOTIFS

La sanction disciplinaire ne doit pas être motivée en la forme. Toutefois, comme pour tout acte administratif, le dossier doit permettre au Conseil d'Etat de

³² Cet arrêté royal a été proposé à la signature du Roi par le seul Ministre de l'Education nationale francophone. Examinant d'office la compétence du ministre, le Conseil d'Etat a estimé qu'il puisait dans l'article 5, § 3, de la loi du 19.7.1971 la compétence de proposer seul au Roi les dispositions de l'arrêté qui concernent l'organisation interne des établissements scolaires (arrêt Chadli, n° 32.885 du 28.6.1989).

³³ Un autre recours contre le même arrêté, introduit par un délégué syndical, a été rejeté au motif qu'il ne devait pas être soumis à la négociation syndicale. Arrêt Dechesne, du 20.9.1989.

³⁴ SAROT et DEROOVER, «Le droit de défense devant l'administration et le juge de celle-ci», A.P.T., 1984, p. 201.

³⁵ Arrêt Meyers, n° 29.760 du 15.4.1988.

³⁶ Arrêt Leenders, n° 29.357 du 17.2.1988.

³⁷ J. SALMON, *op. cit.*, p. 121.

³⁸ S'il s'agit d'un recours gracieux auquel l'autorité répond par un acte purement confirmatif, celui-ci est insusceptible de recours (arrêt Cornette, n° 32.788 du 26.6.1989). La question si le recours au ministre prévue à l'article 6, § 5, al. 4, de l'arrêté royal du 11.12.1987 est un recours organisé que l'intéressé doit exercer, sous peine de se voir opposer l'exception «omisso médio», est posée dans plusieurs recours pendants.

³⁹ Note A. VANDER STICHELE, «A propos du droit scolaire», sous Liège, 23.4.1987, J.T., 1987, p. 447.

⁴⁰ Arrêt Rochet, n° 18.208 du 1.4.1977.

⁴¹ Arrêt De Laet, n° 15.038 du 2.12.1971; Arrêt Brahim, n° 24.930 du 19.12.1984.

⁴² Arrêt Pesch, n° 26.749 du 20.6.1986.

⁴³ Arrêt Van Eynde et Cellier, n° 32.054 du 22.2.1989.

⁴⁴ Civ. Namur, réf., 7.3.1979, J.L., 1986, p. 347 et obs. J.M. DERMAGNE.

⁴⁵ Arrêt CPAS de Watermael-Boitsfort, n° 27.753 du 27.3.1987, J.L. M.B., 1987, p. 1061, et nos observations.

⁴⁶ Arrêt Rochet, déjà cité; voir toutefois Civ. Tournai, réf. 27.4.1989, J.D.J., 1989, n° 7, p. 33 qui estime que c'est l'élève, absent, qui a rendu son audition impossible.

⁴⁷ Arrêt Van Eynde et Cellier déjà cité.

⁴⁸ Arrêt Rochet.

⁴⁹ Arrêt Willockx, déjà cité.

⁵⁰ Arrêts Brahim I. et Feremans, déjà cités.

⁵¹ Civ. Bruxelles, réf., 13.4.1989, J.D.J., 1989, n° 6, p. 38.

⁵² Arrêt Brahim I.

⁵³ Arrêt De Laet, n° 15.038 du 2.12.1971.

déterminer le fondement, en fait et en droit, de la décision ⁵⁴.

6) LE FONDEMENT EN DROIT

Lorsqu'une exclusion est décidée en application d'un règlement qui, faute d'une publication appropriée, n'est pas opposable aux tiers, la décision doit être annulée comme manquant de base légale ⁵⁵ ⁵⁶.

Le président du tribunal de Huy a eu à connaître d'une exclusion décidée le 14 décembre 1987. Il constata qu'à cette époque, l'arrêté ministériel du 15 avril 1929, qui n'avait été que partiellement publié, n'était pas opposable aux tiers, et que l'arrêté royal du 11 décembre 1987, publié au Moniteur belge du 2 février 1988, ne l'était pas encore «malgré son surprenant effet rétroactif». Il en conclut que la mesure manquait de base légale ⁵⁷.

Il ne faudrait cependant pas en déduire qu'une exclusion n'est possible que si un texte la prévoit.

A un moyen pris de «l'absence de réglementation autorisant l'exclusion d'un élève d'un athénée royal», le Conseil d'Etat a répondu que l'absence d'un tel règlement ne peut empêcher une décision d'exclusion, «que l'enseignement est un service public dont l'Etat et ses organes décentralisés ont non seulement le droit mais aussi le devoir d'assurer le bon fonctionnement» et «que le comportement d'un étudiant peut présenter, pour le bon fonctionnement du service de l'enseignement, un danger qui doit pouvoir faire l'objet d'une sanction ⁵⁸.

Il ne faudrait pas davantage penser que l'illégalité ou l'inopposabilité du règlement qui prévoit l'exclusion priverait, dans tous les cas, l'autorité de tout pouvoir disciplinaire.

A un moyen pris de ce que le règlement d'un établissement d'enseignement communal n'avait été ni publié ni affiché, le Conseil d'Etat a répondu que le collège des bourgmestre et échevins était chargé par l'article 90, 3° de la loi communale de l'administration des établissements communaux, «même si le règlement précité (devait) être considéré comme dépourvu de toute force obligatoire» ⁵⁹.

7) L'EXISTENCE ET L'EXACTITUDE DES FAITS

Le contrôle du Conseil d'Etat porte également sur l'existence des faits : dans un arrêt, il a constaté «qu'il résulte du dossier que, contrairement à ce que soutient

le requérant, les accusations formulées contre lui reposaient sur des faits précis et établis» ⁶⁰; dans un autre, il a souligné que les faits de tricherie pour lesquels une étudiante avait été empêchée de poursuivre sa session d'examens avaient été constatés par le directeur et deux professeurs ⁶¹; dans une affaire où un étudiant de la R.U.G. avait été exclu pour avoir, à plusieurs reprises, empêché que les cours se déroulent normalement, il a constaté que les faits punis par l'autorité disciplinaire étaient conciliables avec la version qu'en avait donnée le juge pénal ⁶²; il a examiné la valeur des aveux d'un requérant pour en déduire que des faits de consommation de drogue étaient prouvés ⁶³.

En revanche, le Conseil d'Etat a annulé une exclusion pour insuffisance de motifs alors que rien ne permettait d'accréditer une accusation de vol, que d'autres faits, qui avaient prétendument nui à l'établissement, n'étaient pas précisés à suffisance, et que deux rapports établis par des professeurs n'étaient pas produits ⁶⁴.

8) LA QUALIFICATION JURIDIQUE DES FAITS

Il ne suffit pas que les faits soient établis : le Conseil d'Etat vérifie également leur qualification juridique, c'est-à-dire si les faits reprochés à l'élève peuvent être qualifiés de faute disciplinaire ⁶⁵.

9) LE PRINCIPE DE PROPORTIONNALITÉ

Depuis l'arrêt De Cock ⁶⁶, le Conseil d'Etat vérifie si la sanction disciplinaire ne doit pas être annulée en raison de sa démesure ⁶⁷ ⁶⁸.

10) LE PRINCIPE D'ÉGALITÉ

Le seul fait qu'un élève a été puni alors qu'un autre, impliqué dans les mêmes faits, ne l'a pas été, ne sera pas retenu comme l'indice d'une inégalité de traitement

⁵⁴ Arrêt Brahim I.

⁵⁵ Arrêt Vogel, déjà cité.

⁵⁶ Civ. Namur, réf., 7.3.1986, J.L., 1986, p. 347.

⁵⁷ Civ. Huy, réf., 10.5.1988, J.D.J., 1988, n° 5, p. 17.

⁵⁸ Arrêt Van Eynde et Cellier.

⁵⁹ Arrêt Brahim II, n° 26.068 du 15.01.1986.

⁶⁰ Brahim I.

⁶¹ Arrêt Debaillic, n° 25.392 du 29.5.1985.

⁶² Arrêt WILLOCKX, n° 14.865 du 5.7.1971.

⁶³ Arrêt Armanouss, n° 27.973 du 20.5.1987, Rev. Rég. dr., 1987, p. 424 avec des extraits du rapport du premier auditeur P. CHARLIER.

⁶⁴ Arrêt Rocher.

⁶⁵ J. SALMON, op. cit., p. 277.

⁶⁶ N° 20.116 du 19.2.1980.

⁶⁷ J. SALMON, «Les progrès du contrôle juridictionnel en matière de sanctions disciplinaires», A.P.T., 1984, p. 109 ; D. LAGASSE, «L'erreur manifeste d'appréciation, Essai sur les limites du pouvoir discrétionnaire de l'administration», Bruylant, 1986 ; D. LAGASSE, «Le contrôle du pouvoir discrétionnaire de l'administration par le juge», in *L'administration face à ses juges*, Ed. J.B.L. Liège, 1987, p. 142.

⁶⁸ Un moyen pris de l'erreur manifeste a été examiné et rejeté dans l'arrêt Brahim II.

lorsque l'autorité a pu «raisonnablement justifier l'indulgence manifestée», vis-à-vis de cet élève ⁶⁹.

Mais s'il apparaît qu'un autre élève «à qui le personnel enseignant a adressé exactement les mêmes reproches» qu'à l'élève renvoyé «n'a subi aucune sanction», le juge pourra y trouver une preuve supplémentaire du caractère arbitraire de la sanction ⁷⁰.

11) LES ACTIONS EN RÉFÉRÉ

L'exclusion d'un élève a souvent pour conséquence de mettre en péril l'année scolaire : les élèves font de plus en plus appel au juge des référés pour qu'il amène une solution d'attente.

La demande en référé ne pourra être admise que si l'urgence est établie. S'il a été admis que «toute mesure qui tend à sauvegarder les droits d'un élève à l'enseignement» présente «un caractère d'urgence intrinsèque» ⁷¹, ont cependant été rejetées pour défaut d'urgence une demande introduite le 26 janvier 1989 contre un renvoi notifié le 5 décembre 1988 ⁷² et une demande introduite le 10 mai 1988 contre un renvoi du 10 mars 1988 ⁷³.

De même, l'urgence a été rejetée dans un cas où, au mois d'avril, un élève demandait à pouvoir être inscrit comme élève libre à des cours dispensés en son absence depuis septembre et pratiquement achevés ⁷⁴.

L'examen qui est fait par le juge des référés porte sur les points qui seront examinés par le Conseil d'Etat, limité toutefois aux illégalités flagrantes. Ainsi, un président, après avoir souligné que «le juge serait présomptueux de se substituer aux éducateurs», «qu'il devait s'en tenir à un contrôle marginal de nature à faire obstacle à ce qui est manifestement excessif et inacceptable» et après avoir constaté que les droits de la défense avaient été respectés, a conclu qu'il n'était «dès lors pas démontré à l'évidence que la mesure manquerait de régularité, de pertinence et serait disproportionnée» ⁷⁵. Un président, après avoir constaté que la procédure précédant le renvoi avait été régulière, a estimé que la mesure était justifiée par l'attitude destructrice de l'élève qui mettait les professeurs «dans l'impossibilité de mener à bonne fin l'éducation des autres élèves» ⁷⁶ et, dans un autre cas, qu'il n'avait pas «à se

prononcer sur l'opportunité pédagogique» de la décision ⁷⁷.

En revanche, après avoir rejeté un règlement dont il n'était pas démontré qu'il avait été porté à la connaissance des parents et après avoir noté qu'une audition à propos d'une menace de renvoi pour deux jours ne pouvait couvrir un renvoi définitif décidé sans élément nouveau, un président a estimé que, bien qu'il y eût «d'assez lourds antécédents», la décision de renvoi n'apparaissait pas régulière ⁷⁸.

Dans une espèce particulière où une élève n'avait pas été admise aux examens pour manque d'assiduité, alors qu'elle expliquait ses absences par une affection asthmatique permanente, un président a ordonné à un établissement de l'admettre, sous astreinte unique de 30.000 francs, la décision de refus étant suspendue jusqu'à la production d'un dossier médical permettant à l'école de revoir sa décision ⁷⁹.

La situation a parfois été analysée de manière radicalement opposée par le juge de première instance qui avait estimé qu'un renvoi était manifestement illicite ⁸⁰ et par la Cour d'appel pour laquelle la seule voie de fait constatée était celle résultant du comportement scandaleux de l'élève ⁸¹.

Enfin, les présidents veillent à ne pas rendre des décisions inopportunes, renonçant, bien qu'un renvoi parût irrégulier, à réintégrer une élève dans un milieu qui ne lui serait guère favorable ⁸² ou s'abstenant de toute injonction parce qu'un recours était pendant devant le ministre ⁸³.

B. DANS L'ENSEIGNEMENT LIBRE

Les établissements d'enseignement privé, qui n'ont pas été créés par les pouvoirs publics et dans lesquels ceux-ci ne disposent pas du pouvoir du dernier mot, ne sont pas des services publics organiques. Toutefois, ils sont pour la plupart subventionnés et ils doivent respecter une législation contraignante en matière, notamment, d'homologation de diplômes, ce qui permet de leur reconnaître le caractère de «service public virtuel» ⁸⁴.

Cette situation aura des conséquences différentes selon que l'usager s'adresse au Conseil d'Etat ou au juge de l'Ordre judiciaire.

⁶⁹ Arrêt Armanouss, déjà cité.

⁷⁰ Civ. Namur, réf. 20.3.1987, J.T., 1987, p. 411.

⁷¹ Civ. Namur, réf. 7.3.1986, Journ. des procès 1986, n° 83, p. 30; J.L., 1986, p. 347; voir également Civ. Tournai, réf. 27.4.1989, J.D.J., 1989, n° 7, p. 32.

⁷² Civ. Charleroi, réf. 21.2.1989, J.D.J., 1989, n° 3, p. 30.

⁷³ Civ. Charleroi, réf. 30.5.1988, J.D.J., 1988, n° 8, p. 48.

⁷⁴ Civ. Liège, réf. 8.6.1988, J.D.J., 1988, n° 8, p. 50 (en matière d'enseignement libre).

⁷⁵ Civ. Liège, réf. 6.8.1988 déjà cité; voir aussi Civ. Tournai, réf. 27.4.1989, J.D.J., 1989, n° 7, p. 34.

⁷⁶ Civ. Bruxelles, réf. 13.4.1989, J.D.J., 1989, n° 6, p. 38; voir aussi Civ. Tournai, réf. 27.4.1989, J.D.J., 1989, n° 7, p. 32.

⁷⁷ Civ. Bruxelles, réf. 17.4.1987, J.T., 1988, p. 13 (enseignement libre).

⁷⁸ Civ. Verviers, réf. 29.12.1988, J.D.J., 1989, n° 1, p. 16 (enseignement libre).

⁷⁹ Civ. Namur, réf. cité in J.D.J., 1986, n° 2, p. 22.

⁸⁰ Civ. Namur, réf. 20.3.1987, J.T., 1987, p. 411.

⁸¹ Liège, 23.4.1987, J.T., 1987, p. 446.

⁸² Civ. Huy, réf. 10.8.1988, J.D.J., 1988, n° 5, p. 17.

⁸³ Civ. Namur, réf. 7.1.1986, Journ. des procès, 1986, n° 79, p. 30; J.L., 1986, p. 349 et bos. Ch. NOIRET.

⁸⁴ P. LEWALLE, op. cit., p. 3.

1) EN CE QUI CONCERNE LES RECOURS AU CONSEIL D'ETAT

En principe, un recours au Conseil d'Etat est exclu parce que les règles d'organisation interne de ces établissements, telles que les règles de discipline et l'application de celles-ci, ne peuvent pas être considérées comme des actes que ces établissements auraient pris en qualité d'autorité administrative au sens de l'article 14 des lois coordonnées sur le Conseil d'Etat ⁸⁵.

Des arrêts récents ont cependant amorcé une évolution en ce qui concerne les universités libres ⁸⁶.

Alors qu'une partie de la jurisprudence s'attache à définir l'autorité administrative en s'inspirant de la *notion de service public organique* ⁸⁷, d'autres décisions font application du *critère fonctionnel*, s'attachant à rechercher si l'autorité, fût-elle créée par l'initiative privée, *remplit une mission d'intérêt général* ⁸⁸ ou si elle *exerce «une parcelle de la puissance publique»* ⁸⁹.

Le Conseil d'Etat a d'abord fait application du critère organique pour dénier à l'U.L.B. la qualité d'autorité administrative ⁹⁰.

Un premier pas en sens inverse a été accompli par l'arrêt Scheuermann ⁹¹ qui définit l'autorité administrative comme celle «dont le but doit être de pourvoir à un besoin social dont la satisfaction est réputée d'utilité publique par la loi» et comme celle qui est dotée «de cet outil exceptionnel qu'est la puissance publique, c'est-à-dire le pouvoir exorbitant d'imposer à d'autres, dans le commerce juridique, en vue de la réalisation de certains objectifs d'intérêt général, des obligations unilatérales ...».

Après avoir souligné que le «Limburgs Universitair Centrum» (L.U.C.) délivre des diplômes légaux en vertu d'une habilitation législative, il en conclut qu'il s'agit d'une autorité administrative.

Par l'arrêt Franssens ⁹², la décision d'un jury d'examen de la V.U.B. sera considérée comme un acte émanant d'une autorité administrative *parce que l'université s'est vu attribuer, quelle que soit sa forme juridi-*

que, la compétence exclusive de conférer des grades académiques assortis de certains effets juridiques, tels que le droit d'exercer une profession déterminée. Une décision identique a été rendue à propos de l'Institut technique «Heilige familie» ⁹³.

Dans l'arrêt De Cree ⁹⁴, le Conseil d'Etat a appliqué la même solution à propos de la délivrance d'un *diplôme scientifique* par la K.U.L. ⁹⁵.

Peut-on déduire de cette jurisprudence que tout le contentieux scolaire, y compris celui de la discipline, est désormais de la compétence du juge administratif?

Il est trop tôt pour le dire.

2) EN CE QUI CONCERNE LES RECOURS JUDICIAIRES

La dualité des réseaux scolaires ne pose pas de problèmes de compétence : c'est le fondement juridique des actions qui diffère. Les relations qui unissent les usagers de l'enseignement libre aux établissements sont d'ordre contractuel : la jurisprudence, en matière de responsabilité, a fait application tantôt des règles de la responsabilité quasi-délictuelle, tantôt des règles de la responsabilité contractuelle ⁹⁶. Les ordonnances de référé se prêtent mal à une analyse détaillée des principes de droit. Cependant, la présidente du tribunal de Namur ⁹⁷ s'est livrée à une étude fouillée du lien unissant l'élève et ses parents à l'école : elle l'a analysé comme un *contrat synallagmatique*, dominé par la règle, inscrite à l'article 1184 cc, qui autorise la partie victime d'un manquement de son cocontractant à soulever l'exception non adimpleti contractus *mais lui interdit de rompre le contrat unilatéralement*, sauf si une clause de celui-ci l'y autorise.

Le président du tribunal de Verviers a précisé qu'il s'agissait d'un contrat d'adhésion et d'un contrat sui generis, sa particularité tenant notamment «au fait de la scolarité obligatoire étendue par la loi du 29 juin 1983 et au fait du libre choix de l'école voulu également par la loi». Rejetant un règlement dont l'école ne démontrait pas qu'il avait été porté à la connaissance des parents de l'élève renvoyé, il a repoussé l'argument selon lequel l'exécution de bonne foi (art. 1134, al. 3, c.c.) ne permettrait pas de renvoyer un

⁸⁵ Arrêt Grandchamps et Arezinski, n° 24.842 du 21.12.1984; arrêt Bruwier, n° 14.271 du 1.10.1970.

⁸⁶ Les développements qui suivent sont empruntés au rapport établi par l'Auditeur Yves Kreins dans l'affaire Sole, arrêt n° 31.971 du 15.2.1989.

⁸⁷ Jurisprudence inaugurée par l'arrêt Bonheure, n° 97 du 17.4.1949.

⁸⁸ Jurisprudence qui remonte à l'arrêt De Leener, n° 3307 du 10.4.1954.

⁸⁹ J. HOFFLER, «L'attribution aux universités libres d'une partie de la puissance publique», J.T., 1982, p. 632; M. DUMONT, Observations sous Civ. Bruxelles, 16.11.1980, *Ann. not. enr.*, 1961, p. 199; M. HERBIET, «La notion d'autorité administrative dans le service public fonctionnel», R.J.D.A., 1970, pp. 161 à 177.

⁹⁰ Arrêts Fuss, n° 15.326, Watier, n° 15.327 et Nejszaten, n° 15.328, tous les trois du 1er juin 1972.

⁹¹ N° 16.776 du 27.7.1979.

⁹² N° 21.467 du 16.10.1981.

⁹³ Arrêt Debaillie, n° 25.392 du 29.5.1985.

⁹⁴ N° 26.712 du 24.6.1986; la même solution a été adoptée par l'arrêt Nabavi, n° 33.266 du 20.10.1989.

⁹⁵ Dans l'arrêt Farag, n° 29.972 du 4.5.1988, le Conseil d'Etat s'est déclaré incompétent pour connaître du recours dirigé contre une décision de la faculté de théologie de l'U.C.L. délivrant un diplôme de licencié en sciences morales et religieuses : sans aborder la question tranchée par l'arrêt Franssens, il a constaté que le diplôme ne donnait pas accès à un emploi public ou à une profession réglementée par la loi.

⁹⁶ P. LEWALLE, *op. cit.*, p. 4; J.L. RONGE, «Le droit des jeunes à l'école», éd. Infor-Jeunes, 1985, p. 22.

⁹⁷ Civ. Namur, réf., 20.3.1987, J.L., 1987, p. 411; Civ. Namur, réf. 7.3.1986, J.L., 1986, p. 347 et obs. J.M. DERMAGNE.

élève indiscipliné mais il a annulé l'exclusion prononcée pour des faits graves sans que les parents de l'élève aient eu la possibilité d'être entendus ⁹⁸.

Le président du tribunal de Liège ⁹⁹ s'est écarté de la conception contractuelle aux motifs, d'une part que le complexe droits – devoirs des parties est régi par des normes de police administrative et que, d'autre part, «l'obligation de bonne conduite» et «d'assiduité est en réalité due par l'élève à lui-même et à la collectivité de vie à laquelle il participe». Il a examiné les droits que puisent les enseignants dans l'obligation scolaire (loi du 28 juin 1983) et les limitations qui peuvent être apportées au droit à l'enseignement (garanti par l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales et par l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), droit qu'il qualifie de «droit d'accès», concluant que «quelle que soit la définition de la relation juridique qui existe entre un établissement d'enseignement, les élèves et les parents de ces derniers, la nature du contrôle n'est pas fondamentalement différente, qu'il protège contre l'excès de pouvoir administratif, contre l'abus de droit ou la faute d'exécution d'ordre civil».

On a également soutenu que, participant au service public de l'enseignement, les établissements libres étaient tenus d'accepter, sans discrimination d'aucune sorte, tout élève qui remplit les conditions légales ¹⁰⁰, les usagers étant «toujours placés, face aux pouvoirs organisateurs, dans une position statutaire et non contractuelle» ¹⁰¹.

Cette question présente, dans le contentieux judiciaire, un intérêt plus doctrinal que pratique : de l'ensemble des décisions rendues se dégage l'idée que, quelle que soit la définition de la relation juridique qui existe entre l'établissement, les élèves et les parents, le pouvoir disciplinaire à l'école s'exerce et se contrôle de la même manière dans les deux réseaux ¹⁰².

2. LE CONTENTIEUX DES REFUS D'INSCRIPTION

Le refus d'inscrire un élève ou de l'admettre aux examens est également, dans l'enseignement officiel, un acte administratif faisant grief dont la légalité peut être contrôlée par le juge.

Les problèmes juridiques soulevés par ce contentieux sont les suivants :

1. LE DÉFAUT DE BASE LÉGALE

Le Conseil d'Etat a rappelé que le recteur d'une université de l'Etat (en l'espèce l'Université de Gand) est tenu d'inscrire quiconque remplit les conditions fixées par la loi et que son refus ne peut se fonder que sur les motifs prévus par la loi, soit qu'elle lui impose, soit qu'elle lui permette de refuser une inscription ¹⁰³. En l'espèce, le recteur avait pris prétexte de ce que le coût d'un «tripleur» n'était pas subventionné. Le Conseil d'Etat a contesté la pertinence de cette affirmation, les subventions n'étant pas destinées à couvrir le coût individuel de chaque étudiant. Il a également précisé que le recteur ne pouvait puiser dans les règles sur le financement un motif de refus qui n'est pas inscrit dans la loi, le législateur n'ayant pas habilité le Roi à déterminer de nouveaux motifs de refus. Il a rappelé que, vis-à-vis des universités de l'Etat, les étudiants «en tant qu'utilisateurs d'un service public organisé par l'autorité même peuvent prétendre aux garanties offertes par le régime de droit caractéristique de tout service public organisé par l'autorité» ¹⁰⁴.

Le président du tribunal de Nivelles a également estimé que le conseil de classe ne pouvait refuser l'inscription d'un «tripleur» en 1ère renouvelé afin de «sauvegarder la qualité de notre enseignement» et ne l'accepter qu'en seconde professionnelle. Estimant que cette décision était susceptible d'être annulée par le Conseil d'Etat, il fit injonction à l'école d'inscrire l'élève en première renouvelé dans la huitaine, en raison du risque de préjudice grave ¹⁰⁵.

C'est sur une mauvaise application d'un texte existant – l'arrêté royal du 11.12.1987 – que le président du tribunal de Namur fonda l'injonction faite à un institut d'enseignement spécialisé d'organiser une nouvelle réunion du conseil de classe. Celui-ci avait refusé qu'une élève passe en quatrième, parce qu'elle avait plus de 40 demi-journées d'absence injustifiées. Or, l'arrêté permet qu'un règlement interne prévoit, dans ce cas, le renvoi, non le redoublement (art. 6, § 1, 3°) ¹⁰⁶.

⁹⁸ Civ. Verviers, réf. 29.12.1988, J.D.J., 1989, n° 1, p. 16.

⁹⁹ Civ. Liège, référé, 8.6.1988, J.D.J., 1988, n° 8, p. 48; J.L.M.B., 1988, p. 1249.

¹⁰⁰ J.-P. BARTHOLOME, «Droits scolaires et droits de l'Homme», J.D.J., 1985, octobre, p. 1; obs. J.-M. DERMAGNE, sous Civ. Nivelles, réf., 30.10.1987, J.L.M.B., 1988, p. 687, et sous Civ. Namur, réf., J.L., 1986, p. 347.

¹⁰¹ C'était la thèse plaidée par la demanderesse dans Civ. Bruxelles, réf. 15.4.1988, J.D.J., 1988, n° 5, p. 15.

¹⁰² Liège, 23.4.1987, J.T., 1987, p. 447 et obs. A. VANDER STICHELE.

¹⁰³ Sur la légalité d'un refus d'inscription motivé par sa tardiveté, arrêts du 17.4.1980: Desmedt, n° 20.256 et Lantini, n° 20.257.

¹⁰⁴ Arrêt Vergauwen, n° 16.803 du 7.1.1975.

¹⁰⁵ Civ. Nivelles, réf., 30.10.1987n J.D.J., 1987, n° 9, p. 4; Journ. des Procès, 1987, n° 117, p. 24 et note J.-M. DERMAGNE; J.L.M.B., 1988, p. 587 et obs. J.-M. DERMAGNE. Ce raisonnement ne pourrait être tenu dans le cas où l'interdiction de tripler résulte de dispositions régulièrement adoptées par l'autorité compétente.

¹⁰⁶ Civ. Namur, réf., 11.10.1988, J.D.J., 1988, n° 9, p. 28.

2. LE DEVOIR DE PRUDENCE

Le contrôle du Conseil d'Etat ne se limite cependant pas à un simple contrôle de légalité externe : encore faut-il que l'administration n'ait pas fait un usage abusif de ses pouvoirs car «les pouvoirs que la loi attribue à l'administration dans l'intérêt général ne soustraient pas celle-ci au devoir de prudence qui s'impose à tous»¹⁰⁷. Ce principe de la responsabilité aquilienne¹⁰⁸ a été appliqué par le Conseil d'Etat dans le cas suivant : un étudiant en kinésithérapie, qui avait échoué à quatre reprises en première année, a changé d'institut et, dans sa nouvelle école, a réussi successivement en première et en deuxième années. Pendant la troisième année, l'école a refusé de l'admettre aux examens, l'administration ayant fait savoir qu'il devait être rayé de la liste des élèves réguliers en raison de ses quatre échecs de première année, en application de l'article 17 de l'arrêté royal du 14.11.1962. Constatant que le requérant n'avait pas tenté de dissimuler cette situation lors de son inscription dans la seconde école et que sa mauvaise foi ne pouvait être présumée, le Conseil d'Etat annula la décision de refus en constatant, après avoir rappelé le devoir de prudence de l'administration, que celle-ci «en ordonnant la radiation du requérant de la liste des élèves réguliers» avait «soit considéré les décisions des jurys (des deux années précédentes) comme des actes nuls et sans valeur, soit retiré ces actes», alors «qu'il s'agissait de décisions émanant d'autorités qui statuent en toute indépendance et ne sont soumises ni au pouvoir hiérarchique, ni au pouvoir de tutelle du ministre» et qu'elle «n'avait le pouvoir ni de retirer ces actes dont elle n'était pas l'auteur, ni de décider de leur nullité».

3. AUDI ALTERAM PARTEM

Le refus d'admettre aux examens de fin d'année un étudiant condamné dans le passé pour détention de cannabis, au motif qu'il ne présentait pas de garanties suffisantes sur le plan de la déontologie pour exercer la profession d'infirmier, a été annulé parce qu'il n'avait pas eu la possibilité de présenter utilement sa défense¹⁰⁹.

4. LE DROIT A L'INSTRUCTION

Bien que le contenu du droit inscrit à l'article 2 du protocole additionnel à la C.E.D.M. soit encore incertain, plusieurs décisions de référé sont fondées sur le droit à l'instruction, étant toutefois précisé que ce droit ne peut être dissocié de l'obligation qu'a l'élève

de respecter le droit des autres élèves à suivre le même enseignement, sous peine de sanctions disciplinaires¹¹⁰. A ce droit, plusieurs décisions ajoutent l'obligation scolaire (loi du 29 juin 1983), un refus d'inscription pouvant placer l'élève et ses parents en état d'infraction¹¹¹.

Un professeur de langues de 27 ans, qui apprenait le saxophone et un graveur de 34 ans, qui suivait des cours de tuba, ont plaidé qu'il était contraire à l'article 14 C.E.D.H. et à l'article 2 du protocole de fixer à 22 ou à 25 ans la limite d'âge pour accéder à certains cours de solfège à l'académie d'Ixelles. Le Conseil d'Etat leur a donné tort au motif que, en raison des impératifs d'ordre budgétaire, la volonté de réserver l'accès aux cours de musique aux jeunes générations procédait d'un critère raisonnable¹¹².

5. LE PRINCIPE D'ÉGALITÉ

C'est dans des décisions de la présidente du tribunal de Namur que l'on trouve exprimée avec le plus de rigueur et dans le droit fil de la jurisprudence du Conseil d'Etat les principes qui permettent au juge d'apprécier la validité d'un refus d'inscription.

Après avoir rappelé les obligations qui découlent du droit à l'instruction, elle a, dans plusieurs décisions, rappelé la jurisprudence du Conseil d'Etat, notamment l'arrêt Vergauwen¹¹³, et en a déduit «qu'un motif de pure opportunité invoqué à l'appui d'un refus de prestations par un service public est discriminatoire et viole incontestablement le principe consacré par l'article 6 de la Constitution»¹¹⁴.

3. LE CONTENTIEUX DES EXAMENS

Les décisions des jurys d'examen ont donné lieu à une abondante jurisprudence. Alors que, dans les premiers arrêts, le contrôle portait surtout sur la légalité externe des décisions, les arrêts récents révèlent un contrôle de plus en plus poussé de la manière dont la décision a été élaborée et des motifs de celle-ci. Le Conseil d'Etat réaffirme qu'il ne lui appartient pas de substituer son appréciation à celle du jury. Mais l'étendue de son contrôle n'est pas différente de celui qui s'exerce sur tout acte administratif. Il porte

— *Sur la composition du jury* : celui-ci est irrégulièrement composé, par exemple, si son vice-président appartient au corps enseignant alors que la règlemen-

¹¹⁰ Civ. Bruxelles, réf., 15.4.1988, *J.D.J.*, 1988, n° 5, p. 15; Civ. Bruxelles, réf., 5.1.1989, *J.D.J.*, 1989, n° 2, p. 40.

¹¹¹ Civ. Namur, 3.1.1986, *Journ. des Procès*, 1986, n° 77, p. 30; *J.L.*, 1986, p. 339; *J.D.J.*, 1986, n° 2, p. 16.

¹¹² Arrêt Drabs et Coulon, n° 25.916 du 27.11.1985, sur avis contraire de M. le premier auditeur J.-P. HAESAERT.

¹¹³ Voir note 104.

¹¹⁴ Civ. Namur, réf., 20.12.1985, *J.D.J.*, 1986, n° 2, p. 12; Civ. Namur, réf., 3.1.1986, déjà cité.

¹⁰⁷ Arrêt Barthelemy, n° 14.707, du 6.5.1971.

¹⁰⁸ Voir également l'arrêt De Leye, n° 23.572 du 13.10.1983.

¹⁰⁹ Arrêt Feremans, n° 19.954, du 18.12.1979.

tation applicable ne le permet pas ¹¹⁵, si un de ses membres n'a pas été régulièrement nommé ¹¹⁶, si n'est pas respectée la parité ¹¹⁷ ou une autre proportion ¹¹⁸, prévue par un règlement, entre les professeurs de l'établissement et ceux qui y sont étrangers, ou si un jury d'Etat n'a pas respecté la parité entre membres de l'enseignement officiel et de l'enseignement libre ¹¹⁹.

S'agissant d'une garantie établie dans l'intérêt des étudiants mais aussi dans celui de l'enseignement et donc dans l'intérêt général, l'intéressé n'aura pas à faire la preuve d'un grief ¹²⁰, même si la décision a été prise à cinq voix contre une car «il est possible qu'un membre du jury, par ses interventions au cours du délibéré, exerce une influence qui ne se limite pas au seul vote émis par lui ¹²¹». Toutefois, quand il s'agit d'une irrégularité mineure, le recours sera rejeté si le risque de préjudice n'est pas établi ¹²².

— *Sur la manière dont le jury a exercé son pouvoir d'appréciation* : ainsi a été annulée la décision d'un jury dont le président avait omis de prévenir les interrogateurs que la réussite était subordonnée à l'obtention de 65% des points alors qu'antérieurement 60% suffisaient ¹²³.

C'est dans la manière d'apprécier un mémoire de fin d'études que le Conseil d'Etat a rendu les décisions les plus importantes, les plus explicites quant aux obligations des jurys et les plus pénétrantes quant à l'exercice du pouvoir discrétionnaire et au contrôle de celui-ci par le juge de l'excès de pouvoir.

Les points les plus significatifs de ces arrêts sont les suivants :

1. L'appréciation d'un mémoire de fin d'études, qui est distincte de l'appréciation de l'examen final de licence, doit se faire en respectant les garanties qui concernent les épreuves écrites ^{124 126 127}.
2. Cette exigence implique qu'un procès-verbal constate l'accomplissement des opérations et notamment des formalités substantielles et qu'il relate les éléments qui ont été déterminants dans la décision finale ^{125 126 127}.
3. Cette exigence n'est pas contredite par le principe

du secret des délibérations : celui-ci couvre les prises de position individuelles, non les notes, les éléments de fait et les appréciations consignés dans le rapport sur le mémoire, ni l'appréciation finale du jury ¹²⁶.

4. Les rapports des commissaires doivent, s'ils ne sont lus pendant la délibération, être mis en temps utile à la disposition des membres du jury, l'omission de cette précaution constituant une atteinte au devoir juridique de prudence (art. 1382 et 1383 C.C.), qui constitue une irrégularité affectant la validité de la décision ¹²⁷.
5. L'étudiant doit disposer des notes qui lui sont attribuées afin qu'il puisse défendre oralement son travail ¹²⁷.
6. Le jury doit fonder sa décision sur des critères légalement admissibles, ce qui n'est pas le cas s'il met l'accent de manière excessive sur le développement théorique du sujet alors qu'il s'agit d'études qui doivent assurer surtout une formation pratique ^{125 126}.
7. Si les décisions bénéficient d'une présomption de régularité, l'administration doit cependant en fournir spontanément les motifs au juge en produisant les documents, contemporains de la décision, que le jury a utilisés, des éléments invoqués a posteriori pouvant éclairer les motifs non les remplacer ^{124 126}.

— *Sur le défaut de base légale* : a été annulée la décision du jury de deuxième licence en droit de P.U.L.A. de refuser à un étudiant qui avait échoué l'autorisation de «combiner» les deuxième et troisième licences au cours d'une seule année académique ¹²⁸.

— *Sur les motifs de la décision* : les reproches ne peuvent être à ce point vagues qu'ils pourraient être adressés à n'importe quel travail de fin d'études ¹²⁹, ils doivent se dégager du procès-verbal de la délibération ¹³⁰, ils sont suffisamment établis par la communication des points ¹³¹, ils ne peuvent être déraisonnables ¹³².

La décision sera annulée si le dossier ne révèle que deux motifs dont l'un est insuffisant (échec dans un cours sur onze) et s'il y a contradiction évidente entre le second motif et les faits ¹³³.

— *Sur l'organisation des examens* : est irrégulière la décision prise en cours d'examen de supprimer l'épreuve orale initialement annoncée ¹³⁴. Le récipiendaire ne peut se plaindre du refus qui lui est opposé de consul-

¹¹⁵ Arrêt Leesberg, n° 2414 du 30.4.1953.

¹¹⁶ Arrêt Daudalet, n° 8241 du 7.2.1961.

¹¹⁷ Arrêt Wintergroen, n° 12.837 du 22.2.1968.

¹¹⁸ Arrêt Segers, n° 26.182 du 18.2.1986.

¹¹⁹ Arrêt Coen, n° 26.560 du 21.5.1986.

¹²⁰ N° 26.182 déjà cité.

¹²¹ N° 26.650 déjà cité.

¹²² Arrêt Devos, n° 6354 du 12.6.1958.

¹²³ Arrêts Orumann et Defrennes, n°s 8214 et 8215 du 17.11.1960 ; Comp. avec Bruxelles, 19.2.1987, J.L.M.B., 1987, p. 1075.

¹²⁴ Craps, n° 12187 du 27.1.1967.

¹²⁵ Zoete I, n° 21.167 du 12.5.1981.

¹²⁶ Zoete II, n° 22.446 du 8.7.1982. Cet arrêt a été cassé en ce qu'il avait ordonné sous astreinte le rétablissement de la partie lésée dans ses droits (Cass., 23.3.1984, I, 863).

¹²⁷ De Leye, n° 23.572 du 18.10.1983.

¹²⁸ Arrêt Bruynseraede, n° 24.691 du 26.9.1984.

¹²⁹ N° 26.182, déjà cité.

¹³⁰ Zoete II.

¹³¹ Idem ; arrêt Combes, n° 28.276 du 29.6.1987.

¹³² Idem ; arrêt Scholiers et Vanderheyden, n° 26.183 du 18.2.1986.

¹³³ Arrêt Rammant, n° 25.491 du 18.6.1985.

¹³⁴ Arrêt Bracke, n° 20.324 du 13.5.1980, arrêt Loodts, n° 19.875, du 30.10.1979.

ter sa copie avant la délibération ¹³⁵, mais il doit avoir l'occasion de se défendre contre l'appréciation portée sur son travail de fin d'études ¹³⁶ et son échec ne peut se fonder uniquement sur l'appréciation de son travail écrit sans faire aucune allusion à sa défense orale ¹³⁷.

En revanche, il ne pourrait, si elle n'est pas prévue, exiger la publicité de l'examen oral dont il allègue à tort le caractère juridictionnel ¹³⁸, pas plus qu'il ne pourrait se plaindre d'avoir dû passer un examen dans une classe occupée par d'autres élèves ¹³⁹. Mais serait illégale, alors que deux sessions sont prévues, la décision d'ajourner le récipiendaire sans qu'il ait été réinterrogé et sans que son nouveau mémoire ait été apprécié, même si le jury a estimé «qu'il ne sied pas de noter différemment, à quelques semaines d'intervalle, ce qui représente normalement le travail de toute une année» ¹⁴⁰.

— Sur l'atteinte au principe d'égalité, mais le moyen ne sera accueilli que si l'élève démontre ses affirmations selon lesquelles des élèves ont réussi avec 59% tandis qu'elle a échoué avec 63%, sans que le Conseil d'Etat soit tenu d'ordonner une mesure d'instruction alors que la partie adverse a suffisamment apporté la preuve contraire des faits allégués ¹⁴¹. Plutôt qu'une atteinte au principe d'égalité, qui ne peut être invoqué entre élèves comme il peut l'être entre fonctionnaires qui prétendent à un emploi, la différence de traitement révélera plutôt une inexactitude ou une insuffisance de motifs ¹⁴².

Il faut signaler que, bien qu'il n'ait qu'une compétence d'annulation, le Conseil d'Etat, en matière d'annulation de décisions de jury d'examens, a parfois indiqué clairement les mesures qui devaient être prises sans désespérer pour que la partie requérante obtienne satisfaction ¹⁴³ et il a soulevé d'office le moyen pris de la violation de la chose jugée quand un jury a repris une décision qui présentait les mêmes vices qu'une première décision annulée ^{144 145}.

4. LE CONTENTIEUX DE L'HOMOLOGATION DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les décisions des jurys d'homologation ont donné lieu à des décisions que nous nous bornerons à rappeler car il s'agit d'un contentieux plus classique.

Ainsi, a été annulé un refus d'homologation décidé par un jury qui avait *omis deux formalités substantielles* : l'obligation d'avertir l'intéressé lorsque le certificat ne constate pas la fréquentation pendant le temps requis ou lorsqu'il ne présente pas un caractère suffisant de sincérité, formalités qui étaient prévues par un arrêté royal du 20 juin 1930 ¹⁴⁶. Un autre arrêt a rejeté un recours après avoir constaté que les formalités requises avaient été accomplies ¹⁴⁷.

Le conseil d'Etat a annulé un refus d'homologation au motif que la commission *avait substitué son appréciation à celle du conseil de classe* quant à savoir si l'élève avait terminé une année d'études avec fruit ou non ¹⁴⁸.

Un autre refus a été annulé parce que la commission, qui avait procédé à des investigations apparemment inutiles, avait «sciemment négligé des éléments d'information dont elle disposait» ^{149 150}.

Lorsque la commission d'homologation fonde son refus sur la circonstance que le pouvoir organisateur a supprimé une option de base et, par conséquent, modifié l'orientation des études, *alors qu'il ne s'agissait que d'une option appartenant à la partie complémentaire de la formation*, ledit pouvoir peut se prévaloir de sa liberté d'aménager les horaires et d'élaborer les programmes pour contester la légalité de la décision de refus ¹⁵¹.

Lorsque le Ministre de l'Education nationale a apprécié la régularité des programmes, en vertu du pouvoir qu'il tient des articles 6 et 24 de la loi du 29 mai 1959, *il n'appartient pas à la commission d'homologation de contrôler la légalité de l'approbation ministérielle* ¹⁵².

Lorsque la commission a refusé d'homologuer un diplôme, aucune disposition ne l'oblige à réexaminer sa décision. Toutefois, les effets importants d'un refus et les risques d'erreur ont pour conséquence que la commission *ne pourrait refuser sans raison d'examiner les éléments nouveaux* qui pourraient démontrer

¹³⁵ Idem.

¹³⁶ Arrêt n° 26.182 déjà cité.

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Arrêt n° 28.276 déjà cité.

¹³⁹ Arrêt Vanden Doren, n° 30.505 du 28.6.1988.

¹⁴⁰ Arrêt Breining, n° 15.084 du 16.12.1971.

¹⁴¹ Arrêt n° 19.875 déjà cité; voir aussi, sur la question de la preuve n° 25.392 déjà cité.

¹⁴² Arrêt n° 25.491 déjà cité.

¹⁴³ Voir les arrêts Zoete I et II et n° 28.276 déjà cités.

¹⁴⁴ Zoete II.

¹⁴⁵ Sur le pouvoir que possède le jury d'un établissement d'enseignement supérieur de revoir sa décision, voir l'arrêt Eeckman et Valcke, n° 20.686 du 4.11.1980.

¹⁴⁶ Arrêt Somerhausen, n° 178 du 9.12.1949

¹⁴⁷ Arrêt Focquet, n° 949 du 23.6.1951

¹⁴⁸ Arrêt Dieleman, n° 22.219 du 28.4.1982; voir aussi, sur l'étendue des pouvoirs de la Commission d'homologation: arrêt Prov. du Brabant, n° 21.376 du 13.8.1981.

¹⁴⁹ Arrêt Tribout, n° 23.395 du 23.6.1983

¹⁵⁰ L'arrêt Cornette, n° 32.788, déjà cité, a été rendu dans la même matière mais il n'a pas abordé le fond, le recours ayant été déclaré irrecevable.

¹⁵¹ Arrêt Province de Hainaut, n° 22.454 du 30.7.1982.

¹⁵² Arrêt Prignot, n° 17.267 du 6.11.1975.

l'inexactitude des considérations sur lesquelles elle avait fondé son refus ¹⁵³. Mais elle peut se borner à prendre une décision purement confirmative qui ne fait pas courir un nouveau délai de recours lorsque l'élément nouveau invoqué est dénué de pertinence — en l'espèce l'étudiant invoquait l'arrêt Dieleman ¹⁵⁴. En revanche, lorsque la commission procède à un *nouvel examen* et prend une *nouvelle décision motivée* par la circonstance que l'élève avait procédé à un changement d'orientation interdite, cette nouvelle décision est susceptible de recours — recours qui fut rejeté, la commission ayant correctement interprété l'article 22, §§7 et 8 de l'arrêté royal du 30.7.1976. ¹⁵⁵

Lorsque l'homologation est refusée parce que l'élève a été induit en erreur par la direction de l'établissement, il peut réclamer une indemnité devant le tribunal civil. Ainsi, pour la perte d'une année d'études, ont été accordées, en raison des circonstances particulières à chaque affaire, des indemnités de 350.000 ¹⁵⁶, 100.000 ¹⁵⁷ et 250.000 francs ¹⁵⁸.

L'affaire Rammant, dans laquelle c'est le conseil de classe qui avait refusé d'accorder l'attestation donnant accès à l'enseignement supérieur — décision annulée par le Conseil d'Etat ¹⁵⁹ —, le tribunal a accordé 320.000 francs ¹⁶⁰.

5. LE CONTENTIEUX DES «NOTES DE COMPORTEMENT»

Il faut traiter à part ce contentieux particulier parce qu'il se situe au confluent du pédagogique et du disciplinaire et que la jurisprudence a précisément tenté de les démêler. Il est né à l'occasion de l'application des dispositions suivantes :

— l'article 5, §1er, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire habilite le Roi à *déterminer «les règles de sanction des études»*;

— par un arrêté royal du 30 juillet 1976 d'abord, du 23 juin 1984 ensuite, le Roi a précisé que pouvait être considéré comme ayant «terminé ses études avec fruit», *l'élève qui est jugé capable de poursuivre ses études dans l'année supérieure*;

— l'article 5, §3, de la loi du 19 juillet 1971 ayant en outre confié aux Ministres de l'Education nationa-

le, chacun pour ce qui le concerne, les modalités d'évaluation ou de contrôle de la formation des élèves (2°) et les conditions exigées pour le passage d'une année d'études à l'autre (6°), le ministre francophone, dans des circulaires des 7 mars 1983 et 16 décembre 1985 relatives au conseil de classe, a précisé que ces conditions *exigent notamment d'avoir obtenu au moins 50% des points à la note globale de comportement*.

L'application de ces circulaires a donné lieu à quatre décisions significatives :

— Constant que le Conseil de classe, qui avait accordé 289 sur 600 en comportement, n'avait *pas suffisamment informé les parents*, que les mesures qui auraient été envisagées pour améliorer le comportement de l'élève *n'étaient pas indiquées* et que la possibilité d'une faute de l'établissement n'était pas exclue, un président a ordonné son passage de classe, sous astreinte de 500 franc par jour ¹⁶¹;

— Le Conseil d'Etat a annulé le refus de délivrer le diplôme de fins d'études à un élève qui avait 290 sur 640 en comportement car l'habilitation donnée au Roi *visait le passage de classe, non la fin des études* ¹⁶²;

— Dans une affaire où le passage de classe avait été refusé en raison d'une note de 313 sur 640, note attribuée pour des faits relevant de la discipline, le Conseil d'Etat a estimé que l'établissement avait excédé ses pouvoirs, la circulaire ne pouvant viser *qu'un comportement lié aux études et susceptible d'être apprécié en points, non une conduite passible de poursuites disciplinaires* ^{163 164};

— Faisant application de ces principes à l'affaire qui avait donné lieu à l'ordonnance de référé précitée, le tribunal a alloué une indemnité de 80.000 francs pour perte d'une année d'études ¹⁶⁵.

6. LE CONTENTIEUX DU CHOIX DES MAÎTRES

Traditionnellement, les parents n'ont rien à dire à ce sujet, si ce n'est d'exprimer leur mécontentement par des manifestations bruyantes ou de menacer de retirer massivement leurs enfants de l'école, ce qui peut inciter le ministre à déplacer le professeur contesté, par mesure d'ordre ¹⁶⁶.

¹⁵³ Arrêt Anspach, n° 23.344 du 9.6.1983.

¹⁵⁴ Voir note 148.

¹⁵⁵ Arrêt Schoeling, n° 23.346 du 9.6.1983.

¹⁵⁶ Bruxelles, 25.3.1982, R.G.A.R., n° 10.776.

¹⁵⁷ Bruxelles, 20.10.1983, R.G.A.R., n° 10.777

Sur la perte d'intérêt, invoquée par la Cour, parce que l'élève a finalement réussi au jury central, voir l'arrêt Vandewalle, n° 22.780 du 21.12.1982.

¹⁵⁸ Civ. Liège, 12.11.1985, J.L. 1986, p. 25 et obs. J.-M. DERMAGNE

¹⁵⁹ Voir note 133.

¹⁶⁰ Civ. Bruxelles, 8.11.1988, J.D.J. 1989, n° 7, p. 35.

¹⁶¹ Civ. Namur, réf., 15.9.1987, *Journ. des procès*, 1987, n° 114, p. 29 et note J.-M. DERMAGNE; Civ. Liège, réf., 31.7.1985, J.D.J., 1986, n° 2, p. 33.

¹⁶² Arrêt Vanhaverbeke, n° 28.104 du 17.6.1987, J.L.M.B., 1987, p. 1063.

¹⁶³ Arrêt Louis, n° 31.314 du 9.11.1988, J.L.M.B., 1989, p. 1; J.D.J., 1989, n° 1, p. 16.

¹⁶⁴ En revanche, le ministre peut décider qu'il faut 50% en religion ou en morale: arrêt Wilmes, n° 11.534 du 2.12.1965.

¹⁶⁵ Civ. Namur 21.2.1989, J.L.M.B., 1989, p. 374; J.D.J., 1989, n° 3, p. 31, qui publie un second jugement identique du même jour.

¹⁶⁶ Arrêt Pujlain, n° 28.748 du 4.11.1987.

Toutefois, des parents ont été reçus à contester la désignation d'un candidat inapte, car «être parents c'est plus que déposer son enfant à l'école et l'y reprendre»¹⁶⁷ et c'est en se référant au *principe du libre choix* des parents et au *respect de l'intimité familiale* que le Conseil d'Etat a annulé la décision réservant au seul P.M.S. communal la guidance des élèves de l'enseignement spécial^{168 169}.

Mais c'est l'affaire du Conservatoire de Liège qui a reconnu aux élèves le droit de mettre en échec les choix de l'autorité. Le président du tribunal de Liège a fait droit à la demande de 60 élèves, inscrits au cours de «comédien animateur» qui refusaient à la fois de suivre leur maître muté à Mons et de subir à Liège les cours d'un maître plus classique. Invoquant les lois de régularité et de continuité du service public, il reconnut aux élèves «un droit subjectif à son fonctionnement régulier»¹⁷⁰.

7. LE CONTENTIEUX DU CONTENU DES COURS

Alors qu'une immixtion des parents ou des élèves dans le choix des méthodes ou des matières paraissait naguère inconcevable, une évolution se dessine dans la jurisprudence.

Si le Conseil d'Etat a donné tort, au fond, à des parents d'élèves de l'enseignement officiel qui plaidaient *qu'on risquait de disqualifier celui-ci en lui imposant un enseignement rénové que le réseau libre pouvait refuser*, il n'a cependant pas contesté qu'ils avaient qualité et intérêt pour agir¹⁷¹.

De même, il n'a pas contesté l'intérêt de parents qui s'obstinaient à vouloir *inscrire leur fille à l'athénée de Spa réservée aux garçons* : il a rejeté le recours car la mesure était couverte par un arrêté royal intervenu en cours d'instance, mais il a mis les dépens à charge de l'Etat, ce qui indique qu'au jour de la requête, le recours était recevable¹⁷².

Le Conseil d'Etat a accueilli le recours de parents et de leurs fils qui s'insurgeaient contre la diminution des heures de latin, estimant que la compétence accordée au ministre de déterminer le programme des cours *ne l'autorise pas à méconnaître les «situations acquises*.

*des enfants qui ont souscrit à un programme bien déterminé»*¹⁷³.

Mais c'est le contenu des cours philosophiques qui a donné lieu à la décision la plus importante.

Un père de famille dont la fille avait obtenu, pendant onze ans, d'être dispensée de suivre les cours de religion ou de morale, se vit refuser cette dispense en 1983, alors que sa fille fréquentait l'Institut supérieur des professions paramédicales à Malines. Ce refus se fondait sur l'article 8 de la loi du 29 mai 1959 selon lequel la fréquentation du cours de religion ou de morale est obligatoire. Il saisit le Conseil d'Etat en faisant valoir qu'il ne souhaitait pas que sa fille suive les cours d'une des quatre religions reconnues et qu'il avait «des objections insurmontables à ce qu'elle fréquente le cours de morale parce que, dans l'école de sa fille, ce cours prend de plus en plus le caractère d'un cours anti-religion». Il invoquait notamment les articles 9 et 10 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, qui garantissent les libertés de culte, d'opinion, de pensée et de religion, ainsi que l'article 2 de son premier protocole additionnel qui dispose comme suit : «Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques».

Analysant les termes du programme de morale, le Conseil d'Etat en a déduit que *le cours visait à défendre un système philosophique spécifique, qu'il ne répondait pas aux objectifs de la loi du 29 mai 1959* et qu'en refusant la dispense sollicitée, l'administration avait violé l'article 2 du Protocole¹⁷⁴.

En revanche, un recours identique introduit, par un témoin de Jéhovah, contre le cours de morale donné dans une école communale de Liège, a été rejeté d'abord par le président du tribunal¹⁷⁵ ensuite par le Conseil d'Etat¹⁷⁶. Le ministre avait fait observer que le programme des cours, dans la Communauté française, *ne comporte pas les passages critiqués dans le programme néerlandophone* et le Conseil d'Etat, se fondant sur le contenu d'une enquête administrative, a conclu que les griefs du requérant — qui portaient uniquement sur la manière dont un professeur donnait cours — n'étaient pas fondés.

Le Conseil d'Etat a également dû vérifier le contenu philosophique des cours à l'occasion de recours introduits contre des refus de bourse d'études opposés à un père et ses enfants. Ceux-ci suivaient, en France, des cours donnés dans des établissements s'inspirant de la

¹⁶⁷ Arrêt Van Lierde, n° 20.209 du 25.3.1980.

¹⁶⁸ Arrêts «Vrij P.M.S. Centrum het Meetjesland», n° 19.672 du 31.5.1979.

¹⁶⁹ Sur la légalité de la préférence donnée aux hommes pour enseigner la gymnastique aux garçons, aux dames pour l'enseigner aux filles : arrêt Vandeveldt, n° 22.316 du 8.6.1982 ; arrêt Storms, n° 20.514 du 22.7.1980.

¹⁷⁰ Civ. Liège, réf., 8.12.1986, J.T., 1987, p. 127.

¹⁷¹ Arrêt Marco et Vandendooren, n° 18.939 du 27.4.1978. Rendu sur avis contraire, l'arrêt était, sur le fond, conforme à cet avis, selon lequel le libre choix des parents est d'ordre philosophique et non pédagogique.

¹⁷² Arrêt Bertholet et Pirnay, n° 15.361 du 15.6.1972.

¹⁷³ Arrêt Verbergt, n° 22.137 du 23.3.1982.

¹⁷⁴ Arrêt Sluijs, n° 25.236 du 14.5.1985.

¹⁷⁵ Civ. Liège, réf. 15.5.1986, R. Rf. 24.15/85, inédit.

¹⁷⁶ Arrêt Lallemand, n° 32.637 du 24.5.1989.

doctrine de Monseigneur Lefebvre et ils soutenaient que ces études n'avaient pas leur équivalent en Belgique, ce qui leur donnait droit à une bourse d'études ¹⁷⁷.

Estimant que les pouvoirs publics n'avaient pas à «subventionner un enseignement correspondant aux conceptions doctrinales de chaque groupe de citoyen» ni à «financer les études poursuivies à l'étranger par des enfants que leurs parents désirent soustraire, au nom de leurs convictions religieuses, à l'enseignement tel qu'il est organisé en Belgique», le Conseil d'Etat a rejeté les recours ¹⁷⁸.

On peut prévoir que ce genre de contentieux va se multiplier à l'avenir. Il peut se fonder sur les dispositions du droit international qui garantissent les libertés de culte et d'opinion, l'interdiction des discriminations et le respect des choix religieux et philosophiques ¹⁷⁹. Mais il pourra désormais s'appuyer sur l'article 17 nouveau de la Constitution, la matière étant explicitement «juridictionnalisée» par l'article 107ter qui instaure un recours individuel devant le Cour d'Arbitrage ¹⁸⁰.

8. LE CONTENTIEUX DU MINERVAL

Chaque année, depuis 1976, le législateur introduisait dans la loi contenant le budget de l'Education nationale un «cavalier budgétaire» par lequel, en dérogation à l'article 12 de la loi du 29 mai 1959 (pacte scolaire), le ministre se voyait autorisé à instaurer un minerval ¹⁸¹ pour les élèves et étudiants dont les parents ne sont pas domiciliés en Belgique. L'abondant contentieux qui s'en est suivi a permis aux juridictions saisies, d'une part, d'appliquer à l'enseignement des principes classiques du droit administratif, d'autre part, de faire usage de normes du droit international dont, jusqu'alors, les vertus semblaient plus exhortatives que juridiquement sanctionnables.

Les principales questions tranchées par la jurisprudence sont les suivantes :

¹⁷⁷ Art. 1er, b. de l'arrêté royal du 17.5.1977 et décret coordonné de la Communauté française du 7.11.1983.

¹⁷⁸ Arrêts Wailliez du 8.3.1989, n°s 32.151, 32.152, 32.153 et 32.154. L'arrêt n° 32.152 a été publié, avec des extraits du rapport de Madame l'auditeur B. HAUBERT concernant l'arrêt n° 32.153, J.T., 1989, p. 399.

¹⁷⁹ Voir notamment les arrêts rendus par la Cour européenne des droits de l'homme à propos de l'éducation sexuelle obligatoire au Danemark (7.12.1986) et à propos des châtiments corporels dans les écoles d'Ecosse (25.2.1982). Sur tous ces points, voir le rapport de l'auditeur B. HAUBERT déjà cité.

¹⁸⁰ Voir également les compétences nouvelles données au Conseil d'Etat par la loi du 16 juin 1989.

¹⁸¹ Inconnu des dictionnaires français, sauf comme adjectif désignant ce qui concerne Minerve, le substantif «minerval» a été à ce point popularisé par les démêlés de la Belgique à Luxembourg qu'il en est devenu un belgicisme communautaire.

1. LA PORTEE NORMATIVE DES CIRCULAIRES

Parce qu'elles n'avaient pas été publiées et parce que, malgré leur contenu réglementaire, elles n'avaient pas été soumises à la section de législation du Conseil d'Etat ¹⁸², les circulaires par lesquelles la ministre avait déterminé les conditions et le montant du minerval ont été condamnées par les juges, qu'il s'agisse des présidents statuant en référé auxquels il était demandé d'enjoindre aux établissements d'inscrire les élèves étrangers sans exiger le paiement préalable du minerval ¹⁸³ ou des juges du fond saisis d'une demande en répétition d'indû ¹⁸⁴.

Ce moyen était également retenu dans tous les rapports établis par les auditeurs dans les litiges soumis au Conseil d'Etat avant la ratification législative du 21 juin 1985 qui a rendu sans intérêt les moyens pris de la violation du droit interne.

2. LA CONTRARIÉTÉ AVEC LE TRAITÉ C.E.E.

Dans son arrêt Forcheri, rendu le 13 juillet 1983 ¹⁸⁵ sur renvoi préjudiciel du juge de paix de 6e canton de Bruxelles, la Cour de justice des communautés européennes avait estimé que «lorsqu'un Etat membre met en oeuvre des cours d'enseignement concernant notamment la formation professionnelle, le fait d'exiger du ressortissant d'un autre Etat membre, licitement installé dans le premier Etat membre, un droit d'inscription, qui n'est pas exigé de ses propres ressortissants pour pouvoir participer à ces cours, constitue une discrimination en raison de la nationalité, interdite par l'article 7 du traité.»

On pouvait toutefois se demander s'il s'agissait d'un arrêt de principe d'une portée suffisamment générale pour qu'il pût s'appliquer à des étudiants qui n'avaient en Belgique aucune attache familiale — Madame Forcheri était en effet l'épouse d'un fonctionnaire italien en poste à Bruxelles — et si les termes «licitement installé» ne limitaient pas la portée de l'arrêt.

Saisi à la requête d'une étudiante française qui étudiait à l'académie des Beaux-arts l'art de la bande dessinée, le président du tribunal de première instance de Liège interrogea la Cour de Justice ¹⁸⁶ qui, par son ar-

¹⁸² Chr. DARVILLE-FINET, «Les circulaires instaurant le paiement d'un minerval par les élèves et étudiants étrangers, source de droit pour les administrés?», J.L., 1984, pp. 41 à 53.

¹⁸³ Civ. Liège, réf., J.T., 1984, p. 46; Civ. Liège, réf., 15.12.1983, J.L., 1984, p. 53; ordonnances inédites de Bruxelles, Tournai, Liège, citées par la décision mentionnée à la note 184.

Contra: Civ. Bruxelles, réf., 21.11.1985, J.T., 1986, p. 144.

¹⁸⁴ J.P. Grivegnée, 14.11.1984, J.T., 1985, p. 653, confirmé par Civ. Liège, 4.11.1985, J.T., 1985, p. 653; J.P., Bruxelles, 8.5.1987, Rev. dr. étr. 1987, p. 100; Civ. Liège, 1.3.1989, J.L.M.B., 1989, p. 471.

¹⁸⁵ Aff. 152/82, Rec. 1983, p. 2323 et conclusions de Madame l'avocat général ROZES; Rev. droit étr., 1983, p. 133.

¹⁸⁶ Civ. Liège, réf., 23.12.1983, J.L., p. 56.

rêt Gravier du 13 février 1985¹⁸⁷, confirma la solution de l'arrêt Forcheri, sans toutefois reprendre la notion d'installation licite.

Afin de limiter les conséquences budgétaires de cette décision, le législateur belge prit la loi du 21 juin 1985 concernant l'enseignement, dans laquelle il inscrivit le droit d'inscription exigé des élèves et étudiants étrangers dont les parents ne résident pas en Belgique (art. 59, § 1er), en précisant que cette disposition produisait ses effets le 1er septembre 1976 (art. 74) et que les minervaux perçus entre le 1er septembre 1976 et le 31 décembre 1984 ne seraient pas remboursés, à l'exception de ceux perçus à charge de ressortissants de la Communauté ayant suivi une formation professionnelle et pour autant que le remboursement s'effectue en exécution d'une décision rendue à la suite d'une action introduite avant le 13 février 1985 (art. 63).

Le président du tribunal de Liège interrogea la Cour de Justice sur la compatibilité de cette disposition avec le Traité de Rome¹⁸⁸ et, par son arrêt Barra¹⁸⁹, la Cour condamna la loi belge, *la limitation dans le temps de l'interprétation d'une règle communautaire donnée par la Cour ne pouvant être décidée que par la Cour elle-même et dans l'arrêt qui statue sur l'interprétation sollicitée*¹⁹⁰.

Par une ordonnance du 27 janvier 1986, le président du tribunal de première instance de Liège avait demandé si la jurisprudence Gravier pouvait être invoquée par des étudiants en candidature et en doctorat en médecine vétérinaire et, par son arrêt Blaizot¹⁹¹, la Cour l'étendit aux études universitaires, à l'exception de celles qui procureraient un approfondissement des connaissances générales plutôt que l'aptitude particulière à exercer une profession (points 19, 20 et 21).

Enfin, par un jugement du 16.5.1986, le juge de paix de Neufchâteau¹⁹² avait posé trois questions à la Cour : par la première, il demandait si les cours suivis par un élève inscrit en *deuxième année de l'enseignement secondaire* à l'Institut d'enseignement général et technique de l'Etat à Libramont *relevaient de la formation professionnelle* ; par la seconde, si l'élève pouvait être considéré comme *destinataire de services* au sens des articles 59 et suivants du traité¹⁹³.

Par son arrêt Humbel du 27 septembre 1988¹⁹⁴, la Cour répondit par la négative à la deuxième question. Quant à la première question, elle laisse au juge national le soin d'y répondre en appliquant le critère suivant :

« Relève de l'enseignement professionnel, au sens du traité C.E.E., une année d'études appartenant à une filière d'enseignement qui constitue une unité d'enseignement préparant à une qualification pour une profession, un métier ou un emploi spécifiques ou conférant une aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi ».

Le Conseil d'Etat, qui avait été saisi de plusieurs recours introduits avant et après la loi du 21 juin 1985, déclara irrecevables les moyens pris de la violation du droit interne, la ratification législative ayant couvert les irrégularités des circulaires. En revanche, il examina et, au besoin, souleva d'office les moyens pris de la violation du Traité de Rome, moyens qu'il considère comme étant d'ordre public.

Tous les recours introduits par des étudiants ressortissants de pays de la C.E.E. et qui suivent un enseignement professionnel ont donné lieu à des arrêts d'annulation conformes à la solution des arrêts Gravier et Barra¹⁹⁵.

Quant au critère dégagé par la Cour dans l'affaire Humbel, le Conseil d'Etat en a fait application dans les recours introduits par des élèves fréquentant l'enseignement secondaire rénové. Constatant que cet enseignement tend à concilier la formation générale et la formation professionnelle afin de ne pas contraindre l'élève à faire dès l'âge de douze ans un choix irréversible, qu'il serait dès lors arbitraire de ne tenir compte que de la situation présente de l'élève — ce qui serait contraire à la notion de « filière d'enseignement » retenue par la Cour —, qu'il serait par ailleurs contraire aux objectifs du traité, maintes fois réaffirmés dans diverses résolutions et décisions, d'introduire une discrimination entre manuels et intellectuels, et, par voie de conséquence, un risque d'inégalité de formation entre élèves nationaux et étrangers, le Conseil d'Etat a estimé que l'élève qui accomplit une année d'études appartenant à l'enseignement rénové doit être considéré comme suivant un enseignement professionnel au sens du traité. Il a annulé les règlements imposant un minerval à des élèves ressortissants d'Etats de la C.E.E.^{196 197}.

¹⁸⁷ J.T., 1985, p. 335 ; Rev. droit étr. 1985, p. 52 ; Rev. Com., 1985, p. 43.

¹⁸⁸ Civ. Liège, réf., 9.10.1985, J.T., 1985, p. 616.

¹⁸⁹ 2.2.1988, J.T., 1988, p. 372.

¹⁹⁰ Le Conseil d'Etat avait vainement annoncé cette solution dans l'avis que sa section de législation avait donné sur la loi du 21 juin 1985 en projet (Doc. Sénat, 1984-1985, n° 801-12, p. 61-62).

¹⁹¹ 2.2.1988, J.L.M.B., 1988, p. 339 ; J.T., 1988, p. 372 et note L. DEFALQUE.

¹⁹² J.L., 1986, p. 453.

¹⁹³ Le 25 octobre 1985, le Président de la Cour de Justice avait rendu une ordonnance obligeant la Belgique à prendre sans délai les mesures nécessaires pour garantir l'accès aux études universitaires pour autant que les étudiants étrangers s'engagent par écrit à payer le minerval si le recours au fond était rejeté par la Cour (Rec. 1986,

3521 ; J.T., 1986, p. 143). Le président du Tribunal de Bruxelles, estima cependant qu'il n'y avait pas lieu d'enjoindre à l'U.L.B., d'inscrire un étudiant français (ordonnance du 21.11.1985, J.T., 1986, p. 144).

¹⁹⁴ J.T., 1989, p. 82, résumé de l'arrêt par L. DEFALQUE.

¹⁹⁵ Arrêts du 12.10.1988 : Tsakpinoglou et autres, n° 31.012 ; Canizzaro et Giangiulio, n° 31.014. Arrêt Elbahja, Ghysel et Kassem, n° 32.990 du 6.9.1989.

¹⁹⁶ Arrêts du 6.9.1989 ; Nguyen, n° 32.987 et M'Feddal, Leclercq et Tissir, n° 32.989, J.L.M.B., 1989, 1294.

3. LA COMPATIBILITÉ AVEC LA CONVENTION EUROPÉENNE DES DROITS DE L'HOMME ET DES LIBERTÉS FONDAMENTALES

En ce qui concerne les étudiants ressortissants de pays qui ne font pas partie du Marché Commun, on s'est demandé si l'obligation qui leur était faite de payer un minerval supérieur à celui réclamé aux étudiants belges ne constituait pas une violation de l'article 14 C.E.D.H. (interdiction des discriminations) et de l'article 2 de son protocole additionnel (droit à l'inscription).

Plusieurs décisions ont conclu à l'existence d'une discrimination prohibée en matière d'enseignement secondaire¹⁹⁸ et en matière d'enseignement supérieur¹⁹⁹. D'autres ont estimé, à propos d'étudiants de l'enseignement supérieur qui n'avaient plus l'âge de l'obligation scolaire, que la différence de traitement était justifiée²⁰⁰.

Telle fut également l'opinion du Conseil d'Etat²⁰¹.

4. LA COMPATIBILITÉ AVEC LE PACTE INTERNATIONAL RELATIF AUX DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTUREL DU 19.12.1966

En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'article 13, 2, a) du pacte dispose qu'il «doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous». Le tribunal de première instance de Liège²⁰² et le Conseil d'Etat²⁰³ ont considéré qu'en prenant cet engagement, la Belgique s'était interdit de déroger à la gratuité de l'enseignement primaire consacrée par l'article 12 de la loi du 29 mai 1959 (pacte scolaire). Ils en ont conclu qu'elle avait méconnu ses engagements internationaux en manquant à l'effet de «stand-still» des dispositions du pacte, dont l'article 2.2 interdit les discriminations fondées notamment sur l'origine nationale²⁰⁴.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'article 13, 2, b) du pacte dispose que «sous ses différentes formes, y compris l'enseignement technique et professionnel, (il) doit être généralisé et rendu accessible à

tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité.»

Dans le même jugement, le tribunal civil de Liège a estimé qu'«eu égard à l'esprit et à la nature évolutifs et progressifs du Pacte (voy. articles 14, 16 et 17) et spécialement à la nature progressive de l'objet de l'article 13.2.b, il convient de considérer que, nonobstant l'absence d'un terme mis à la réalisation de l'objectif précis de gratuité de l'enseignement secondaire, ceux des Etats parties qui, privilégiés, auraient effectivement parfait l'objectif (atteint en Belgique depuis 1959) ne pourraient sans manquer à leur devoir d'exécuter de bonne foi les obligations précises du Pacte, rétrograder sans motifs impérieux (Comp. articles 15 et 18 de la Convention européenne des droits de l'Homme) et sans les procédures d'information prévues (articles 16 et suivants du Pacte)».

Le Conseil d'Etat n'a pas eu à se pencher sur la gratuité de l'enseignement secondaire.

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'article 13, 2, c) du pacte dispose qu'il «doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité». Le Conseil d'Etat a constaté que, lorsque la Belgique a ratifié le Pacte, aucune disposition de son droit interne ne garantissait la gratuité de l'enseignement supérieur. Il en a conclu que le moyen manquait en droit²⁰⁵.

9. L'INCAPACITÉ DU MINEUR

Si l'évolution du droit public n'a cessé d'accroître le contrôle juridictionnel des mesures intéressant les mineurs, en revanche le droit civil a, on le sait, tardé à mettre la loi en concordance avec les faits. Comme c'est le droit civil qui détermine les règles de capacité, on se trouvait devant cette situation paradoxale d'une multitude de droits reconnus à des sujets incapables de les faire valoir.

Cette situation était aggravée par la rencontre de deux principes qui ont rarement été harmonieusement conciliés : les nullités déduites de l'incapacité du mineur sont relatives et ne peuvent, en principe, être invoquées que par lui. Mais les règles de recevabilité sont d'ordre public, ce qui, dans le passé, a souvent amené les juges à accueillir, voire même à soulever d'office la fin de non recevoir déduite de la minorité du demandeur²⁰⁶.

Le Conseil d'Etat s'est lui aussi montré rigoureux pour des raisons qui tiennent à la nature du conten-

¹⁹⁷ La Cour de Justice a également condamné la Belgique pour avoir inclue dans la catégorie des étudiants «non finançables» des élèves inscrits dans l'enseignement supérieur non universitaire, accueillant un recours en manquement d'Etat introduit par la Commission (arrêt du 27.9.1988, Aff. 42/87).

¹⁹⁸ Civ. Liège, 4.11.1985, J.L., 1985, p. 658 et note J.H.; Civ. Bruxelles, 16.3.1987, Rev. dr. étr. 1987, p. 55; Civ. Liège, 1.3.1989, J.L.M.B., 1989, p. 471.

¹⁹⁹ Civ. Liège, réf., 19.2.1985, J.T., 1986, p. 146.

²⁰⁰ Civ. Mons, réf., 29.1.1986, J.T., 1986, p. 440.

²⁰¹ Arrêt Copur, n° 32.988 du 6.9.1989. Arrêt M'Feddal, Leclercq et Tissir, n° 32.989 du 6.9.1989. Arrêt Elbahja, Ghysel et Kassem, n° 32.990 du 6.9.1989.

²⁰² Civ. Liège, 1.3.1989, J.L.M.B., 1989, p. 471.

²⁰³ Arrêts n°s 32.989 et 32.990, déjà cités.

²⁰⁴ Cette solution était déjà esquissée dans la note de Chr. D'ARVILLE-FINET, voir note 182.

²⁰⁵ Arrêt Copur, n° 32.988, du 6.9.1989.

²⁰⁶ Sur l'évolution récente de la jurisprudence, voir la note de Monique PETIT sous J.P. Liège, 23.5.1986, J.L.M.B., 1987, p. 509 et la note de Chr. PANIER dans la même revue, 1989, p. 831 et les références citées.

tieux de l'excès de pouvoir et à la gravité d'une annulation qui vaut erga omnes et qui peut anéantir aussi bien un règlement qu'une décision individuelle ²⁰⁷.

La jurisprudence s'est progressivement assouplie en matière de milice ²⁰⁸ et d'aide sociale ²⁰⁹ : elle a admis la capacité du mineur pour faire valoir des droits personnels qui lui sont reconnus par la loi.

En matière de renvoi scolaire, après avoir admis que les parents avaient un droit personnel à attaquer une décision qu'ils estiment illégale en ce qu'elle compromet le déroulement des études de leur fils ²¹⁰, le Conseil d'Etat a admis que le mineur pouvait agir seul, «éventuellement en concurrence avec ses représentants légaux, chaque fois que (le) recours concerne des droits attachés à sa personne et que son âge permet de présumer qu'il est en mesure de les exercer avec discernement» ²¹¹. L'arrêt précise qu'un renvoi scolaire affecte son droit à l'instruction garanti par l'article 2 du Protocole à la C.E.D.H.

Cette approche pragmatique confirme que les exigences de capacité et de qualité ne peuvent plus être regardées comme l'expédient d'une politique jurisprudentielle visant à décourager les recours : elles apparaissent au contraire comme les chemins tracés pour aménager, téléologiquement, l'accès à la justice ²¹².

Il faudra faire un jour l'inventaire des principes et des règles de droit interne que l'on tenait pour inébranlables et que l'article 6 C.E.D.H. a inexorablement saccagés.

CONCLUSION

De l'examen des matières, apparemment disparates, traitées dans les différents chapitres, il est possible de dégager des traits communs à chacune d'entre elles.

Le premier, c'est que le contentieux scolaire n'est pas différent du contentieux administratif classique. On y trouve les mêmes concepts, les mêmes moyens d'illégalité. On y rencontre les mêmes limites : l'essentiel de la discipline scolaire reste du domaine de la mesure d'ordre : seules les mesures graves qui portent atteinte à l'«intérêt de carrière» de l'élève sont suscep-

tibles d'un contrôle de légalité. Il n'y a pas matière à un contentieux du pensum ou de la mise au coin.

Le second, c'est qu'en matière d'examens et de renvoi scolaire, particulièrement quand la mesure est grave et que ses conséquences s'extériorisent par un préjudice que le droit de la responsabilité permet de quantifier, le juge ne se limite pas à un contrôle restreint : il va jusqu'à vérifier si la décision entreprise est adéquate aux faits établis et proportionnée au but recherché.

Le troisième, c'est que, sous l'impulsion du droit international, le droit à l'instruction et l'interdiction des discriminations qu'il implique sont de plus en plus souvent invoqués.

Il est vrai que, les constructions du contentieux administratif étant essentiellement jurisprudentielles, on pourrait se demander si, malgré les mécomptes qu'elle a connus, la loi du 21 juin 1985 n'était pas un coup de semonce adressé par le législateur au juge — encore qu'il soit hasardeux de chercher des principes dans une législation d'inspiration budgétaire.

La réponse à cette question, c'est le constituant qui nous la donne : la récente révision de l'article 17 de la Constitution fournissait l'occasion de faire le point sur la «justicialisation» de l'enseignement. Or, non seulement on ne rencontre dans les travaux préparatoires aucune critique de ce phénomène mais on lit, répété avec une insistance quasiment incantatoire, qu'un «droit socio-culturel à l'enseignement» sera inscrit dans la Constitution ²¹³ et que les principes inscrits à l'article 17 «doivent être contraignants» ²¹⁴.

On y trouve réaffirmé le principe de la gratuité, corollaire de l'obligation scolaire ²¹⁵. Quant au principe du libre choix, il s'est déjà prêté à une interprétation extensive ²¹⁶.

Non seulement rien n'a été retiré du pouvoir du juge, mais, selon une pratique désormais habituelle, c'est à lui au contraire — et plus particulièrement à la Cour d'arbitrage ²¹⁷ et au Conseil d'Etat ²¹⁸ — qu'il appartiendra de déterminer les contours des normes introduites dans la Constitution ²¹⁹.

²⁰⁷ Voir les arrêts cités aux Tables permanentes du Conseil d'Etat, t. XI, Vo Procédure, I.G.b.

²⁰⁸ Arrêts Carette, n° 2144 du 28.1.1953 ; Van Overschelde, n° 6897 du 27.2.1959.

²⁰⁹ Arrêt Stoquart, n° 30.985, J.L.M.B., 1988, p. 1433 et note J.-P. MOENS ; J.T., 1989, p. 678, note Fr., RIGAUX.

²¹⁰ Arrêt Carletta, n° 29.118 du 13.1.1988.

²¹¹ Arrêt Van Eynde et Cellier, n° 32.054 du 22.2.1989, qui s'écarte sur ce point de l'avis de l'auditeur KREINS dont le rapport et l'avis sont publiés par extraits avec l'arrêt, J.L.M.B., 1989, p. 826 et note Chr. PANIER ; J.T., 1989, p. 678, et note Fr. RIGAUX.

²¹² Sur l'ensemble de la question des droits du mineur, voir K. RIMANQUE, «De levensbeschouwelijke opvoeding van de minderjarige — publiekrechtelijke en privaatrechtelijke beginselen», Bruxelles, Bruylant, 1980, spécialement «Het recht op onderwijs», pp. 163 à 174.

²¹³ Note explicative du gouvernement, Doc. Sénat, 100-1/1° (S.E. 1988), p. 7 ; rapport au Sénat, 100-1/2 (S.E. 1988), pp. 4, 49, 66.

²¹⁴ Note explicative, p. 2.

²¹⁵ Note explicative, p. 3 ; Rapport au Sénat, p. 4.

²¹⁶ Rapport au Sénat, p. 71. Sans doute l'amendement selon lequel cette interprétation aurait dû être inscrite dans l'article 17 a-t-il été rejeté par 17 voix contre 1, mais il n'est pas possible de discerner si ce rejet a été motivé par des raisons de forme ou de fond.

²¹⁷ Art. 107ter de la Constitution.

²¹⁸ Art. 17 et 18 nouveaux des lois coordonnées.

²¹⁹ Bien qu'il soit prématuré de faire une statistique, on notera que, parmi les trente premières demandes de suspension introduites devant le Conseil d'Etat en application de l'article 17 nouveau des lois coordonnées, une seule concerne l'article 17 nouveau de la Constitution. C'est la matière du droit de l'urbanisme qui profite surtout, jusqu'ici, d'une réforme pensée pour le droit de l'enseignement.

Faut-il se désoler du développement constaté et de l'inflation prévisible du contentieux scolaire ?

Il faut rappeler tout d'abord que la maîtrise de ce phénomène nous échappe : le droit est, a-t-on fait observer, une discipline « ancillaire » : « il ordonne les flux sociaux, il ne les crée pas » ²²⁰.

Il peut leur offrir ses structures de contradiction, ses garanties formelles et ses contrôles de légalité. Il ne peut ignorer que le jeune a conquis progressivement son autonomie psychologique, intellectuelle ²²¹ et bancaire. Il ne peut oublier que le monde étudiant est, aux quatre coins de la planète, le lieu d'où partent les derniers sursauts de l'intelligence, qu'il demeure le dernier carré des clercs qui n'ont pas encore trahi. Le droit lui-même, plus pressé d'éliminer que d'émanciper, reconnaît au jeune une majorité pénale plus précoce que sa majorité civile. Il concède au mineur commerçant une maturité qu'il aurait mauvaise grâce de contester au mineur étudiant. Les règles de la filiation, de l'adoption, des successions, qui, jusqu'à la dernière guerre, s'inspiraient surtout du maintien des lignées, de la paix des familles légitimes et de la pérennité des fortunes ont inversé leurs perspectives pour mettre à l'avant-plan l'intérêt de l'enfant ²²². On se préoccupe même d'écouter sa parole en justice ²²³.

Comment l'école – et le prétoire – pourraient-ils échapper à ce mouvement d'émancipation généralisée ?

²²⁰ A.-C. VAN GYSEL, « L'intérêt de l'enfant, principe général de droit », *R.G.D.C.*, 1988, p. 200.

²²¹ Les sociologues ont adopté leur vocabulaire à cette évolution. Quand un enfant a les mêmes opinions politiques que ses parents, on ne dit plus qu'il les reproduit mais qu'il les partage (*Le Nouvel Observateur*, 7.9.1989, p. 11).

²²² A.-C. VAN GYSEL, *op. cit.*, pp. 191 à 193.

Pourtant, déjà écrasé par une organisation hiérarchique et centralisée, le pédagogue ne voit pas d'un bon oeil l'invasion de l'école par le droit.

On a déjà souligné combien sont orageux les rapports que les enseignants sont contraints d'entretenir avec les administrateurs : « les premiers se sentent investis d'un magistère au service duquel ils pensent que tout est dû, tandis que les seconds défendent l'utilité quotidienne de leur 'ministère' sans l'existence duquel rien ne pourrait être fait » ²²⁴.

On peut comprendre que l'enseignant, déjà perdu dans une jungle de règlements parfois indéchiffrables, répugne à subir, en plus, la censure d'un juge dont le vocabulaire n'est pas toujours exempt d'ésotérisme.

C'est pourquoi, s'il est souhaitable que le juge n'empiète pas sur le territoire du pédagogue, il est essentiel que celui-ci connaisse les exigences de la légalité et qu'il les intègre à sa pratique : s'il veut lire attentivement les décisions qui lui paraissent à première vue abusives, il constatera que la plupart d'entre elles se bornent à formuler des exigences d'objectivité, de sérénité et de contradiction qui non seulement sont compatibles avec la pédagogie mais qui peuvent lui servir de travaux pratiques.

A quoi rime un apprentissage théorique des vertus de la démocratie sans un exercice de leur connaissance empirique ?

²²³ M.-J. GEBLER, « Regards éthiques sur les droits de l'enfant : la parole de l'enfant en justice », *D.S.*, 1989, Chron., pp. 118 à 120.

²²⁴ J. MINOT, « Administration et pédagogie », *R.A.*, 1989, pp. 5 à 10.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION : Le droit : à l'école ?

1. LA DISCIPLINE SCOLAIRE

A. Dans l'enseignement officiel

1. La nature de la mesure
2. Les textes applicables
3. Le vice d'incompétence
4. Le respect des droits de la défense
5. L'exigence de motifs
6. Le fondement en droit
7. L'existence et l'exactitude des faits
8. La qualification juridique des faits
9. Le principe de proportionnalité
10. Le principe d'égalité
11. Les actions en référé

B. Dans l'enseignement libre

1. En ce qui concerne les recours au Conseil d'Etat
2. En ce qui concerne les recours judiciaires

2. LE CONTENTIEUX DES REFUS D'INSCRIPTION

1. Le défaut de base légale
2. Le devoir de prudence
3. Audi alteram partem
4. Le droit à l'instruction
5. Le principe d'égalité

3. LE CONTENTIEUX DES EXAMENS

4. LE CONTENTIEUX DE L'HOMOLOGATION DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

5. LE CONTENTIEUX DES «NOTES DE COMPORTEMENT»

6. LE CONTENTIEUX DU CHOIX DES MAITRES

7. LE CONTENTIEUX DU CONTENU DES COURS

8. LE CONTENTIEUX DU MINERVAL

1. La portée normative des circulaires
2. La contrariété avec le traité C.E.E.
3. La compatibilité avec la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales
4. La compatibilité avec le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 19.12.1966

9. L'INCAPACITE DU MINEUR

CONCLUSION

La *morale* peut être définie comme l'ensemble des règles de conduite considérées comme valables dans une société donnée. Le terme morale provient du latin *mos, moris (mores)* qui signifie les mœurs, les coutumes. Par exemple, dans notre société moderne, nous avons abandonné les châtiments corporels sur les enfants, alors que c'était "l'habitude" il y a encore quelques dizaines d'années, et que c'est encore très répandu dans le monde. Nous avons *intériorisé* cette norme sociale, au point que certains ressentent une répulsion quasi-physique à l'idée de gifler un enfant. Les instituteurs et les parents obéissent en fait, en tant qu'éducateurs, à un code de conduite qui est largement implicite, "incorporé" par chacun, mais qui est assez précis.

En français comme dans d'autres langues, "morale" est en concurrence avec un autre terme issu quant à lui du grec : *éthique*. Il n'y a au départ, aucune différence de sens. L'*ethos* en grec, désigne aussi l'usage, la coutume ; et *ethikos*, ce qui est habituel, communément accepté. Si l'on suit l'étymologie, les deux termes *morale* et *éthique* sont donc synonymes. Dans le langage courant, nous employons d'ailleurs assez indifféremment l'un ou l'autre.

Il est pourtant utile de les distinguer. C'est que le mot *éthique* permet de cerner une dimension du comportement qui échappe à la morale. Pour continuer avec le même exemple, si nous évitons les châtiments corporels sur les enfants, c'est aussi parce que nous nous faisons une certaine idée de ce qu'est un parent ou un instituteur. Nous n'agissons pas seulement parce que "c'est comme ça", mais aussi parce que nous avons une certaine image de nous-même. C'est ce qu'on appelle l'*éthique*: la dimension subjective et réfléchie des valeurs et des normes ; la façon dont chacun *se* conduit, dont chacun *se* définit comme sujet moral. Une telle réflexion sur soi ne va jamais, nous le savons, sans une certaine mise en question et en débat de ce que l'on est. Il y a une "dynamique" éthique qui est irréductible aux habitudes et aux normes que nous recevons de notre éducation ou des institutions. Quelle est l'identité qui définit ma manière d'être ? Qu'est-ce que cela représente, pour moi, d'être père, citoyen, philosophe ; pour un autre d'être chrétien ou juif, artiste ou soldat, etc. ? La question n'est pas alors de savoir quelles sont les règles communément suivies dans une société, mais comment le sujet se conduit par rapport à elles, s'il s'y soumet ou non, et pour quelles raisons ; bref comment il justifie — ou parfois conteste et réinvente — son identité de sujet moral.

Evidemment, les deux dimensions se mêlent constamment : même la conduite éthique la plus personnelle est toujours articulée à des codes culturels et normatifs qui sont collectifs et institués ; inversement, même ce qu'il y a de plus codé et réglementé dans la vie sociale comporte toujours une dimension intérieure. Mais on doit distinguer les deux dimensions : celle de la *morale* comme code, système de règles incorporé par chacun de nous, et celle de l'*éthique* comme style d'existence, pratique de soi.

Introduisons maintenant une deuxième différence (symétrique à la première) : entre la *morale* et le *droit* cette fois. Car la norme que je respecte n'est pas toujours implicite ou tacite, comme dans les exemples que j'ai donnés plus haut. Elle est parfois explicite et institutionnalisée. Le meurtre ou le vol sont interdits par la loi. La polygamie aussi, dans notre droit occidental — alors qu'elle est autorisée dans le droit arabo-musulman. Quand je travaille, quand je me marie ou quand j'assiste tout simplement à un concert, c'est à travers toutes sortes de réseaux d'échange ¹ qui fonctionnent grâce à un certain nombre de règles et de lois qui s'imposent à moi. Il n'y a pas de société sans *droit* dit *positif*, c'est-à-dire sans un ensemble de normes *posées* et imposées par telle ou telle institution (Etat, famille, école, etc.). Il existe certes des sociétés sans juristes, sans tribunaux ni parlements, et même des sociétés sans Etat, mais pas de société sans droit. Il faut se défaire du cliché qui oppose les sociétés "civilisées" réglées par le droit aux sociétés "archaïques" où les rapports sociaux seraient abandonnés à la guerre et à la vengeance privée. Dans toutes les sociétés, un système plus ou moins cohérent de normes oblige les individus à se comporter de telle ou de telle manière. Le droit est donc l'ensemble des règles qui sont en vigueur dans une société donnée, ainsi que les institutions chargées de les édicter et de les rendre contraignantes pour les individus.

Que les normes juridiques soit contraignantes signifie que le droit s'appuie toujours sur quelque *pouvoir*. De même qu'il n'y a pas de société sans droit, il n'y a pas de société sans pouvoir. La première condition pour qu'un droit soit positif, c'est-à-dire effectif, c'est la présence d'un pouvoir capable de faire pression par menace de sanction. Le pouvoir n'existe donc pas en soi (comme si c'était quelque chose qui se possédait) ; il est toujours la résultante d'un certain rapport de force. Là où il y a pouvoir, dira Foucault, il y a résistance (de l'enfant à ses parents, de l'employé à ses patrons, et parfois du malade au médecin ou de l'étudiant au Prof ...). Les jeux de pouvoir/résistance définissent le champ *politique*. La *polis*, en grec, c'est la ville, la cité, mais aussi l'espace où les acteurs sociaux débattent, se disputent, où la communauté expose les divisions qui la traversent. La politique, c'est le conflit. Et de la même manière qu'il faut savoir repérer la pratique éthique en dessous de la règle morale, il faut toujours identifier la pratique politique sous la forme juridique.

Reprenons l'ensemble du problème. Nous pouvons identifier deux champs distincts :

— le champ *éthico-moral* qui est celui du *rapport à soi*, et où chaque société définit une série de modes de *subjectivation*, c'est-à-dire des modèles d'existence qui permettent à chaque individu de se conduire comme un sujet (au sens d'être conscient de soi et de se constituer comme agent responsable de ce qu'il fait) ;

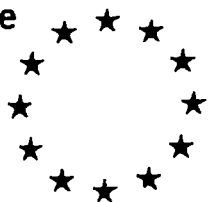
— le champ *juridico-politique* qui est celui du *rapport aux autres*, et où chaque société définit une série de modes d'*assujettissement*, c'est-à-dire des formes contraignantes qui font des individus des "sujets" en ce qu'ils sont soumis à une autorité.

¹ L'anthropologie culturelle isole trois types fondamentaux d'échange : échange des *messages* (système linguistique), échange des *biens* (système économique) et échange des *femmes* (système de parenté). Cf. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, 1958, p.99.

Dans chacun des deux champs, se laissent observer la norme et la pratique :

— la dimension de la *norme* qui regroupe les habitudes morales "tacites" (comme le fait de ne pas porter la main sur un enfant) et les règles juridiques explicites (comme le code pénal ou le code civil). La déontologie est au croisement des deux types de norme ;

— la dimension de la *pratique* qui couvre les pratiques éthiques de soi (la manière de choisir et de cultiver tel ou tel mode d'existence) et les pratiques politiques de pouvoir et de résistance (une décision gouvernementale, une opération de police, une grève, etc.) .



**CONVENTION POUR LA PROTECTION
DES DROITS DE L'HOMME ET DE LA DIGNITE
DE L'ETRE HUMAIN A L'EGARD DES
APPLICATIONS DE LA BIOLOGIE
ET DE LA MEDECINE:**

**CONVENTION SUR LES DROITS DE L'HOMME
ET LA BIOMEDECINE**

Direction des Affaires Juridiques

Strasbourg, Novembre 1996

**CONVENTION POUR LA PROTECTION DES DROITS
DE L'HOMME ET DE LA DIGNITE DE L'ETRE HUMAIN
A L'EGARD DES APPLICATIONS DE LA BIOLOGIE
ET DE LA MEDECINE:**

CONVENTION SUR LES DROITS DE L'HOMME ET LA BIOMEDECINE

(Adoptée par le Comité des Ministres le 19 novembre 1996)

PREAMBULE

Les Etats membres du Conseil de l'Europe, les autres Etats et la Communauté européenne signataires de la présente Convention,

Considérant la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948;

Considérant la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales du 4 novembre 1950;

Considérant la Charte sociale européenne du 18 octobre 1961;

Considérant le Pacte International sur les Droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 16 décembre 1966;

Considérant la Convention pour la protection de l'individu à l'égard du traitement automatisé des données à caractère personnel du 28 janvier 1981;

Considérant également la Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989;

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, et que l'un des moyens d'atteindre ce but est la sauvegarde et le développement des droits de l'Homme et des libertés fondamentales;

Conscients des rapides développements de la biologie et de la médecine;

Convaincus de la nécessité de respecter l'être humain à la fois comme individu et dans son appartenance à l'espèce humaine et reconnaissant l'importance d'assurer sa dignité;

Conscients des actes qui pourraient mettre en danger la dignité humaine par un usage impropre de la biologie et de la médecine;

Affirmant que les progrès de la biologie et de la médecine doivent être utilisés pour le bénéfice des générations présentes et futures;

Soulignant la nécessité d'une coopération internationale pour que l'Humanité tout entière bénéficie de l'apport de la biologie et de la médecine;

Reconnaissant l'importance de promouvoir un débat public sur les questions posées par l'application de la biologie et de la médecine et sur les réponses à y apporter;

Désireux de rappeler à chaque membre du corps social ses droits et ses responsabilités;

Prenant en considération les travaux de l'Assemblée Parlementaire dans ce domaine, y compris la Recommandation 1160 (1991) sur l'élaboration d'une Convention de bioéthique;

Résolus à prendre, dans le domaine des applications de la biologie et de la médecine, les mesures propres à garantir la dignité de l'être humain et les droits et libertés fondamentaux de la personne;

Sont convenus de ce qui suit:

CHAPITRE I

Dispositions générales

Article 1. (Objet et finalité)

Les Parties à la présente Convention protègent l'être humain dans sa dignité et son identité et garantissent à toute personne, sans discrimination, le respect de son intégrité et de ses autres droits et libertés fondamentales à l'égard des applications de la biologie et de la médecine.

Chaque Partie prend dans son droit interne les mesures nécessaires pour donner effet aux dispositions de la présente Convention.

Article 2. (Primauté de l'être humain)

L'intérêt et le bien de l'être humain doivent prévaloir sur le seul intérêt de la société ou de la science.

Article 3. (Accès équitable aux soins de santé)

Les Parties prennent, compte tenu des besoins de santé et des ressources disponibles, les mesures appropriées en vue d'assurer, dans leur sphère de juridiction, un accès équitable à des soins de santé de qualité appropriée.

Article 4. (Obligations professionnelles et règles de conduite)

Toute intervention dans le domaine de la santé, y compris la recherche, doit être effectuée dans le respect des normes et obligations professionnelles, ainsi que des règles de conduite applicables en l'espèce.

CHAPITRE II
Consentement

Article 5. (Règle générale)

Une intervention dans le domaine de la santé ne peut être effectuée qu'après que la personne concernée y a donné son consentement libre et éclairé.

Cette personne reçoit préalablement une information adéquate quant au but et à la nature de l'intervention ainsi que quant à ses conséquences et ses risques.

La personne concernée peut, à tout moment, librement retirer son consentement.

Article 6. (Protection des personnes n'ayant pas la capacité de consentir)

1. Sous réserve des articles 17 et 20, une intervention ne peut être effectuée sur une personne n'ayant pas la capacité de consentir, que pour son bénéfice direct.

2. Lorsque, selon la loi, un mineur n'a pas la capacité de consentir à une intervention, celle-ci ne peut être effectuée sans l'autorisation de son représentant, d'une autorité ou d'une personne ou instance désignée par la loi.

L'avis du mineur est pris en considération comme un facteur de plus en plus déterminant, en fonction de son âge et de son degré de maturité.

3. Lorsque, selon la loi, un majeur n'a pas, en raison d'un handicap mental, d'une maladie ou pour un motif similaire, la capacité de consentir à une intervention, celle-ci ne peut être effectuée sans l'autorisation de son représentant, d'une autorité ou d'une personne ou instance désignée par la loi.

La personne concernée doit dans la mesure du possible être associée à la procédure d'autorisation.

4. Le représentant, l'autorité, la personne ou l'instance mentionnés aux paragraphes 2 et 3 reçoivent, dans les mêmes conditions, l'information visée à l'article 5.

5. L'autorisation visée aux paragraphes 2 et 3 peut, à tout moment, être retirée dans l'intérêt de la personne concernée.

Article 7. (Protection des personnes souffrant d'un trouble mental)

La personne qui souffre d'un trouble mental grave ne peut être soumise, sans son consentement, à une intervention ayant pour objet de traiter ce trouble que lorsque l'absence d'un tel traitement risque d'être gravement préjudiciable à sa santé et sous réserve des conditions de protection prévues par la loi comprenant des procédures de surveillance et de contrôle ainsi que des voies de recours.

Article 8. (Situations d'urgence)

Lorsqu'en raison d'une situation d'urgence, le consentement approprié ne peut être obtenu, il pourra être procédé immédiatement à toute intervention médicalement indispensable pour le bénéfice de la santé de la personne concernée.

Article 9. (Souhaits précédemment exprimés)

Les souhaits précédemment exprimés au sujet d'une intervention médicale par un patient qui, au moment de l'intervention, n'est pas en état d'exprimer sa volonté seront pris en compte.

CHAPITRE III

Vie privée et droit à l'information

Article 10. (Vie privée et droit à l'information)

1. Toute personne a droit au respect de sa vie privée s'agissant des informations relatives à sa santé.

2. Toute personne a le droit de connaître toute information recueillie sur sa santé. Cependant, la volonté d'une personne de ne pas être informée doit être respectée.

3. A titre exceptionnel, la loi peut prévoir, dans l'intérêt du patient, des restrictions à l'exercice des droits mentionnés au paragraphe 2.

CHAPITRE IV **Génome humain**

Article 11. (Non-discrimination)

Toute forme de discrimination à l'encontre d'une personne en raison de son patrimoine génétique est interdite.

Article 12. (Tests génétiques prédictifs)

Il ne pourra être procédé à des tests prédictifs de maladies génétiques ou permettant soit d'identifier le sujet comme porteur d'un gène responsable d'une maladie soit de détecter une prédisposition ou une susceptibilité génétique à une maladie qu'à des fins médicales ou de recherche médicale, et sous réserve d'un conseil génétique approprié.

Article 13. (Interventions sur le Génome humain)

Une intervention ayant pour objet de modifier le génome humain ne peut être entreprise que pour des raisons préventives, diagnostiques ou thérapeutiques et seulement si elle n'a pas pour but d'introduire une modification dans le génome de la descendance.

Article 14. (Non sélection du sexe)

L'utilisation des techniques d'assistance médicale à la procréation n'est pas admise pour choisir le sexe de l'enfant à naître, sauf en vue d'éviter une maladie héréditaire grave liée au sexe.

CHAPITRE V **Recherche scientifique**

Article 15. (Règle générale)

La recherche scientifique dans le domaine de la biologie et de la médecine s'exerce librement sous réserve des dispositions de la présente Convention et des autres dispositions juridiques qui assurent la protection de l'être humain.

Article 16. (Protection des personnes se prêtant à une recherche)

Aucune recherche ne peut être entreprise sur une personne à moins que les conditions suivantes ne soient réunies :

- i) il n'existe pas de méthode alternative à la recherche sur des êtres humains, d'efficacité comparable,
- ii) les risques qui peuvent être encourus par la personne ne sont pas disproportionnés par rapport aux bénéfices potentiels de la recherche,
- iii) le projet de recherche a été approuvé par l'instance compétente, après avoir fait l'objet d'un examen indépendant sur le plan de sa pertinence scientifique, y compris une évaluation de l'importance de l'objectif de la recherche, ainsi que d'un examen pluridisciplinaire de son acceptabilité sur le plan éthique,
- iv) la personne se prêtant à une recherche est informée de ses droits et des garanties prévues par la loi pour sa protection,
- v) le consentement visé à l'article 5 a été donné expressément, spécifiquement et est consigné par écrit. Ce consentement peut, à tout moment, être librement retiré.

Article 17. (Protection des personnes qui n'ont pas la capacité de consentir à une recherche)

1. Une recherche ne peut être entreprise sur une personne n'ayant pas, conformément à l'article 5, la capacité d'y consentir que si les conditions suivantes sont réunies:

- i. les conditions énoncées à l'article 16, alinéas (i) à (iv) sont remplies;
- ii. les résultats attendus de la recherche comportent un bénéfice réel et direct pour sa santé;
- iii. la recherche ne peut s'effectuer avec une efficacité comparable sur des sujets capables d'y consentir;
- iv. l'autorisation prévue à l'article 6 a été donnée spécifiquement et par écrit, et
- v. la personne n'y oppose pas de refus.

2. A titre exceptionnel et dans les conditions de protection prévues par la loi, une recherche dont les résultats attendus ne comportent pas de bénéfice direct pour la santé de la personne peut être autorisée si les conditions énoncées aux alinéas (i), (iii), (iv) et (v) du paragraphe I ci-dessus ainsi que les conditions supplémentaires suivantes sont réunies:

- i. la recherche a pour objet de contribuer, par une amélioration significative de la connaissance scientifique de l'état de la personne, de sa maladie ou de son trouble, à l'obtention, à terme, de résultats permettant un bénéfice pour la personne concernée ou pour d'autres personnes dans la même catégorie d'âge ou souffrant de la même maladie ou trouble ou présentant les mêmes caractéristiques,
- ii. la recherche ne présente pour la personne qu'un risque minimal et une contrainte minimale.

Article 18. (Recherche sur les embryons in vitro)

1. Lorsque la recherche sur les embryons in vitro est admise par la loi, celle-ci assure une protection adéquate de l'embryon.
2. La constitution d'embryons humains aux fins de recherche est interdite.

CHAPITRE VI

Prélèvement d'organes et de tissus sur des donneurs vivants à des fins de transplantation

Article 19. (Règle générale)

1. Le prélèvement d'organes ou de tissus aux fins de transplantation ne peut être effectué sur un donneur vivant que dans l'intérêt thérapeutique du receveur et lorsque l'on ne dispose pas d'organe ou de tissu appropriés d'une personne décédée ni de méthode thérapeutique alternative d'efficacité comparable.
2. Le consentement visé à l'article 5 doit avoir été donné expressément et spécifiquement, soit par écrit soit devant une instance officielle.

Article 20. (Protection des personnes incapables de consentir au prélèvement d'organe)

1. Aucun prélèvement d'organe ou de tissu ne peut être effectué sur une personne n'ayant pas la capacité de consentir conformément à l'article 5.

2. A titre exceptionnel et dans les conditions de protection prévues par la loi, le prélèvement de tissus régénérables sur une personne qui n'a pas la capacité de consentir peut être autorisé si les conditions suivantes sont réunies :

- i. on ne dispose pas d'un donneur compatible jouissant de la capacité de consentir,
- ii. le receveur est un frère ou une soeur du donneur,
- iii. le don doit être de nature à préserver la vie du receveur,
- iv. l'autorisation prévue aux paragraphes 2 et 3 de l'article 6 a été donnée spécifiquement et par écrit, selon la loi et en accord avec l'instance compétente,
- v. le donneur potentiel n'y oppose pas de refus.

CHAPITRE VII

Interdiction du profit et utilisation d'une partie du corps humain

Article 21. (Interdiction du profit)

Le corps humain et ses parties ne doivent pas être, en tant que tels, source de profit.

Article 22. (Utilisation d'une partie du corps humain prélevée)

Lorsqu'une partie du corps humain a été prélevée au cours d'une intervention, elle ne peut être conservée et utilisée dans un but autre que celui pour lequel elle a été prélevée que conformément aux procédures d'information et de consentement appropriées.

CHAPITRE VIII

Atteinte aux dispositions de la Convention

Article 23. (Atteinte aux droits ou principes)

Les Parties assurent une protection juridictionnelle appropriée afin d'empêcher ou faire cesser à bref délai une atteinte illicite aux droits et principes reconnus dans la présente Convention.

Article 24. (Réparation d'un dommage injustifié)

La personne ayant subi un dommage injustifié résultant d'une intervention a droit à une réparation équitable dans les conditions et selon les modalités prévues par la loi.

Article 25. (Sanctions)

Les Parties prévoient des sanctions appropriées dans les cas de manquement aux dispositions de la présente Convention.

CHAPITRE IX

Relation de la présente Convention avec d'autres dispositions

Article 26. (Restrictions à l'exercice des droits)

1. L'exercice des droits et les dispositions de protection contenus dans la présente Convention ne peuvent faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sûreté publique, à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé publique ou à la protection des droits et libertés d'autrui.

2. Les restrictions visées à l'alinéa précédent ne peuvent être appliquées aux articles 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20 et 21.

Article 27. (Protection plus étendue)

Aucune des dispositions de la présente Convention ne sera interprétée comme limitant ou portant atteinte à la faculté pour chaque Partie d'accorder une protection plus étendue à l'égard des applications de la biologie et de la médecine que celle prévue par la présente Convention.

CHAPITRE X

Débat public

Article 28. (Débat public)

Les Parties à la présente Convention veillent à ce que les questions fondamentales posées par les développements de la biologie et de la médecine fassent l'objet d'un débat public approprié à la lumière, en particulier, des implications médicales, sociales, économiques, éthiques et juridiques pertinentes, et que leurs possibles applications fassent l'objet de consultations appropriées.

CHAPITRE XI

Interprétation et suivi de la Convention

Article 29. (Interprétation de la Convention)

La Cour européenne des droits de l'homme peut donner, en dehors de tout litige concret se déroulant devant une juridiction, des avis consultatifs sur des questions juridiques concernant l'interprétation de la présente Convention à la demande :

- du Gouvernement d'une Partie, après en avoir informé les autres Parties,
- du Comité institué par l'article 32, dans sa composition restreinte aux Représentants des Parties à la présente Convention, par décision prise à la majorité des deux-tiers des voix exprimées.

Article 30. (Rapports sur l'application de la Convention)

Toute Partie fournira, sur demande du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, les explications requises sur la manière dont son droit interne assure l'application effective de toutes les dispositions de cette Convention.

CHAPITRE XII

Protocoles

Article 31. (Protocoles)

Des Protocoles peuvent être élaborés conformément aux dispositions de l'article 32, en vue de développer, dans des domaines spécifiques, les principes contenus dans la présente Convention.

Les Protocoles sont ouverts à la signature des Signataires de la Convention. Ils seront soumis à ratification, acceptation ou approbation. Un signataire ne peut ratifier, accepter ou approuver les Protocoles sans avoir antérieurement ou simultanément ratifié, accepté ou approuvé la Convention.

CHAPITRE XIII

Amendements à la Convention

Article 32. (Amendements à la Convention)

1. Les tâches confiées au "Comité" dans le présent article et dans l'article 29 sont effectuées par le Comité Directeur pour la Bioéthique (CDBI), ou par tout autre comité désigné à cette fin par le Comité des Ministres.

2. Sans préjudice des dispositions spécifiques de l'article 29, tout Etat membre du Conseil de l'Europe ainsi que toute Partie à la présente Convention qui n'est pas membre du Conseil de l'Europe peut se faire représenter au sein du Comité, lorsque celui-ci accomplit les tâches confiées par la présente Convention, et y dispose d'une voix.

3. Tout Etat visé à l'article 33 ou invité à adhérer à la Convention conformément aux dispositions de l'article 34, qui n'est pas Partie à la présente Convention, peut désigner un observateur auprès du Comité. Si la Communauté européenne n'est pas Partie, elle peut désigner un observateur auprès du Comité.

4. Afin de tenir compte des évolutions scientifiques, la présente Convention fera l'objet d'un examen au sein du Comité dans un délai maximum de cinq ans après son entrée en vigueur, et par la suite à des intervalles que le Comité pourra déterminer.

5. Toute proposition d'amendement à la présente Convention ainsi que toute proposition de protocole ou d'amendement à un Protocole, présentée par une Partie, par le Comité ou le Comité des Ministres, est communiquée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe et transmise par ses soins aux Etats membres du Conseil de l'Europe, à la Communauté européenne, à tout Signataire, à toute Partie, à tout Etat invité à signer la présente Convention conformément aux dispositions de l'article 33, et à tout Etat invité à y adhérer conformément aux dispositions de l'article 34.

6. Le Comité examine la proposition au plus tôt deux mois après qu'elle a été transmise par le Secrétaire Général conformément au paragraphe 5. Le Comité soumet le texte adopté à la majorité des deux tiers des voix exprimées à l'approbation du Comité des Ministres. Après son approbation, ce texte est communiqué aux Parties en vue de sa ratification, son acceptation ou son approbation.

7. Tout amendement entrera en vigueur, à l'égard des Parties qui l'ont accepté, le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période d'un mois après la date à laquelle cinq Parties, y compris au moins quatre Etats membres du Conseil de l'Europe, auront informé le Secrétaire Général qu'elles l'ont accepté.

Pour toute Partie qui l'aura accepté ultérieurement, l'amendement entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période d'un mois après la date à laquelle ladite Partie aura informé le Secrétaire Général de son acceptation.

CHAPITRE XIV

Clauses finales

Article 33. (Signature, ratification et entrée en vigueur)

1. La présente Convention est ouverte à la signature des Etats membres du Conseil de l'Europe, des Etats non membres qui ont participé à son élaboration et de la Communauté européenne.
2. La présente Convention sera soumise à ratification, acceptation ou approbation. Les instruments de ratification, d'acceptation ou d'approbation seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.
3. La présente Convention entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date à laquelle cinq Etats, incluant au moins quatre Etats membres du Conseil de l'Europe, auront exprimé leur consentement à être liés par la Convention, conformément aux dispositions du paragraphe précédent.
4. Pour tout Signataire qui exprimera ultérieurement son consentement à être lié par la Convention, celle-ci entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation.

Article 34. (Etats non membres)

1. Après l'entrée en vigueur de la présente Convention, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra, après consultation des Parties, inviter tout Etat non membre du Conseil de l'Europe à adhérer à la présente Convention par une décision prise à la majorité prévue à l'article 20, alinéa d du Statut du Conseil de l'Europe et à l'unanimité des voix des représentants des Etats contractants ayant le droit de siéger au Comité des Ministres.
2. Pour tout Etat adhérent, la Convention entrera en vigueur le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date du dépôt de l'instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Article 35. (Application territoriale)

1. Tout Signataire peut, au moment de la signature ou au moment du dépôt de son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation, désigner le territoire ou les territoires auxquels s'appliquera la présente Convention. Tout autre Etat peut formuler la même déclaration au moment du dépôt de son instrument d'adhésion.

2. Toute Partie peut, à tout moment par la suite, par une déclaration adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, étendre l'application de la présente Convention à tout autre territoire désigné dans la déclaration et dont elle assure les relations internationales ou pour lequel elle est habilitée à stipuler. La Convention entrera en vigueur à l'égard de ce territoire le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de réception de la déclaration par le Secrétaire Général.

3. Toute déclaration faite en vertu des deux paragraphes précédents pourra être retirée, en ce qui concerne tout territoire désigné dans cette déclaration, par notification adressée au Secrétaire Général. Le retrait prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 36. (Réserves)

1. Tout Etat et la Communauté européenne peuvent, au moment de la signature de la présente Convention ou du dépôt de l'instrument de ratification, formuler une réserve au sujet d'une disposition particulière de la Convention, dans la mesure où une loi alors en vigueur sur son territoire n'est pas conforme à cette disposition. Les réserves de caractère général ne sont pas autorisées aux termes du présent article.

2. Toute réserve émise conformément au présent article comporte un bref exposé de la loi pertinente.

3. Toute Partie qui étend l'application de la présente Convention à un territoire désigné par une déclaration prévue en application du paragraphe 2 de l'article 35 peut, pour le territoire concerné, formuler une réserve, conformément aux dispositions des paragraphes précédents.

4. Toute Partie qui a formulé la réserve visée dans le présent article peut la retirer au moyen d'une déclaration adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe. Le retrait prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période d'un mois après la date de réception par le Secrétaire Général.

Article 37. (Dénonciation)

1. Toute Partie peut, à tout moment, dénoncer la présente Convention en adressant une notification au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

2. La dénonciation prendra effet le premier jour du mois qui suit l'expiration d'une période de trois mois après la date de réception de la notification par le Secrétaire Général.

Article 38. (Notifications)

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera aux Etats membres du Conseil, à la Communauté européenne, à tout Signataire, à toute Partie et à tout autre Etat qui a été invité à adhérer à la présente Convention:

- a. toute signature;
- b. le dépôt de tout instrument de ratification, d'acceptation, d'approbation ou d'adhésion;
- c. toute date d'entrée en vigueur de la présente Convention, conformément à ses articles 33 ou 34;
- d. tout amendement ou protocole adopté conformément à l'article 32, et la date à laquelle cet amendement ou protocole entre en vigueur;
- e. toute déclaration formulée en vertu des dispositions de l'article 35;
- f. toute réserve et tout retrait de réserve formulés conformément aux dispositions de l'article 36;
- g. tout autre acte, notification ou communication ayant trait à la présente Convention.

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés à cet effet, ont signé la présente Convention.

Fait à, le,^(*) en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en communiquera copie certifiée conforme à chacun des Etats membres du Conseil de l'Europe, à la Communauté européenne, aux Etats non membres qui ont participé à l'élaboration de la présente Convention, à tout Etat invité à adhérer à la présente Convention.

^(*) La date d'ouverture à la signature de cette Convention sera fixée ultérieurement par le Comité des Ministres.

11

Banque carrefour de la législation

La Chambre

Publié le : 2004-05-18

fin

SERVICE PUBLIC FEDERAL SANTE PUBLIQUE, SECURITE DE LA CHAINE ALIMENTAIRE ET ENVIRONNEMENT

7 MAI 2004. - Loi relative aux expérimentations sur la personne humaine (1)

ALBERT II, Roi des Belges,

A tous, présents et à venir, Salut.

Les Chambres ont adopté et Nous sanctionnons ce qui suit :

CHAPITRE I^{er}. - Disposition générale

Article 1^{er}. La présente loi règle une matière visée à l'article 78 de la Constitution.

CHAPITRE II. - Définitions et champ d'application

Art. 2. Pour l'application de la présente loi, il y a lieu d'entendre par :

1° "Agence européenne" : l'Agence européenne pour l'évaluation des médicaments instituée par le Règlement N° 2309/93/CE du Conseil du 22 juillet 1993 établissant des procédures communautaires pour l'autorisation et la surveillance des médicaments à usage humain et à usage vétérinaire et instituant une Agence européenne pour l'évaluation des médicaments;

2° "le ministre" : le ministre ayant la Santé publique dans ses attributions ou son délégué;

3° "brochure pour l'investigateur" : l'ensemble des données cliniques et non cliniques relatives au(x) médicament(s) expérimental (aux), et qui sont pertinentes pour l'étude de ce(s) médicament(s) expérimental(aux);

4° "comité d'éthique" : l'instance indépendante qui :

- soit est visée à l'article 70ter de la loi sur les hôpitaux, coordonnée le 7 août 1987;

- soit est rattachée à une faculté de médecine ou à la Société scientifique de médecine générale (SSMG) ou à la "Wetenschappelijke Vereniging voor Huisarts-geneeskunde (WVGH)"N", est composée au minimum de 8 membres et au maximum de 15 membres représentant les deux sexes, dont une majorité de médecins, et au moins un juriste, et qui est agréée par le ministre, à la demande d'une faculté de médecine ou d'une société scientifique de médecine générale. Chaque faculté de médecine et chaque société de médecine générale ne peut introduire de demande d'agrément que pour un seul comité d'éthique.

En outre, pour être habilité à exercer les missions prévues par la présente loi, à l'exception de la mission prévue à l'article 11, § 7, le comité d'éthique démontre au ministre qu'il a analysé au moins 20 protocoles nouveaux par an, conformément aux dispositions de l'article 30.

Les membres du comité adressent au moment de leur désignation, au ministre une déclaration mentionnant leurs liens, directs ou indirects avec les promoteurs de recherches à l'exclusion des promoteurs d'expérimentations non commerciales. Cette déclaration est publiée et actualisée à leur initiative dès qu'une modification intervient concernant ces liens ou que de nouveaux liens sont noués. Ne peuvent valablement participer à une délibération, les personnes qui ne sont pas indépendantes du promoteur de la recherche examinée au vu de la déclaration susmentionnée;

5° "effet indésirable" : toute réaction nocive et non désirée liée à un médicament expérimental ou une expérimentation et, lorsqu'il s'agit d'un médicament expérimental, quelle que soit la dose administrée;

6° "effet indésirable inattendu" : effet indésirable dont la nature ou la gravité ne concorde pas avec les informations relatives à l'expérimentation et, lorsqu'il s'agit d'un essai, avec les informations relatives au produit (comme la brochure pour l'investigateur pour un produit expérimental non autorisé ou, dans le cas d'un produit autorisé, la notice jointe au résumé des caractéristiques du produit);

7° "essai clinique" dénommé ci-après "essai" : toute investigation menée chez la personne humaine, afin de déterminer ou de confirmer les effets cliniques, pharmacologiques et/ou les autres effets pharmacodynamiques d'un ou de plusieurs médicaments expérimentaux et/ou de mettre en évidence tout effet indésirable d'un ou de plusieurs médicaments expérimentaux et/ou d'étudier l'absorption, la distribution, le métabolisme et l'élimination d'un ou de plusieurs médicaments expérimentaux dans le but de s'assurer de leur innocuité et/ou efficacité;

8° "essai non interventionnel" : étude dans le cadre de laquelle le ou les médicaments sont prescrits de manière habituelle conformément aux conditions fixées dans l'autorisation de mise sur le marché. L'affectation du patient à une stratégie thérapeutique donnée n'est pas fixée à l'avance par un protocole d'essai, elle relève de la pratique courante et la décision de prescrire le médicament est clairement dissociée de celle d'inclure le patient dans l'étude. Aucune procédure supplémentaire de diagnostic ou de surveillance ne doit être appliquée aux patients et des méthodes épidémiologiques sont utilisées pour analyser les données recueillies;

9° "événement indésirable" : toute manifestation nocive chez un patient ou un participant au groupe traité dans une expérimentation qui n'est pas nécessairement liée à ce traitement;

10° "événement indésirable grave ou effet indésirable grave" : événement indésirable ou effet indésirable, qui entraîne la mort, met en danger la vie du participant, nécessite une hospitalisation ou la prolongation de l'hospitalisation, provoque un handicap ou une incapacité importants ou durables, ou bien, se traduit par une anomalie ou une malformation

- congénitales et ceci, lorsqu'il s'agit d'un essai, quelle que soit la dose;
- 11° "expérimentation" : tout essai, étude ou investigation menée chez la personne humaine en vue du développement des connaissances biologiques ou médicales;
- 12° "essai de phase I" : étude à objectifs non thérapeutiques, menée sur volontaires sains ou certains types de patients et couvrant un ou plusieurs des aspects suivants : évaluation initiale de la sécurité et tolérabilité, pharmacocinétique, pharmacodynamie, mesures initiales d'activité;
- 13° "expérimentation monocentrique" : une expérimentation réalisée selon un seul protocole et sur un seul site;
- 14° "expérimentation multicentrique" : une expérimentation réalisée selon un même protocole mais sur des sites différents et donc par plusieurs investigateurs. Les sites d'expérimentation pouvant se trouver dans un seul Etat membre de la Communauté européenne, dans plusieurs Etats membres et/ou dans des Etats membres et des pays tiers;
- 15° "expérimentation non commerciale" : toute expérimentation dont :
- a) le promoteur est soit une université, soit un hôpital visé par l'article 4, alinéa 2, de la loi sur les hôpitaux coordonnée le 7 août 1987, soit le Fonds national de la Recherche scientifique, soit le "Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek" ou un fonds de recherche qui dépend d'un de ces deux organismes soit un service d'un hôpital qui est agréé à cette fin selon les modalités fixées par le Roi lorsque ce service est un centre d'excellence dans son domaine d'activité, soit un autre organisme agréé à cette fin en application des dispositions de l'article 31 de la présente loi;
 - b) le détenteur du brevet d'un médicament ou de la marque déposée d'un dispositif médical sur lesquels portent l'expérimentation n'est, ni directement, ni indirectement, le promoteur de l'expérimentation;
 - c) le promoteur exerce les droits de propriété intellectuelle sur la conception de l'expérimentation, sa réalisation et les données scientifiques qui en résultent;
- 16° "inspection" : activité menée par le ministre en application des dispositions de l'article 26 pour procéder à l'examen officiel des documents, installations, enregistrements, systèmes d'assurance qualité et de tout autre élément qui, de l'avis du ministre, ont trait à l'expérimentation et qui peuvent se trouver sur le site de l'expérimentation, dans les locaux du promoteur et/ou de l'organisme de recherche sous-traitant ou dans tout autre établissement que le ministre juge nécessaire d'inspecter;
- 17° "investigateur" : un médecin ou toute autre personne exerçant une profession visée par l'arrêté royal n° 78 du 10 novembre 1967 relatif à l'exercice des professions des soins de santé, qualifiés pour mener une expérimentation. L'investigateur est responsable de la conduite de l'expérimentation sur un site. Si, sur un site déterminé, l'expérimentation est réalisée par une équipe, l'investigateur est le directeur responsable de l'équipe et ce dernier peut être désigné comme investigateur principal;
- 18° "médicament" : le médicament au sens de l'article 1^{er} de la loi du 25 mars 1964 sur les médicaments;
- 19° "médicament expérimental" : principe actif sous forme pharmaceutique ou placebo expérimenté ou utilisé comme référence dans un essai clinique, y compris les produits bénéficiant déjà d'une autorisation de mise sur le marché, mais utilisés ou formulés (présentation ou conditionnement) différemment de la forme autorisée, ou utilisés pour une indication non autorisée ou en vue d'obtenir de plus amples informations sur la forme autorisée;
- 20° "participant" : une personne participant à une expérimentation, qu'il soit ou non dans le groupe expérimental ou qu'il fasse partie du groupe témoin;
- 21° "promoteur" : une personne, une entreprise, une institution ou un organisme responsable du lancement, de la gestion et/ou du financement d'une expérimentation;
- 22° "protocole" : un document décrivant le(s) objectif(s), la conception, la méthodologie, les aspects statistiques et l'organisation d'une expérimentation. Le terme protocole recouvre le protocole original ainsi que ses versions successives et ses modifications;
- 23° "la personne humaine" : la personne née, vivante et viable. Les expérimentations avec l'embryon in vitro, le matériel biologique humain ou les cadavres ne tombent pas sous le champ d'application de la présente loi.
- Art. 3. La présente loi s'applique à la conduite des expérimentations sur la personne humaine, et plus particulièrement des essais, y compris multicentriques, en particulier en ce qui concerne l'application des bonnes pratiques cliniques visées à l'article 4.
- Les articles de la présente loi qui sont spécifiques aux essais ne s'appliquent pas aux essais non interventionnels.
- CHAPITRE III. - Dispositions générales relatives à la protection des participants aux expérimentations
- Art. 4. Toutes les expérimentations, y compris les essais portant sur les études de bio disponibilité et de bio équivalence, sont conçues, mises en oeuvre et notifiées conformément aux exigences de qualité dans les domaines éthique et scientifique, reconnues au plan international comme devant être respectées lors de la planification, la mise en oeuvre, l'enregistrement et la notification des expérimentations et plus particulièrement des essais.
- Le Roi peut, après avis du Comité consultatif de Bioéthique, déterminer tout ou partie de ces exigences appelées les "bonnes pratiques cliniques".
- Art. 5. Une expérimentation ne peut être entreprise ou poursuivie que si les conditions suivantes sont remplies :
- 1° l'expérimentation est scientifiquement justifiée et se fonde sur le dernier état des connaissances scientifiques et sur une expérimentation pré clinique suffisante;
 - 2° l'expérimentation a pour objectif l'élargissement des connaissances de l'homme ou des moyens susceptibles d'améliorer sa condition;
 - 3° il n'existe pas de méthode alternative d'efficacité comparable qui permette d'obtenir les résultats recherchés;
 - 4° les risques et les inconvénients prévisibles et notamment d'ordre physique, psychologique, social et économique, ont été évalués au regard du bénéfice attendu pour la personne participant à l'expérimentation, ainsi que pour d'autres personnes, notamment quant à leur droit au respect de l'intégrité physique et mentale ainsi que quant à leur droit au respect de la vie privée et à la protection des données privées les concernant;
 - 5° l'évaluation aboutit à la conclusion selon laquelle les bénéfices attendus sur le plan thérapeutique et en matière de

santé publique justifient les risques. L'expérimentation ne peut se poursuivre que si le respect de cette exigence est constamment surveillé; les intérêts du participant priment toujours sur ceux de la science et de la société;
6° le protocole a fait l'objet d'un avis favorable d'un comité d'éthique et, lorsque la présente loi l'exige, d'une autorisation du ministre conformément aux dispositions de l'article 12;

7° sans préjudice de l'application des dispositions des articles 6 à 9, la personne participant à l'expérimentation ou son représentant a donné son consentement et dispose d'un point de contact auprès duquel elle peut obtenir de plus amples informations;

8° les soins dispensés aux participants et les décisions prises à leur égard sont de la responsabilité d'un praticien dûment qualifié conformément aux dispositions de l'arrêté royal n° 78 du 10 novembre 1967 relatif à l'exercice des professions des soins de santé;

9° l'assurance et la couverture de la responsabilité de l'investigateur et du promoteur sont organisées conformément aux dispositions de l'article 29.

Art. 6. § 1^{er}. A l'exception des personnes visées aux articles 7, 8 et 9, une personne ne peut participer à une expérimentation que pour autant qu'elle y a consenti de manière libre et éclairée, les informations visées au § 2 lui ayant été fournies préalablement.

Ce consentement est donné par écrit. Lorsque la personne participant à l'expérimentation n'est pas en mesure d'écrire, elle peut donner son consentement oralement en présence d'au moins un témoin majeur et indépendant vis-à-vis du promoteur et de l'investigateur.

§ 2. Les informations visées au § 1^{er} concernent au moins la nature, la portée, les objectifs, les conséquences, les bénéfices escomptés, les risques de l'expérimentation, les circonstances dans lesquelles elle a lieu ainsi que l'identification et l'avis du comité d'éthique compétent conformément aux dispositions de l'article 11. Le participant ou son représentant pour les cas visés aux articles 7 et 8 ont, en outre, été informés de leurs droits de pouvoir, à tout moment, se retirer ou retirer le participant de l'expérimentation sans que ce dernier encoure un quelconque préjudice de ce fait.

Ces informations sont communiquées préalablement et par écrit, de manière claire et compréhensible, à la personne participant à l'expérimentation ou à son représentant dans les cas visés aux articles 7 et 8. Ces personnes ont, en outre, eu la possibilité de s'entretenir avec l'investigateur ou un membre de l'équipe d'investigation au sujet de ces informations.

§ 3. La personne participant à l'expérimentation ou son représentant dans les cas des articles 7 et 8, peuvent à tout moment et sans que le participant encoure un quelconque préjudice de ce fait, révoquer le consentement visé au § 1^{er}.

CHAPITRE IV. - Dispositions particulières pour la protection des mineurs participant à des expérimentations

Art. 7. Sans préjudice du respect des conditions fixées par les articles 5 et 6, une expérimentation sur un mineur ne peut être entreprise que dans les conditions suivantes :

1° Le consentement éclairé des parents exerçant l'autorité légale sur le mineur ou, à défaut, du tuteur du mineur, a été obtenu; le mineur est impliqué dans l'exercice du droit en question, en tenant compte de son âge et de son degré de maturité. A cet effet, le mineur reçoit, préalablement à l'expérimentation, des informations adaptées à sa capacité de compréhension par un personnel pédagogiquement qualifié.

La volonté expresse du mineur est également examinée et respectée par l'investigateur dans la mesure où le mineur est capable de se former une opinion et d'évaluer les informations quant à sa participation à une expérimentation, à son refus d'y participer ou encore à son désir d'en être retiré.

Ce consentement doit exprimer la volonté présumée du mineur et peut être retiré à tout moment sans que le mineur encoure un quelconque préjudice de ce fait;

2° Cette expérimentation doit soit se rapporter directement à une condition clinique dont le mineur souffre, soit être telle qu'elle ne puisse être conduite que sur des mineurs;

3° L'expérimentation est essentielle pour valider les données obtenues, soit lors d'essais cliniques sur des sujets qui ont donné leur consentement soit par d'autres méthodes d'investigation et des avantages directs résultant de l'expérimentation sont obtenus pour le groupe de patients;

4° Les risques encourus par le participant et prévisibles dans l'état actuel des connaissances scientifiques ne sont pas hors de proportion avec le bénéfice escompté pour cette personne;

5° L'expérimentation a été conçue pour minimiser la douleur, les désagréments, la peur et tout autre risque prévisible tenant compte de la maladie et du niveau de développement; le niveau de risque et le degré d'inconfort doivent être expressément définis et revus périodiquement;

6° L'avis favorable relatif au protocole a été rendu par un comité d'éthique dont les membres comprennent au moins deux pédiatres ou par un comité d'éthique qui a consulté deux pédiatres sur les problèmes cliniques, éthiques et psychosociaux du protocole liés à la pédiatrie;

7° Aucun encouragement ni avantage financier n'est accordé au mineur ou à ses représentants hormis des compensations;

8° Pour les essais, les orientations scientifiques correspondantes de l'Agence européenne ont été suivies.

CHAPITRE V. - Dispositions particulières pour la protection des majeurs incapables de donner leur consentement pour la participation à des expérimentations

Art. 8. Sans préjudice des conditions fixées par les articles 5 et 6, une expérimentation impliquant un majeur qui n'est pas en mesure de donner son consentement ne peut être entreprise que si les conditions suivantes sont remplies :

1° Le consentement éclairé du représentant légal a été obtenu. Ce consentement doit exprimer la volonté présumée du participant. Ce consentement peut être retiré à tout moment sans que le majeur incapable d'exprimer sa volonté encoure un quelconque préjudice de ce fait.

Si un majeur, qui n'est pas en mesure de donner lui-même son consentement éclairé à la participation à une expérimentation, a notifié par écrit son consentement ou son refus à la participation à une expérimentation à un moment

où il était encore en mesure de le faire, cet élément doit être examiné et respecté par le représentant légal. Le participant majeur est associé à la prise de décision autant qu'il est possible et compte tenu de sa capacité de compréhension. Plus particulièrement, il reçoit des informations au sujet de l'expérimentation, des risques et des bénéfices.

Le souhait explicite d'un sujet, capable de se former une opinion et d'évaluer ces informations, de refuser de participer à l'expérimentation ou d'en être retiré à tout moment est examiné et respecté par l'investigateur.

Chez le majeur qui tombe sous le statut de la minorité prolongée ou de la déclaration d'incapacité, le droit de consentir à la participation à une expérimentation est exercé par ses parents ou par son tuteur.

Chez le majeur qui n'est pas concerné par les dispositions de l'alinéa précédent, le droit de consentir à la participation à une expérimentation est exercé par un représentant désigné préalablement par l'intéressé, par un mandat écrit particulier daté et signé par les deux parties.

A défaut d'un tel mandat, le droit de consentir à la participation à une expérimentation est exercé par l'époux cohabitant, le partenaire cohabitant légal ou le partenaire cohabitant effectif.

A défaut, le droit de consentir à la participation à une expérimentation est exercé, par ordre décroissant, par un enfant majeur, les père ou mère, un frère ou une soeur majeur de l'intéressé. En cas de conflit entre frères et soeurs majeurs, il est présumé ne pas y avoir eu de consentement;

2° L'expérimentation a un rapport direct avec l'état clinique, constituant une menace pour la vie ou affaiblissant la santé, dont souffre le majeur participant qui n'est pas capable de donner son consentement et elle est essentielle pour valider les données obtenues suite à des expérimentations sur des sujets capables de donner leur consentement ou suite à d'autres méthodes d'investigation;

3° L'expérimentation a été conçue pour minimiser la douleur, les désagréments, la peur et tout autre risque prévisible tenant compte de la maladie et du niveau de développement; le niveau de risque et le degré d'inconfort doivent être expressément définis et revus périodiquement;

4° Les risques encourus par le participant et prévisibles dans l'état actuel des connaissances scientifiques ne sont pas hors de proportion avec le bénéfice escompté pour cette personne;

5° L'avis favorable relatif au protocole a été rendu par un comité d'éthique dont un membre est doté de compétences quant à la maladie et à la population concernée ou qui a consulté des personnes compétentes sur les aspects cliniques, éthiques et psychosociaux liés à la maladie et à la population concernées;

6° Aucun encouragement, ni avantage financier n'est accordé hormis des compensations;

7° Si le participant retrouve sa capacité à donner son consentement, l'investigateur doit immédiatement remplir les obligations prévues à l'article 6 à son égard.

CHAPITRE VI. - Dispositions particulières pour la protection des personnes dont le consentement ne peut être recueilli du fait de l'urgence

Art. 9. Lorsque le consentement ne peut être obtenu du fait de l'urgence, l'expérimentation ne peut être entreprise que si les conditions suivantes sont remplies :

1° L'expérimentation a un rapport direct avec l'état clinique, constituant une menace pour la vie ou susceptible d'induire des séquelles graves et définitives, dont souffre le participant dont le consentement ne peut être recueilli du fait de l'urgence et elle est essentielle pour valider les données obtenues suite à des expérimentations sur des sujets capables de donner leur consentement ou suite à d'autres méthodes d'investigation;

2° L'expérimentation a été conçue pour minimiser la douleur, les désagréments, la peur et tout autre risque prévisible tenant compte de la maladie et du niveau de développement; le niveau de risque et le degré d'inconfort doivent être expressément définis et revus périodiquement;

3° Les risques encourus par le participant et prévisibles dans l'état actuel des connaissances scientifiques ne sont pas hors de proportion avec le bénéfice escompté pour cette personne;

4° L'avis favorable relatif au protocole a été rendu par un comité d'éthique dont un membre est doté de compétences sur la maladie et la population concernées ou qui a consulté des personnes compétentes sur les aspects cliniques, éthiques et psychosociaux liés à la maladie et à la population concernées; le comité d'éthique se prononce explicitement sur l'exception à la règle du consentement éclairé préalable à l'expérimentation;

5° Aucun encouragement, ni avantage financier n'est accordé hormis des compensations;

6° L'investigateur doit remplir les obligations prévues à l'article 6 à l'égard du participant dès qu'il est capable de donner son consentement ou à l'égard de son représentant tel que défini aux articles 7, 1° et 8, 1°, dès qu'il est possible de le contacter.

CHAPITRE VII. - Début d'une expérimentation

Art. 10. L'expérimentation ne peut commencer que pour autant que le promoteur et l'investigateur soient en possession d'un avis favorable rendu par un comité d'éthique conformément aux dispositions du chapitre VIII.

Lorsqu'il s'agit d'un essai, celui-ci ne peut commencer que pour autant que le ministre n'ait pas émis d'objections conformément aux dispositions du chapitre IX.

En outre, lorsqu'il s'agit d'une expérimentation portant sur un dispositif médical, celle-ci ne peut commencer que pour autant que le ministre n'ait pas émis d'objections à l'issue d'une procédure dont les modalités sont fixées par le Roi.

CHAPITRE VIII. - Du comité d'éthique

Art. 11. § 1^{er}. L'investigateur qui souhaite organiser une expérimentation en Belgique introduit sa demande auprès d'un comité d'éthique.

§ 2. Dans le cas d'une expérimentation monocentrique, l'avis visé à l'article 10, alinéa 1^{er}, est émis par le comité d'éthique qui satisfait à la condition prévue à l'article 2, 4°, deuxième tiret, alinéa 2, et qui est lié au site ou à la structure où l'expérimentation est réalisée. Si ce site ou cette structure ne dispose pas d'un comité d'éthique qui satisfait à la

condition prévue à l'article 2, 4°, deuxième tiret, alinéa 2, l'avis est alors émis par un comité d'éthique désigné par le promoteur, selon les modalités fixées au § 3. Dans ce cas, le comité d'éthique lié au site ou à la structure où l'expérimentation est réalisée ne se prononce que sur le fait de savoir si le site est susceptible de répondre aux conditions prévues au § 4, 4°, 6° et 7°.

§ 3. Dans le cas d'une expérimentation multicentrique, l'avis est émis par un seul comité d'éthique quel que soit le nombre de sites sur lesquels l'expérimentation est prévue.

Si un seul des sites est soit un hôpital universitaire visé par l'article 4, alinéa 2, de la loi sur les hôpitaux, ou un hôpital visé à l'article 7, 1), g), 1°, de l'arrêté royal du 25 avril 2002 relatif à la fixation et à la liquidation du budget des moyens financiers des hôpitaux, ou visé à l'article 7, 1), g), 2° du même arrêté, l'avis unique est émis par le comité d'éthique de cet hôpital.

Si plusieurs sites sont des hôpitaux, tels que visés à l'alinéa précédent, l'avis unique est émis par un des comités d'éthique liés à ces hôpitaux et désigné par le promoteur parmi les comités d'éthique.

Si aucun des sites ne répond aux critères des deux alinéas précédents, mais que l'un des sites est un hôpital, l'avis unique est émis par le comité d'éthique de cet hôpital.

Si plusieurs sites sont des hôpitaux tels que visés à l'alinéa précédent, l'avis unique est émis par un des comités d'éthique liés à ces hôpitaux et désigné par le promoteur.

Si aucun des sites n'est un site hospitalier, l'avis unique est émis par le comité d'éthique désigné par le promoteur.

§ 4. Le comité d'éthique, compétent pour émettre l'avis, formule son avis en tenant compte des éléments suivants :

1° la pertinence de l'expérimentation et de sa conception;

2° le caractère satisfaisant de l'évaluation des bénéfices et des risques attendus ainsi que le bien-fondé des conclusions, particulièrement sur le plan thérapeutique et en matière de santé publique;

3° le protocole;

4° la compétence de l'investigateur et de ses collaborateurs;

5° la brochure destinée à (aux) investigateur(s);

6° la qualité des installations;

7° l'adéquation et l'exhaustivité des informations écrites à fournir ainsi que la procédure à suivre pour obtenir le consentement éclairé et la justification de la recherche sur des sujets incapables de donner leur consentement ou dont le consentement ne peut être recueilli du fait de l'urgence quant à leur participation à une expérimentation;

8° les dispositions prévues en vue de la réparation et/ou de l'indemnisation en cas de dommages ou de décès du participant imputables à l'expérimentation;

9° des assurances ou d'autres garanties couvrant la responsabilité de l'investigateur et du promoteur, celles-ci doivent répondre aux dispositions de l'article 29;

10° les montants et les modalités éventuelles de rétribution/d'indemnisation et de compensations des investigateurs et des participants ainsi que les éléments pertinents de chaque contrat conclu entre le promoteur et le site;

11° les modalités de recrutement des participants.

§ 5. Le comité d'éthique dispose d'un délai de 15 jours maximum dans le cas d'un essai de phase 1 monocentrique pour communiquer son avis motivé à l'investigateur et de 28 jours maximum dans les cas des autres expérimentations. Ces délais se comptent à dater de la réception de la demande rédigée en bonne et due forme, pour autant que les redevances visées à l'article 30 aient été acquittées.

§ 6. Durant la période d'examen de la demande d'avis, le comité d'éthique habilité à rendre l'avis unique ne peut formuler qu'une seule demande de renseignements en complément des informations déjà fournies par le demandeur. Les délais prévus au § 5 sont suspendus jusqu'à la réception des renseignements complémentaires.

Les délais prévus au § 5 ne peuvent être prolongés, à l'exception des cas visés aux §§ 10 et 11 du présent article.

§ 7. Dans le cas d'une expérimentation multicentrique, la demande d'avis favorable est introduite concomitamment auprès du comité d'éthique habilité à rendre l'avis unique et auprès des comités qui sont attachés aux sites sur lesquels se déroulerait l'expérimentation si elle avait lieu.

Le comité d'éthique habilité à rendre l'avis unique dispose d'un délai de 20 jours pour communiquer aux autres comités d'éthique concernés son avis et pour les interroger quant à la capacité du site à répondre aux conditions visées au § 4, 4°, 6° et 7°. Dans ce délai, les comités qui ne rendent pas l'avis unique peuvent communiquer leurs observations au comité habilité à rendre l'avis unique.

Après ce délai de vingt jours, les comités qui ne rendent pas l'avis unique disposent d'un délai de 5 jours pour transmettre une réponse au comité d'éthique habilité à remettre l'avis unique. Ils acceptent ou ils refusent, sans qu'il leur soit possible de proposer d'amendement, à l'exception du § 4, 7°. Si la réponse du comité ne parvient pas au comité d'éthique habilité à remettre l'avis unique dans les délais impartis, le site auquel le comité d'éthique est attaché ne peut accueillir l'essai.

§ 8. Le comité d'éthique habilité à remettre l'avis unique dispose d'un délai de 3 jours à dater de l'expiration du délai accordé aux comités d'éthiques qui ne sont pas habilités à remettre l'avis unique pour notifier l'avis unique à l'investigateur, avec copie aux comités liés aux sites où l'expérimentation se déroule.

§ 9. Le Roi fixe les modalités d'une procédure accélérée par laquelle l'avis relatif à une expérimentation, qui n'est pas un essai de phase 1, est communiqué au demandeur dans un délai de 15 jours.

§ 10. Les délais visés au § 5 peuvent être prolongés de 30 jours dans les cas d'essais impliquant des médicaments de thérapie génique et de cellulothérapie somatique, ainsi que tous les médicaments contenant des organismes génétiquement modifiés.

En outre, le délai allongé de 30 jours peut être prolongé de maximum 90 jours en cas de consultation du Conseil consultatif de Biosécurité, visé à l'article 2 de l'arrêté royal du 18 décembre 1998 réglementant la dissémination volontaire dans l'environnement ainsi que la mise sur le marché d'organismes génétiquement modifiés ou de produit en contenant.

§ 11. Il n'existe pas de limitation de la durée du délai pour la cellulothérapie xéno génique.

§ 12. Le membre d'un comité d'éthique qui participe à un titre quelconque à un protocole ne peut siéger comme membre lors de l'examen de ce protocole par le comité d'éthique concerné. Il peut toutefois être entendu au titre d'investigateur si le comité le juge nécessaire.

§ 13. Le comité d'éthique envoie copie de son avis au ministre.

CHAPITRE IX. - Autorisation du ministre en cas d'essai

Art. 12. § 1^{er}. Le promoteur qui souhaite organiser un essai en Belgique introduit sa demande auprès du ministre par courrier recommandé.

§ 2. Le promoteur est tenu de joindre au formulaire de demande les informations suivantes :

1°) la composition qualitative et quantitative complète du médicament, avec indication des principes actifs, en termes usuels et, si une telle dénomination existe, avec la dénomination commune internationale recommandée par l'Organisation mondiale de la Santé;

2°) un dossier chimico-pharmaceutique dont le contenu est fixé par le Roi.

Toutefois, si le médicament n'a pas été enregistré en Belgique mais qu'une autorisation pour un médicament ayant la même composition qualitative et quantitative en principes actifs a été accordée dans un autre Etat-membre de l'Union européenne, un Etat qui est partie à l'Accord sur l'Espace économique européen ou un Etat avec lequel la Communauté européenne a fait des accords appropriés assurant que le fabricant du médicament respecte les normes de bonnes pratiques de fabrication des médicaments qui sont au moins équivalentes à celles établies par la Communauté européenne, le dossier chimico-pharmaceutique peut être remplacé par une déclaration officielle de l'autorité compétente de cet Etat;

3°) une attestation certifiant que la fabrication du médicament concerné peut être réalisée dans le respect des principes et lignes directrices des bonnes pratiques de fabrication des médicaments visés à l'annexe 2 de l'arrêté royal du 6 juin 1960 relatif à la fabrication, à la préparation et à la distribution en gros des médicaments et à leur dispensation;

4°) le protocole;

5°) la brochure pour le(s) investigateur(s).

Art. 13. § 1^{er}. Le ministre dispose d'un délai de 15 jours maximum, pour communiquer au promoteur le fait qu'il a des objections motivées au commencement de l'essai, dans le cas d'un essai monocentrique de phase I et de 28 jours maximum dans les cas des autres essais. Ces délais se comptent à dater de la réception de la demande rédigée en bonne et due forme, pour autant que la redevance visée à l'article 30 ait été acquittée.

§ 2. Le Roi fixe les modalités d'une procédure accélérée, relative à une expérimentation qui n'est pas un essai de phase I, par laquelle le ministre dispose d'un délai de 15 jours maximum pour communiquer au promoteur le fait qu'il a des objections au commencement de l'essai.

§ 3. Les délais visés au § 1^{er} peuvent être prolongés de 30 jours dans les cas d'essais impliquant des médicaments de thérapie génique et de cellulothérapie somatique, ainsi que tous les médicaments contenant des organismes génétiquement modifiés.

En outre, ce délai peut être prolongé de maximum 90 jours en cas de consultation du Conseil consultatif de Biosécurité, visé à l'article 2 de l'arrêté royal du 18 décembre 1998 réglementant la dissémination volontaire dans l'environnement ainsi que la mise sur le marché d'organismes génétiquement modifiés ou de produit en contenant.

§ 4. Il n'existe pas de limitation de la durée du délai pour la cellulothérapie xéno génique.

Art. 14. Lors de l'examen du protocole et de la brochure pour l'investigateur, le ministre ne se prononce que sur les points en rapport avec la qualité du médicament, les autres points faisant déjà l'objet d'un avis du comité d'éthique.

Art. 15. Le ministre tient compte, lors de l'examen du dossier, du fait qu'une autorisation a déjà été accordée pour le même essai par l'autorité compétente d'un autre Etat membre ou un Etat qui est partie à l'Accord sur l'Espace Economique Européen.

Art. 16. Si le ministre a fait part d'objections motivées au promoteur, celui-ci peut modifier le contenu de sa demande une seule fois en tenant compte des objections. Le délai dans lequel le ministre se prononce est suspendu à partir du moment où il a notifié au demandeur les objections motivées.

Si le promoteur ne modifie pas sa demande dans un délai d'un mois, la demande est considérée comme rejetée.

Art. 17. Dans le cas d'essais des médicaments qui n'ont pas d'autorisation de mise sur le marché au sens de l'article 1^{er}, § 1^{er}, de l'arrêté royal du 3 juillet 1969 relatif à l'enregistrement des médicaments et qui sont visés dans une liste établie par le Roi, une autorisation écrite du ministre est nécessaire avant de commencer l'essai.

Le Roi peut étendre cette obligation à d'autres médicaments répondant à des caractéristiques particulières tels que les médicaments dont l'(les) ingrédient(s) actif(s) est (sont) un (des) produit(s) biologique(s) d'origine humaine ou animale ou contient (contiennent) des composants biologiques d'origine humaine ou animale, ou dont la fabrication nécessite de tels composants.

Sont également soumis à une autorisation écrite préalable à leur commencement, les essais impliquant les médicaments de thérapie génique, de thérapie cellulaire somatique, y compris de thérapie cellulaire xéno génique, ainsi que tous les médicaments contenant des organismes génétiquement modifiés. Aucun essai thérapeutique génique aboutissant à des modifications de l'identité génétique du participant ne peut être conduit, c'est-à-dire que l'expérimentation ne peut être axée sur la sélection ou l'amplification de caractéristiques génétiques non pathologiques de l'espèce humaine.

Art. 18. L'autorisation de la conduite d'un essai est délivrée sans préjudice de l'application, le cas échéant, de l'arrêté royal du 18 décembre 1998 réglementant la dissémination volontaire dans l'environnement ainsi que la mise sur le marché d'organismes génétiquement modifiés ou de produits en contenant.

CHAPITRE X. - Modifications dans la conduite d'une expérimentation

Art. 19. § 1^{er}. Si, après le début de l'expérimentation, le promoteur souhaite apporter des modifications substantielles au protocole et qui sont de nature à avoir des incidences sur la sécurité des participants ou à changer l'interprétation des pièces scientifiques qui viennent appuyer le déroulement de l'expérimentation, ou si elles sont significatives de quelque autre point de vue que ce soit, l'investigateur notifie les raisons et le contenu de ces modifications au(x) comité(s) d'éthique concerné(s) dans un amendement et le promoteur, dans le cas d'un essai, par lettre recommandée à la poste, adressée au ministre.

Le Roi peut établir une liste des modifications qui sont considérées comme substantielles.

§ 2. Le comité d'éthique concerné dans le cas d'une expérimentation monocentrique ou le comité d'éthique habilité à rendre l'avis unique dans le cas d'une expérimentation multicentrique analyse la demande de modification conformément aux dispositions de l'article 11.

§ 3. En cas d'essai, le ministre analyse la demande de modification conformément aux dispositions des articles 12 et 13.

§ 4. Dans le cas d'une expérimentation qui n'est pas un essai, la modification du protocole ne peut être mise en oeuvre en cas d'avis défavorable du comité d'éthique visé au § 2.

Dans le cas d'un essai, en cas d'avis favorable du comité d'éthique et si le ministre n'a pas formulé d'objections motivées à l'encontre de ces modifications substantielles, le promoteur poursuit la conduite de l'expérimentation en suivant le protocole modifié.

Dans le cas contraire, soit le promoteur tient compte de ces objections et adapte, en conséquence, la modification envisagée du protocole, soit il retire sa proposition de modification.

Art. 20. § 1^{er}. Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 19, le promoteur ainsi que l'investigateur prennent les mesures urgentes de sécurité appropriées afin de protéger les participants contre un danger immédiat en toutes circonstances, notamment en cas de survenue de tout fait nouveau concernant le déroulement de l'expérimentation lorsque ce fait nouveau est susceptible de porter atteinte à la sécurité des participants à l'expérimentation.

§ 2. Le promoteur informe sans délai le ou les comité(s) d'éthique et, dans le cas d'un essai, le ministre, de ces faits nouveaux et des mesures prises en application du § 1^{er}.

CHAPITRE XI. - Fin d'une expérimentation

Art. 21. § 1^{er}. Le promoteur avise le comité d'éthique compétent en cas d'expérimentation monocentrique et le comité d'éthique habilité à rendre l'avis unique en cas d'expérimentation multicentrique de la fin de l'expérimentation dans un délai de 90 jours suivant la fin de l'expérimentation.

Si l'expérimentation est un essai, le promoteur en avise également et dans le même délai le ministre.

§ 2. Le délai de 90 jours est ramené à 15 jours lorsque l'arrêt de l'expérimentation doit être anticipé et les notifications exposent clairement les raisons qui motivent l'anticipation de l'arrêt.

§ 3. Le Roi peut établir les modalités de communication de la fin de l'expérimentation.

CHAPITRE XII. - Suspension ou interdiction de l'expérimentation et infractions

Art. 22. § 1^{er}. Si le comité d'éthique a des raisons objectives de considérer que les conditions de la délivrance d'un avis favorable pour la conduite d'une expérimentation ne sont plus réunies ou s'il détient des informations qui suscitent des doutes quant à la sécurité ou au bien-fondé scientifique de l'expérimentation, il en informe le promoteur et l'investigateur, qui disposent d'un délai d'une semaine pour remettre leur avis.

En cas de risque imminent, le délai d'une semaine peut être réduit.

§ 2. Si après réception des avis visés au § 1^{er} ou en l'absence de remise de ceux-ci dans les délais indiqués, le comité d'éthique considère toujours que les conditions de la délivrance d'un avis favorable pour la conduite d'une expérimentation ne sont plus réunies ou qu'il y a des doutes quant à la sécurité ou au bien-fondé scientifique de l'expérimentation, il en avertit le ministre qui peut suspendre ou interdire l'expérimentation en question. Cette suspension ou interdiction prend effet dès sa notification au promoteur.

Si le ministre a des raisons objectives de considérer que les conditions de la demande valable d'autorisation pour la conduite d'une expérimentation visée à l'article 11 ne sont plus réunies ou s'il détient des informations qui suscitent des doutes quant à la sécurité ou au bien-fondé scientifique de l'expérimentation, il suit la même procédure.

Dans ces cas, le ministre informe immédiatement les autorités compétentes des Etats membres, le comité d'éthique concerné, l'Agence européenne de sa décision de suspension ou d'interdiction et des raisons qui justifient sa décision.

Art. 23. § 1^{er}. S'il existe des raisons objectives de considérer que le promoteur, l'investigateur ou tout autre intervenant dans l'expérimentation ne répond plus aux obligations qui lui incombent, le ministre, de sa propre initiative ou sur proposition du comité d'éthique, l'en informe immédiatement et lui expose le plan d'action qu'il doit mettre en oeuvre pour remédier à cet état de fait.

§ 2. Le ministre informe immédiatement les autres autorités compétentes des autres Etats membres et la Commission de ce plan.

CHAPITRE XIII. - Fabrication, importation et distribution des médicaments expérimentaux

Art. 24. § 1^{er}. La fabrication et l'importation de médicaments expérimentaux sont soumises à la possession d'une autorisation. Une autorisation de fabrication de médicaments n'est cependant pas requise s'il s'agit d'une préparation magistrale.

En vue d'obtenir cette autorisation, le demandeur et le titulaire devront satisfaire à des exigences de bonnes pratiques de fabrication de médicaments au moins équivalentes à celles qui sont définies à l'annexe II de l'arrêté royal du 6 juin 1960 relatif à la fabrication, à la préparation et à la distribution en gros des médicaments et à leur dispensation.

§ 2. Le titulaire de l'autorisation visée au § 1^{er} dispose d'une façon permanente et continue d'au moins une personne qualifiée, responsable notamment de l'exécution des obligations spécifiées au § 3 répondant aux conditions prévues à

l'article 12 de l'arrêté royal du 6 juin 1960 susmentionné.

§ 3. La personne qualifiée visée à l'article 15 de l'arrêté royal du 6 juin 1960 susmentionné, sans préjudice de ses relations avec le fabricant ou l'importateur, a la responsabilité, dans le cadre des procédures visées à l'article 14 de l'arrêté royal du 6 juin 1960 susmentionné, de veiller :

- a) dans le cas de médicaments expérimentaux fabriqués en Belgique, que chaque lot de médicament a été fabriqué et contrôlé conformément aux exigences de l'annexe II de l'arrêté royal du 6 juin 1960 susmentionné établissant les principes et lignes directrices de bonnes pratiques de fabrication pour les médicaments à usage humain, au dossier de spécification du produit et à l'information notifiée conformément à l'article 12;
- b) dans le cas de médicaments expérimentaux fabriqués dans un pays tiers, que chaque lot de fabrication a été fabriqué et contrôlé selon des normes de bonnes pratiques de fabrication au moins équivalentes à celles prévues par l'annexe II de l'arrêté royal du 6 juin 1960 susmentionné, conformément au dossier de spécification du produit et que chaque lot de fabrication a été contrôlé conformément à l'information notifiée conformément à l'article 12;
- c) dans le cas d'un médicament expérimental qui est un médicament de comparaison en provenance de pays tiers et ayant une autorisation de mise sur le marché, lorsque la documentation attestant que chaque lot de fabrication a été fabriqué selon des normes de bonnes pratiques de fabrication au moins équivalentes à celles précitées ne peut être obtenue, que chaque lot de fabrication a fait l'objet de toutes les analyses, essais ou vérifications pertinents et nécessaires pour confirmer sa qualité conformément à l'information notifiée conformément à l'article 12.

Le Roi peut déterminer des indications détaillées concernant les éléments à prendre en compte lors de l'évaluation des produits en vue de la libération des lots dans la Communauté et la manière dont elles sont élaborées.

Si les points a), b) ou c) sont respectés, les médicaments expérimentaux sont dispensés des contrôles ultérieurs lorsqu'ils sont importés, accompagnés des certificats de libération des lots signés par la personne qualifiée.

§ 4. Dans tous les cas, la personne qualifiée doit attester dans un registre ou un document équivalent que chaque lot de fabrication répond aux dispositions du présent article. Ledit registre ou document équivalent doit être tenu à jour au fur et à mesure des opérations effectuées et mis à la disposition du ministre pendant une période de dix ans.

§ 5. La distribution des médicaments expérimentaux est soumise à l'autorisation visée à l'article 2 de l'arrêté royal du 6 juin 1960 relatif à la fabrication, à la préparation, à la distribution en gros des médicaments et à leur dispensation.

§ 6. Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 23, le promoteur ainsi que l'investigateur prennent les mesures urgentes de sécurité appropriées afin de protéger les participants contre un danger immédiat en toutes circonstances, notamment en cas de survenance de tout fait nouveau concernant le développement du médicament expérimental lorsque ce fait nouveau est susceptible de porter atteinte à la sécurité des participants de l'essai.

§ 7. En cas d'essai, les médicaments expérimentaux et, le cas échéant, les dispositifs pour les administrer sont fournis gratuitement par le promoteur.

CHAPITRE XIII. - Etiquetage des médicaments expérimentaux

Art. 25. Le Roi fixe les renseignements qui doivent figurer, au moins dans les trois langues nationales, sur l'emballage extérieur des médicaments expérimentaux ou, à défaut d'emballage extérieur, sur le conditionnement primaire.

Il fixe également les dispositions appropriées sur l'étiquetage des médicaments expérimentaux destinés à des essais ayant les caractéristiques suivantes :

- 1° la conception de l'essai ne requiert pas de fabrication ou de conditionnement particuliers;
- 2° l'essai est conduit avec des médicaments bénéficiant, dans les Etats membres concernés par l'étude, d'une autorisation de mise sur le marché et fabriqués ou importés conformément aux dispositions de l'arrêté royal précité du 6 juin 1960;
- 3° les patients participant à l'essai présentent les mêmes caractéristiques que ceux qui sont couverts par l'indication mentionnée dans l'autorisation précitée.

CHAPITRE XIV. - Vérification de la conformité avec les bonnes pratiques cliniques et de fabrication des médicaments expérimentaux

Art. 26. § 1^{er}. Le Roi désigne des inspecteurs en vue de vérifier le respect des dispositions relatives à cette loi, aux bonnes pratiques cliniques comme fixées par le Roi et aux bonnes pratiques de fabrication. A cet effet, ils sont en particulier chargés de procéder à l'inspection des lieux concernés par la conduite d'un essai, en particulier : le ou les sites où se déroule l'essai, le site de fabrication du médicament expérimental, les laboratoires d'analyses utilisées pour l'essai et/ou les locaux du promoteur.

Les inspections sont diligentées par le ministre, qui en informe l'Agence européenne; elles sont effectuées au nom de l'Union européenne et leurs résultats sont reconnus par tous les autres Etats membres. La coordination de ces inspections est assurée par l'Agence européenne, dans le cadre de ses compétences prévues au Règlement (CEE) n° 2309/93 susmentionné. Un Etat membre peut à ce sujet demander assistance à un autre Etat membre.

§ 2. A la suite de l'inspection, un rapport d'inspection est établi. Ce rapport doit être tenu à la disposition du promoteur tout en sauvegardant les aspects confidentiels. Il peut être mis à la disposition des autres Etats membres, du comité d'éthique concerné ainsi que de l'Agence européenne sur demande motivée.

§ 3. La Commission européenne peut, sur demande de l'Agence européenne, dans le cadre de ses compétences prévues au règlement (CEE) n° 2309/93, ou d'un Etat membre concerné, et après consultation des Etats membres concernés, demander une nouvelle inspection si la vérification de la conformité avec la présente loi fait apparaître des différences d'un Etat membre à l'autre.

§ 4. Sous réserve des accords qui ont pu être passés entre la Communauté européenne et des pays tiers, la Commission, sur demande motivée d'un Etat membre ou de sa propre initiative, ou un Etat membre, peut proposer une inspection sur le site d'essai et/ou dans les locaux du promoteur et/ou chez le fabricant établis dans un pays tiers. Cette inspection est effectuée par des inspecteurs dûment qualifiés de la Communauté européenne.

§ 5. Les lignes directrices détaillées concernant la documentation se rapportant à l'essai, qui constitue le dossier permanent de l'essai, les méthodes d'archivage, la qualification des inspecteurs et les procédures d'inspections destinées à

vérifier la conformité de l'essai en question avec la présente loi sont fixées par le Roi.

CHAPITRE XV. - Notification des événements indésirables

Art. 27. § 1^{er}. L'investigateur notifie immédiatement au promoteur tous les événements indésirables graves, à l'exception de ceux qui sont recensés dans le protocole ou dans la brochure destinée à l'investigateur comme ne nécessitant pas une notification immédiate. La notification immédiate est suivie de rapports écrits détaillés. Dans cette notification comme dans les rapports ultérieurs, les participants sont identifiés par un numéro de code.

§ 2. Les événements indésirables et/ou les résultats d'analyse anormaux définis dans le protocole comme déterminants pour les évaluations de la sécurité sont notifiés au promoteur, conformément aux exigences de notification et dans les délais spécifiés dans le protocole.

§ 3. En cas de décès notifié d'un participant, l'investigateur communique au promoteur et au comité d'éthique agréé tous les renseignements complémentaires demandés.

§ 4. Le promoteur tient des registres détaillés de tous les événements indésirables qui lui sont notifiés par le ou les investigateurs. Ces registres sont remis au ministre à sa demande si l'essai clinique est conduit en Belgique.

CHAPITRE XVI. - Notification des effets indésirables graves

Art. 28. § 1^{er}. Le promoteur s'assure que toutes les informations importantes concernant les suspicions d'effets indésirables graves inattendus ayant entraîné ou pouvant entraîner la mort sont enregistrées et notifiées le plus rapidement possible au ministre et aux autorités compétentes de tous les Etats membres concernés en cas d'essai ainsi qu'au comité d'éthique compétent, en tout état de cause, dans un délai maximum de 7 jours à compter du moment où le promoteur a eu connaissance de ce cas, et que des informations pertinentes concernant les suites soient ensuite communiquées dans un nouveau délai de 8 jours.

Toutes les suspicions d'autres effets indésirables graves inattendus sont notifiées au ministre et aux autorités compétentes de tous les Etats-membres concernés en cas d'essai clinique, ainsi qu'au comité d'éthique concerné le plus rapidement possible, mais au plus tard dans un délai maximum de 15 jours à compter du jour où le promoteur en a eu connaissance pour la première fois.

Le ministre enregistre toutes les suspicions d'effets indésirables graves inattendus qui ont été portées à sa connaissance. Le promoteur informe également les autres investigateurs.

§ 2. Une fois par an, pendant toute la durée de l'expérimentation, le promoteur fournit au ministre et au comité d'éthique en Belgique ainsi qu'à ceux des Etats membres sur le territoire desquels l'essai est conduit en cas d'essai multicentrique, une liste de toutes les suspicions d'effets indésirables graves survenus au cours de cette durée, ainsi qu'un rapport concernant la sécurité des participants.

§ 3. Le ministre veille à ce que toutes les suspicions d'effets indésirables graves inattendus d'un médicament expérimental qui ont été portées à sa connaissance soient immédiatement enregistrées dans une banque européenne de données accessible uniquement aux autorités compétentes des Etats membres, à l'Agence européenne et à la Commission.

L'information notifiée par le promoteur est mise à la disposition des autorités compétentes des Etats membres par l'Agence européenne.

CHAPITRE XVII. - Responsabilité et assurances

Art. 29. § 1^{er}. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant et/ ou ses ayants droit, dommage lié de manière directe ou indirecte à l'expérimentation; toute stipulation contractuelle visant à restreindre cette responsabilité est réputée nulle.

§ 2. Le promoteur doit préalablement à l'expérimentation contracter une assurance couvrant cette responsabilité ainsi que celle de tout intervenant à l'expérimentation indépendamment de la nature des liens existants entre l'intervenant, le promoteur et le participant.

A cette fin, le promoteur ou un représentant légal du promoteur doit être établi dans l'Union européenne.

§ 3. Pour l'application du présent article, le participant ou ses ayants droit peut citer directement l'assureur en Belgique, soit devant le juge du lieu où s'est produit le fait générateur du dommage, soit devant le juge de son propre domicile, soit devant le juge du siège de l'assureur.

Aucune nullité, aucune exception ou déchéance dérivant de la loi ou du contrat d'assurance ne peut être opposée par l'assureur au participant ou à ses ayants droit, sauf dans les cas prévus par le Roi.

CHAPITRE XVIII. - Dispositions financières

Art. 30. § 1^{er}. Sous réserve de l'application de l'article 31, § 5, la demande d'avis favorable auprès du comité d'éthique et la demande d'autorisation auprès du ministre ne sont recevables que si les preuves du paiement des redevances, fixées par le Roi, y sont respectivement jointes.

§ 2. L'introduction d'un dossier auprès du ministre, au sens des articles 12 ou 19 de la présente loi, rend le promoteur redevable d'une redevance à ladite autorité;

Cette redevance est versée à l'INAMI, au profit du budget des frais d'administration. 25 % des sommes visées à l'alinéa 1^{er} sont destinés au Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la chaîne alimentaire et Environnement, pour le financement des missions qui résultent de la présente loi.

75 % des sommes visées à l'alinéa 1^{er} sont destinés à financer, selon les modalités fixées par le Roi, les comités d'éthique pour les missions qui résultent de la présente loi.

Un compte de trésorerie de type B est ouvert au sein du Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la chaîne alimentaire et Environnement, à destination de la Direction générale des Médicaments où est versée la partie des sommes visées à l'alinéa 3.

Le Roi peut annuellement revoir la répartition de la redevance visée aux alinéas 3 et 4.

§ 3. Le promoteur d'une expérimentation monocentrique au sens de l'article 11, § 2, est redevable d'une rétribution payable directement aux comités d'éthique concernés.

Le promoteur d'une expérimentation multicentrique au sens de l'article 11, § 7, est redevable d'une rétribution payable directement aux comités d'éthique concernés.

Le promoteur suivant le dossier introduit par l'investigateur conformément à l'article 19, § 2, est redevable, selon qu'il s'agit d'une expérimentation monocentrique ou multicentrique, d'une rétribution payable directement au comité d'éthique ou d'une rétribution payable directement au comité d'éthique habilité à émettre l'avis unique et d'une rétribution payable directement à chaque comité d'éthique non habilité à remettre l'avis unique mais appelé à se prononcer sur l'article 11, § 4, 4°, 6° en 7°.

§ 4. Le Roi fixe le montant et les modalités du paiement des redevances et rétributions visées au présent article.

§ 5. Chaque comité d'éthique est tenu de remettre annuellement au Comité consultatif de bioéthique et au ministre un rapport contenant la liste des demandes d'avis qui lui ont été soumises en vertu de la présente loi ainsi qu'une liste des réponses motivées qui ont été fournies à ces demandes. Le Roi peut établir la forme de ce rapport.

CHAPITRE XIX. - Dispositions particulières pour l'expérimentation non commerciale

Art. 31. § 1^{er}. Le Roi peut, après avis du Comité consultatif de Bioéthique, agréer les institutions sans but lucratif qui en font la demande et dont l'objet social est principalement la recherche, afin que tout ou partie des expérimentations qu'elles mènent puissent être reconnues comme expérimentation non commerciale, pour autant qu'elles répondent aux conditions visées à l'article 2, 15°, b) et c).

§ 2. Dans le cas où l'essai est un essai non-commercial et qu'il porte sur un médicament déjà enregistré, le promoteur est dispensé de l'application de l'article 12, § 2, 2°.

Le promoteur bénéficie en outre dans ce cas d'une dérogation à l'article 24, § 7, s'il peut démontrer à tout moment, s'agissant d'un essai réalisé avec un médicament enregistré, que ce médicament aurait été prescrit de toutes façons par le médecin traitant si le patient n'avait pas été inclus dans l'essai. Le promoteur qui utilise cette faculté le communique à l'INAMI.

§ 3. Dans le cas où l'essai clinique est un essai noncommercial, le Roi peut, par arrêté délibéré en Conseil des ministres, dispenser totalement ou partiellement l'expérimentation des exigences visées à l'article 25.

§ 4. Dans le cadre de la recherche clinique non-commerciale, le pharmacien hospitalier peut, par dérogation aux dispositions de l'arrêté royal du 19 octobre 1978 réglementant les officines et les dépôts de médicaments dans les établissements de soins, préparer des formules magistrales et délivrer pour un autre pharmacien hospitalier, à condition qu'il existe une convention entre les différents hôpitaux stipulant les droits et obligations respectives.

§ 5. Dans le cas où l'expérimentation est une expérimentation non commerciale, le promoteur est dispensé du paiement de la redevance et de la rétribution visée à l'article 30.

CHAPITRE XX. - Dispositions générales

Art. 32. § 1^{er}. Nul ne peut se prêter simultanément à plusieurs recherches biomédicales de phase I. Pour chaque expérimentation de phase I, le protocole soumis au comité d'éthique détermine une période d'exclusion au cours de laquelle la personne qui s'y prête ne peut participer à une autre recherche de phase I. La durée de cette période varie en fonction de la nature de la recherche.

Pour les autres expérimentations que les expérimentations de phase I, l'inclusion simultanée d'un même participant dans plus d'un protocole n'est possible qu'après un avis spécifique du comité d'éthique compétent pour le second protocole.

§ 2. Afin de garantir le respect du § 1^{er}, il est créé un fichier fédéral de recensement des volontaires sains qui se prêtent à des expérimentations humaines.

Le Roi organise les modalités d'application de l'alinéa précédent.

§ 3. Avant tout début d'expérimentation, l'investigateur a l'obligation de consulter le fichier visé au § 2.

§ 4. Le ministre met à la disposition de l'Agence européenne, de la Commission européenne et des autres Etats membres une base de données contenant les données relatives à toutes les demandes d'essais cliniques qui lui ont été faites, en ce compris les demandes de modification, l'avis du comité d'éthique, la déclaration de fin de l'essai clinique et la mention des inspections réalisées en application de l'article 26.

A la demande justifiée d'un Etat membre, de l'Agence européenne ou de la Commission européenne, le ministre fournit tout renseignement complémentaire autre que ceux fournis en application de l'alinéa précédent.

Art. 33. § 1^{er}. Sans préjudice de l'application des peines prévues par d'autres lois et, le cas échéant de l'application de sanctions disciplinaires, est puni d'une peine d'emprisonnement d'un mois à deux ans et d'une amende de 500 EUR à 250 000 EUR, ou de l'une de ces peines seulement celui qui contrevient aux articles 5 à 9.

Si la violation des articles précités a causé soit une maladie paraissant incurable, soit une incapacité permanente physique ou psychique, soit la perte complète de l'usage d'un organe, la peine sera de 3 mois à 3 ans et l'amende de 1.000 EUR à 500.000 EUR.

§ 2. Les dispositions du livre I^{er}, y compris celles du chapitre VII et l'article 85, du Code pénal sont d'application aux infractions prévues par la présente loi.

§ 3. Les personnes physiques et morales sont civilement responsables des amendes et frais résultant des condamnations prononcées, en vertu de la présente loi, contre leurs organes ou préposés.

§ 4. Le juge peut ordonner que tout jugement ou arrêt portant condamnation en vertu du § 1^{er} soit affiché dans les lieux qu'il détermine et soit publié éventuellement par extrait selon les modalités qu'il fixe, et ce, aux frais du condamné.

§ 5. Le juge peut interdire par une décision motivée à toute personne condamnée en vertu du § 1^{er} de participer à une expérimentation humaine en qualité de promoteur, d'investigateur ou de toute autre manière, même sous la direction d'un investigateur pendant une durée qu'il détermine qui ne peut être inférieure à trois ans ni supérieure à dix ans. Celui qui

enfreint cette interdiction sera puni des peines prévues au § 1^{er}, alinéa 2.

CHAPITRE XXI. - Dispositions modificatives et abrogatoires

Art. 34. § 1^{er}. A l'article 3, § 1^{er}, 7^o, a) de l'arrêté royal du 6 juin 1960 relatif à la fabrication, à la préparation et à la distribution en gros des médicaments et à leur dispensation, remplacé par l'arrêté royal du 8 novembre 2001, la phrase introductive est remplacée comme suit :

« pour les produits visés à l'article 1^{er}, 1^o, B, a) et c) ainsi que pour les médicaments, y compris ceux expérimentaux, destinés à l'exportation qui ne sont pas enregistrés et que le demandeur d'autorisation envisage de fabriquer : »

§ 2. L'article 6bis de la loi du 25 mars 1964, inséré par la loi du 21 juin 1983 et modifié par la loi du 24 décembre 2002 sur les médicaments est abrogé.

§ 3. L'article 191, alinéa 1^{er}, 22^o, de la loi relative à l'assurance obligatoire pour soins de santé et indemnités, coordonnée le 14 juillet 1994, abrogé par l'arrêté royal du 25 avril 1997, est rétabli dans la version suivante :

« 22^o : les redevances visées à l'article 30, § 2 de la loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine.

25 % des sommes provenant de cette redevance sont versés au compte de trésorerie visé à l'article 30, § 2, dernier alinéa de la loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine.

Les 75 % restants sont destinés à financer, selon les modalités fixées par le Roi, les comités d'éthique pour les missions qui résultent de la même loi. »

§ 4. Dans l'article 1^{er} de l'arrêté royal n° 78 du 10 novembre 1967, modifié par la loi du 14 juin 2002, relatif à l'exercice des professions des soins de santé, le mot "préventifs" est remplacé par les mots "préventifs ou expérimentaux".

CHAPITRE XXII. - Dispositions transitoires et entrée en vigueur

Art. 35. Les dispositions de la présente loi ne s'appliquent pas aux expérimentations qui ont déjà fait l'objet d'un avis d'un comité d'éthique au moment de son entrée en vigueur.

Art. 36. § 1^{er}. La présente loi entre en vigueur le 1^{er} mai 2004.

§ 2. La condition visée à l'article 2, 4^o, deuxième tiret, alinéa 2, s'applique à dater du 1^{er} janvier 2006. Avant cette date, tous les comités d'éthique qui répondent aux autres conditions visées au point 4^o sont habilités à remettre un avis conformément à la présente loi et dans les conditions prévues par la présente loi.

Promulguons la présente loi, ordonnons qu'elle soit revêtue du sceau de l'Etat et publiée par le Moniteur belge.
Donné à Bruxelles, le 7 mai 2004.

ALBERT

Par le Roi :

Le Ministre des Affaires sociales et de la Santé publique,

R. DEMOTTE

Scellé du sceau de l'Etat :

La Ministre de la Justice,

Mme L. ONKELINX

Note

Documents de la Chambre des représentants :

51-798 - 2003/2004 :

- N° 1 : Projet de loi.

- N°s 2 à 5 : Amendements.

- N° 6 : Rapport.

- N° 7 : Texte adopté par la commission.

- N° 8 Amendements.

- N° 9 : Texte adopté en séance plénière et transmis au Sénat.

Compte rendu intégral : 25 mars 2004.

Documents du Sénat :

3-585 - 2003/2004.

- N° 1 : Projet évoqué par le Sénat.

- N° 2 : Amendements.

- N° 3 : Rapport.

- N° 4 : Texte corrigé par la commission.

- N° 5 : Décision de ne pas amender.

Annales du Sénat : 29 avril 2004.

début

Publié le : 2004-05-18

Rapport 2006 – 2007 du comité d'éthique de la FAPSE¹

Approuvé par le conseil de faculté du 12 juin 2007

I. Activités du comité durant l'année académique 2006 - 2007

II. Bilan et aboutissements des activités 2006 - 2007 du comité

Projets de recherche examinés et avis rendus

- Suivi des questions demeurent en suspens en 2005-2006 ou nouvellement posées
- Harmonisation interuniversitaire des critères et procédures d'examen éthique des projets de recherche dans nos disciplines
 - Précisions relatives à la loi du 7/5/04 sur l'expérimentation humaine
 - Compétence du conseil de faculté quant à la définition des critères d'examen des projets de recherche utilisés par le comité
 - Nombre de mandats des membres du comité
- Actualisation du texte « Fonctions et modalités de fonctionnement du comité d'éthique de la FAPSE » rédigé en 2005

III. Prévisions 2007 - 2008

Rappels :

Critères d'examen éthique des projets de recherche

Responsabilité du chercheur dans l'utilisation des résultats de ses recherches

Accès du participant à ses résultats individuels et modalités d'annonce du dépistage d'une éventuelle pathologie

Dédommagement des participants à une recherche

Documents :

- Projets de thèse :
 - formulaire d'engagement des chercheurs à l'égard des participants
 - droits des participants et formulaire de consentement éclairé
 - formulaire de demande d'avis au comité d'éthique
- Projets de recherche hors thèses et mémoires : formulaire de demande d'avis au comité d'éthique
- Projets de mémoire :
 - formulaire d'attestation de conformité aux critères énoncés par le comité d'éthique
 - formulaire de demande d'avis au comité d'éthique

¹ Membres du comité : département sciences cognitives : M. Hansenne, S. Majerus (suppl. J.-J. Deraux) ; département psychologie : A.-S. Nysse, M. Stassart (suppl. D. Nazzi) ; département éducation et formation : C. Blondin, B. Mouvet (suppl. S. Vanderlinden) ; faculté de droit : Y.-H. Leleu (suppl. E. Langenaken) ; faculté de médecine : I. Grisar (suppl. E. Salmon).

I. ACTIVITES DU COMITE DURANT L'ANNEE ACADEMIQUE 2006 - 2007

Le comité a tenu 7 séances (les 28/8, 28/11, 30/1, 6/3, 27/3, 24/4 et 29/5).

Il s'est attaché à :

- examiner les projets de recherche qui lui étaient soumis ;
- assurer le suivi des questions demeurent en suspens en 2005-2006 ou nouvellement posées ;
- actualiser le texte « Fonctions et modalités de fonctionnement du comité d'éthique de la FAPSE » rédigé en 2005.

Il a fait rapport des étapes de ses travaux aux conseils de faculté des 12/12/06 et 17/4/07.

II. BILAN ET ABOUTISSEMENTS DES ACTIVITES 2006 – 2007 DU COMITE

PROJETS DE RECHERCHE EXAMINES ET AVIS RENDUS

Le comité a examiné :

- 7 projets de thèse de doctorat : 3 projets ont été acceptés, 4 projets ont été acceptés sous réserve de modification.
- 1 projet de recherche de secteur : il a reçu l'avis favorable du comité.

SUIVI DES QUESTIONS DEMEUREES EN SUSPENS EN 2005-2006 OU NOUVELLEMENT POSEES

HARMONISATION INTERUNIVERSITAIRE DES CRITERES ET PROCEDURES D'EXAMEN ETHIQUE DES PROJETS DE RECHERCHE DANS NOS DISCIPLINES

Le comité a débattu de l'avis rendu par le CCB sur l'opportunité de créer des comités d'éthique au sein des facultés de psychologie et des sciences de l'éducation et sur l'opportunité de l'harmonisation interuniversitaire des critères et procédures d'examen éthique des recherches conduites dans les facultés de psychologie et des sciences pédagogiques en Belgique (Comité consultatif de Bioéthique – *Avis n° 36 du 11 septembre 2006 relatif à l'évaluation éthique des recherches dans certains domaines des sciences humaines*)

Le teneur des débats et les propositions du comité ont été soumises au conseil de faculté du 12/12/06 ; le conseil a approuvé les propositions du comité - à savoir :

12

* Quant au champ d'application de la loi du 7/5/04

Le CCB est d'avis de :

- limiter la portée du texte de la Loi aux expérimentations menées dans le but d'enrichir les connaissances propres à l'exercice des professions de soins de santé² ;
- prévoir, si une recherche menée par des chercheurs en sciences humaines tombe sous le coup de la loi, un co-directeur de la recherche issu de la discipline concernée des sciences humaines, aux côtés de l'investigateur principal, issu des soins de santé³ ;
- soumettre la question du champ d'application de la Loi à des juristes compétents en la matière⁴.

Le comité, sans discuter des deux premiers avis ci-dessus, s'est rallié à la conclusion du CCB : soumettre la question du champ d'application de la Loi à des juristes compétents en la matière.

² « Les membres du Comité ne jugent pas opportun de placer sous le champ d'application de la Loi du 7 mai 2004 toutes les recherches sur la personne humaine réalisées dans le domaine des sciences humaines. Ils préconisent, à l'instar de la Cour d'arbitrage, de limiter la portée du texte de la Loi aux « expérimentations sur la personne humaine », selon leur définition courante (cf. p. 9)², qui sont menées dans le but d'enrichir les connaissances propres à l'exercice des professions de soins de santé. Toute recherche organisée par un professionnel, qu'il appartienne aux soins de santé ou non, dont l'objectif premier n'est pas d'enrichir les connaissances des professionnels des soins de santé ne devrait pas tomber sous le coup de la loi, même si les résultats escomptés de cette recherche peuvent enrichir leurs connaissances, ne fût-ce qu'en les sensibilisant à certaines matières. Il n'y aurait donc pas de raison, pour ces recherches, de les soumettre aux comités d'éthique médicale compétents à cet effet en vertu de la loi du 7 mai 2004, ni de désigner un investigateur principal appartenant aux soins de santé ». (p. 12)

³ « Les dispositions initiales (de la loi Huriet-Serusié du 20 décembre 1988 en France) ont été modifiées le 25 juillet 1994 pour préciser que « dans les sciences du comportement humain, une personne qualifiée, conjointement avec l'investigateur, (médecin), peut exercer la direction de la recherche. » Pour des recherches émanant des sciences humaines pour lesquelles il serait évident qu'elles tombent sous le coup de la loi du 7 mai 2004, l'introduction d'un amendement analogue pourrait être une avancée. L'investigateur « qualifié » qui appartient aux soins de santé pourrait travailler en collaboration avec l'investigateur, tout aussi qualifié, qui appartient à une autre discipline. Le chercheur qui a mis en place la recherche pourrait ainsi en rester l'auteur et être cité en premier si la recherche donne lieu à des publications ultérieures. Dans la formulation actuelle de la loi toute publication issue d'une recherche, en sociologie, par exemple, qui tomberait sous la loi, risque d'avoir l'investigateur principal, issu des soins de santé, comme premier auteur, ce qui nous semble déloyal à l'égard des autres disciplines.

Si une recherche menée par des chercheurs en sciences humaines devait tomber sous le coup de la loi, il y aurait intérêt à prévoir un co-directeur de la recherche issu de la discipline concernée des sciences humaines, aux côtés de l'investigateur principal, issu des soins de santé. » (p. 10)

⁴ « Le Comité consultatif de Bioéthique n'est, par essence, pas compétent pour donner une réponse définitive à la question du professeur Mouvet relative au champ d'application de la loi du 7 mai 2004. Les membres du Comité proposent dès lors de soumettre la question à des juristes compétents en la matière. Ils considèrent que la formulation actuelle de la loi ouvre la porte à de nombreuses interprétations et n'offre aucune sécurité juridique, tant pour les participants à l'expérimentation que pour les chercheurs en sciences humaines. » (p. 13)

- sous réserve d'examen de propositions nouvelles émanant de la Conférence des Doyens, maintenir les compétences, composition, critères d'examen éthique des recherches, fonctionnement et procédures du comité d'éthique actuel;
- demander à notre Doyen de solliciter auprès de la Conférence des Doyens des informations sur le sort fait par les autres facultés à l'avis n° 36 du CCB ;
- faire part au président du comité d'éthique hospitalo-facultaire de la décision prise ce jour par le conseil de maintenir la position adoptée en 2004 quant aux projets de thèses devant obtenir l'aval des deux comités d'éthique.

A ce jour :

- aucune proposition nouvelle n'est parvenue de la Conférence des Doyens
- notre Doyen a interpellé le président de la Conférence des Doyens (B. Harnegnies), qui a acté sa demande
- le comité d'éthique hospitalo-facultaire s'est rallié au maintien de la position adoptée en 2004

PRECISIONS RELATIVES A LA LOI DU 7/5/04 SUR L'EXPERIMENTATION HUMAINE

Le comité a débattu de l'avis rendu par le CCB sur le champ d'application de la loi du 7/5/04 (Comité consultatif de Bioéthique – Avis n° 40 du 12 février 2007 concernant le champ d'application de la Loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine).

Pour rappel, cet avis comporte, outre une réflexion sur le champ d'application de la loi du 7/5/04, des propositions qui complètent l'avis n° 36 du CCB.

* Ces propositions concernent :

- la prise en charge/couverture des dommages éventuels

« (...) il convient de prévoir une possibilité de recours à une indemnité d'assurance en cas de complications. » (p. 6)

Le comité rappelle que cette disposition est déjà prise ici.

- la responsabilité des promoteurs

« Une recherche menée sur des personnes humaines et réalisée par des étudiants en formation est placée sous la responsabilité du promoteur et est également présentée à un comité d'éthique. On ne peut attendre d'étudiants en formation, qui mènent par exemple une recherche sur des personnes humaines dans le cadre de leur mémoire de licence, qu'ils agissent comme des expérimentateurs expérimentés ; c'est la raison pour laquelle il est d'autant plus important que le promoteur assume une responsabilité directe, afin d'éviter tout préjudice pour les participants ou de pouvoir les indemniser au besoin. » (pp. 6 et 7)

Le comité rappelle que la responsabilité des promoteurs de mémoires est déjà engagée ici, et suggère que la question de lui soumettre tous les mémoires soit (re)mise à l'ordre du jour de ses travaux 2007-2008.

* Une dernière proposition du CCB a retenu toute l'attention du comité : présenter toutes les recherches menées sur des patients et toutes les recherches exigeant des compétences technico-médicales spécifiques à un comité d'éthique médicale et les concevoir ou les réaliser en collaboration avec un professionnel des soins de santé

« Le Comité souligne cependant la nécessité de présenter toutes les recherches menées sur des patients, c'est-à-dire des personnes faisant l'objet d'un traitement ou d'un suivi médical préventif et toutes les recherches exigeant des compétences technico-médicales spécifiques⁵ à un comité d'éthique médicale et de les concevoir ou de les réaliser en collaboration avec un professionnel des soins de santé.

Selon les membres du Comité, cette approche n'implique toutefois pas qu'une telle recherche doive, par définition, tomber sous le champ d'application de la Loi⁶. » (pp 12 et 13)

En ce qui concerne les recherches recourant à un « matériel médical » :

A l'unanimité, les membres du comité considèrent que le comité d'éthique de la FAPSE (où siège un représentant de la faculté de médecine) est compétent pour examiner, au cas par cas, la nécessité de soumettre à un comité d'éthique médical un projet de recherche. De la même manière, le comité d'éthique de la FAPSE aura à déterminer, au cas par cas, l'opportunité de concevoir ou de réaliser une recherche en collaboration avec un professionnel des soins de santé.

En ce qui concerne les recherches menées sur des patients :

Trois arguments ont fait adopter par le comité la même position que pour les recherches recourant à un matériel médical - en substance, examiner au cas par cas le sort à réserver aux projets :

- la rigueur de la proposition du CCB est disproportionnée par rapport à la fréquence et à l'ampleur habituelles des risques réels encourus par les participants aux recherches de notre faculté ;
- la même proposition place les chercheurs de nos disciplines - dont on ne voit pas ce qui autorise à douter de leurs compétences, sous tutorat des professionnels des soins de santé ;
- notre comité se montre toujours extrêmement attentif aux risques encourus par les participants, patients ou non.

Une position minoritaire (défendue par un seul membre du comité) a été tenue : adopter la proposition du CCB en vertu du principe de précaution.

⁵ « Toutes les études dont les auteurs ont recours à du matériel médical sont réalisées ou développées en collaboration avec un prestataire de soins de santé et soumises à une comité d'éthique médicale. Par matériel médical, il faut entendre l'ensemble du matériel diagnostique ou thérapeutique disponible dans le monde médical, et qui est le plus souvent manipulé par des techniciens spécialisés ou des professionnels des soins de santé » (pp 7 et 8)

⁶ « Il appartient au comité d'éthique médicale impliqué de déterminer si les protocoles qui lui ont été soumis portent sur des recherches qui sont concernées ou pas par la loi ou, en d'autres termes, si l'objectif de l'étude en question vise ou pas l'enrichissement des connaissances de l'une des professions de soins de santé » (pp 8 et 9)

COMPETENCE DU CONSEIL DE FACULTE QUANT A LA DEFINITION DES CRITERES D'EXAMEN DES PROJETS DE RECHERCHE UTILISES PAR LE COMITE (extrait du rapport d'étape du comité approuvé par le conseil de faculté du 17/4/07)

« Suite aux débats tenus au conseil de faculté du 18/4/06 sur les rapports de l'éthique et du juridique, le comité s'est interrogé sur la nécessité de l'avalisation par le conseil de faculté, des critères d'examen des projets de recherche adoptés par le comité.

Les échanges entre les membres du comité ont fait valoir ce qui suit :

- l'éthique, en ce qu'elle renvoie à la réflexion de chacun face à une situation déterminée qui met en jeu un conflit de valeurs, est par nature subjective
- les comités d'éthique constituent des espaces d'expression et de confrontation des subjectivités
- le conseil de faculté est la « puissance instituante » du comité
- le conseil de faculté, dès lors qu'il approuve la composition du comité, marque sa confiance dans la compétence et le travail de réflexion des membres du comité
- les critères d'examen des projets de recherche doivent être connus de toute personne intéressée à les connaître.

Au terme de leur réflexion, les membres du comité ont été d'avis que le conseil de faculté devait être tenu informé des critères utilisés pour examiner les recherches, mais qu'il n'avait pas à les avaliser. »

NOMBRE DE MANDATS DES MEMBRES DU COMITE

Les membres du comité se sont interrogés sur les dispositions qui seraient susceptibles d'assurer à la fois l'ouverture du comité à l'expression de nouvelles subjectivités et les continuités nécessaires au bon déroulement des travaux.

Ils suggèrent, pour aller dans ce sens, de limiter - à 2, le nombre de renouvellements possibles du premier mandat de tout membre effectif⁷.

ACTUALISATION DU TEXTE
« Fonctions et modalités de fonctionnement du comité d'éthique de la FAPSE »
REDIGE EN 2005

Les membres du comité ont rédigé une nouvelle version du texte « *Fonctions et modalités de fonctionnement du comité d'éthique de la FAPSE* » rédigé en 2005, intégrant les changements opérés et dispositions prises depuis lors.

Cette nouvelle version est la suivante.

⁷ La version 2005 du texte « *Fonctions et modalités de fonctionnement du comité d'éthique de la FAPSE* » ne limite pas ce nombre.

1. Compétence du Comité

Le Comité est compétent pour connaître de tous les projets de recherche sur des êtres humains impliquant *des qualités* un membre de la FAPSE, étudiant ou membre du personnel¹.

Toute thèse de doctorat sur des êtres humains² conduite par un chercheur de la FAPSE et dont le projet a été déposé après l'ouverture de l'année académique 2003-2004, doit obtenir l'aval du Comité.

Dans les cas où une thèse de doctorat conduite par un chercheur de la FAPSE doit également obtenir l'aval d'un autre Comité d'éthique, le projet ne sera accepté que pour autant qu'il obtienne un avis favorable des deux Comités. Un refus, de quelque Comité qu'il émane, interdirait la conduite de la recherche.

L'aval du Comité doit être obtenu avant tout début de réalisation du protocole des recherches. Le doctorant qui n'attendrait pas l'aval du Comité pour entamer la partie pratique de sa recherche ou qui la mènerait contre l'avis du Comité engagerait sa responsabilité personnelle.

L'avis rendu par le Comité sur les autres projets de recherche qui lui sont soumis est consultatif.

L'initiative de soumettre un projet de mémoire à l'avis du Comité appartient au promoteur. Tout promoteur, avec l'étudiant, s'engage toutefois à vérifier que la recherche envisagée répond aux critères éthiques énoncés par le Comité. En cas de doute sur la conformité de la recherche projetée à ces critères ou, plus généralement, de doute sur la réponse à donner à des questions d'ordre éthique que poserait cette recherche, le promoteur s'engage à solliciter l'avis consultatif du Comité.

Les critères utilisés par le Comité pour examiner les projets de recherche sont communiqués au conseil de faculté et figurent sur <http://www.intranet.ulg.ac.be/fapse/ethique.php>.

2. Composition du Comité

Le Comité FAPSE est composé de 8 membres effectifs et 5 suppléants. Parmi les membres effectifs, figurent deux membres par département de la FAPSE (sciences cognitives, personne et société, éducation et formation) et deux membres extérieurs à la Faculté (un médecin et un juriste).

Un suppléant par département s'ajoute à la liste des membres effectifs, de même qu'un médecin et un juriste.

Si une recherche est proposée pour examen par un membre effectif du Comité, celui-ci sera remplacé par le suppléant de son département au moment de l'examiner.

Les mandats des membres du comité leur sont attribués pour une durée de deux ans – par leur département pour les membres de la FAPSE, par leur doyen pour les représentants des facultés de droit et de médecine.

Ces mandats sont renouvelables deux fois.

¹ Il faut entendre par là que le Comité a une compétence matérielle générale pour connaître de tous ces projets de recherche, au-delà de ceux pour lesquels son avis doit obligatoirement être demandé.

² La suite de ce texte fait l'économie stylistique de la précision « sur des êtres humains »

A l'issue de chaque terme de deux années et en temps utile pour que leurs propositions soient avalisées par le conseil de la FAPSE du mois d'octobre de l'année académique suivante, il est demandé, pour pourvoir au remplacement d'un maximum de 50% des membres du comité :

- à chacun des départements de la FAPSE, de confirmer dans leur mandat les deux membres effectifs qui le représentent jusque là ou de remplacer l'un d'entre eux ;

- au décanat de l'une des facultés de droit ou de médecine, en principe alternativement et selon les disponibilités de ces facultés, de confirmer dans son mandat le membre effectif qui la représente jusque là ou de le remplacer.

Avec la même périodicité, il est proposé aux départements et décanats de remplacer s'ils le souhaitent leurs membres suppléants sans que ces remplacements éventuels soient comptabilisés sous les 50% maximum de remplacements des membres du comité.

En cas de démission d'un membre en cours de mandat, il est demandé à l'instance (département ou décanat) qui l'a désigné de le remplacer dans le mois.

Les membres du comité élisent un président et un secrétaire choisis parmi les membres effectifs. L'élection procède par bulletin secret ; le nombre de voix nécessaires pour être élu est de 6/8 des votants.

3. Adoption des décisions du Comité

Pour être adoptée par le Comité, toute décision doit recueillir au moins 6 voix sur 8.

* S'agissant des projets de recherches doctorales et autres hors mémoires, les étapes de la procédure sont les suivantes :

- Le chercheur adresse par mail son projet de recherche accompagné du formulaire de demande d'avis à chacun des membres effectifs du Comité avec copie aux membres suppléants.

Ce courrier doit comporter toutes les informations nécessaires à l'examen de la demande d'avis par le Comité, en particulier toute information utile quant aux instruments et outils qui seront utilisés dans les interactions avec les participants.

Les projets de thèse ne peuvent être introduits auprès du Comité qu'après leur approbation par le Collège doctoral.

- Les 8 membres effectifs (ou, à défaut, leur suppléant) se prononcent dans la quinzaine par vote électronique (« oui », « non », « à discuter ») sur le projet, auprès de la Présidence du Comité.

- Le projet est accepté si, au terme de cette quinzaine, la présidence a reçu 6 votes « oui » et à la condition qu'aucun « non » ou « à discuter » ne lui soit parvenu (les membres n'ayant pas voté sont considérés comme des abstentions).

En conséquence, seuls sont immédiatement acceptés les projets qui ont obtenu l'unanimité, ainsi que ceux qui ont obtenu une majorité de réponses positives avec une ou deux abstentions.

Le chercheur reçoit alors dans les 10 jours qui suivent le terme de la quinzaine, la lettre d'acceptation de son projet par le Comité.

Dans tous les autres cas, le projet est examiné et discuté lors de la séance suivante du Comité.

En ce qui concerne les projets de thèse, le Comité formule ses avis, en séance, à l'aide des quatre mentions suivantes : « accepté » (la recherche peut immédiatement commencer, le chercheur devant respecter le protocole approuvé par le Comité), « accepté sous réserve de modifications » (la recherche ne pourra débuter qu'après que le chercheur aura opéré les modifications indiquées par le Comité), « demande d'informations complémentaires » (le Comité s'estime insuffisamment informé pour prendre une décision quant à un projet de recherche), « rejeté » (la recherche ne peut pas être réalisée).

En ce qui concerne les projets de recherches hors thèses et hors mémoires, le Comité formule ses avis, en séance, à l'aide des trois mentions suivantes : « favorable », « défavorable », « demande d'informations complémentaires ».

Lorsque le Comité se déclare insuffisamment informé quant aux conditions d'une recherche et vote la motion « demande d'informations complémentaires », il lui appartient d'adresser au chercheur la liste des questions détaillées à propos desquelles le Comité souhaite être plus amplement informé. Le dossier en question est réexaminé par le Comité lors de la séance qui suit la réponse du chercheur quant à l'information complémentaire demandée.

Tout projet peut faire l'objet de 2 demandes successives d'informations complémentaires. Après examen des réponses fournies à la 2^{ème} demande d'informations complémentaires, le Comité décide au cas par cas du meilleur suivi de la procédure.

* S'agissant des projets de mémoires, la procédure est la suivante :

L'étudiant, avec son promoteur, remplit le formulaire d'Attestation de conformité d'un projet de mémoire aux critères énoncés par le comité d'éthique de la FAPSE et l'annexe à la « fiche - mémoire » qu'il dépose à l'apparilborat.

En cas de doute sur la conformité de la recherche projetée aux critères énoncés par le comité ou, plus généralement, de doute sur la réponse à donner à des questions d'ordre éthique que poserait cette recherche, le promoteur sollicite l'avis consultatif du Comité en adressant par mail à tous les membres effectifs, avec copie aux suppléants, le formulaire ad hoc (cf. infra)

Les 8 membres effectifs (ou, à défaut, leur suppléant) se prononcent dans la quinzaine par vote électronique (« oui », « non », « à discuter ») sur le projet, auprès de la Présidence du Comité.

Le projet est accepté si, au terme de cette quinzaine, la présidence a reçu 6 votes « oui » et à la condition qu'aucun « non » ou « à discuter » ne lui soit parvenu (les membres n'ayant pas voté sont considérés comme des abstentions).

En conséquence, seuls sont immédiatement acceptés les projets qui ont obtenu l'unanimité, ainsi que ceux qui ont obtenu une majorité de réponses positives avec une ou deux abstentions.

Le promoteur reçoit alors dans les 10 jours qui suivent le terme de la quinzaine, la lettre d'acceptation du projet de mémoire par le Comité.

Dans tous les autres cas, le projet est examiné et discuté lors de la séance suivante du Comité.

Le Comité formule ses avis, en séance, à l'aide des trois mentions suivantes : « favorable », « défavorable », « demande d'informations complémentaires ».

Lorsque le Comité se déclare insuffisamment informé quant aux conditions d'une recherche et vote la motion « demande d'informations complémentaires », il lui appartient d'adresser au promoteur la liste des questions détaillées à propos desquelles le Comité souhaite être plus amplement informé. Le dossier en question est réexaminé par le Comité lors de la séance qui suit la réponse du promoteur quant à l'information complémentaire demandée.

Tout projet peut faire l'objet de 2 demandes successives d'informations complémentaires. Après examen des réponses fournies à la 2^{ème} demande d'informations complémentaires, le Comité décide au cas par cas du meilleur suivi de la procédure.

Si l'agenda régulier des réunions du Comité empêche les membres de se prononcer dans un délai raisonnable sur un projet de recherche, une courte réunion supplémentaire est tenue avec ce seul point à l'ordre du jour.

4. Suppléance

Les décisions adoptées par le Comité devant être prises à la majorité des 6 voix sur 8, un quorum de huit votes est nécessaire. Afin d'éviter tout blocage dans la procédure de prise de décisions, un système de suppléance a été mis en place :

Après l'envoi des convocations par la Présidence, tout membre effectif empêché désigne le membre du Comité (effectif ou suppléant) auquel il donne procuration pour le représenter en séance. Dans l'hypothèse où le nombre de voix représentées n'atteint pas huit, la Présidence distribue les voix des membres absents et qui n'ont pas donné procuration, aux membres présents.

5. Possibilité de recours

En cas de rejet de son projet de thèse par le Comité, le doctorant peut introduire auprès du Comité une et une seule demande écrite de réexamen du projet, assortie le cas échéant d'une demande de rencontre avec le Comité.

Deux conditions doivent être remplies pour que le Comité procède au réexamen demandé :

- la présentation par le chercheur, dans sa demande écrite de réexamen, d'informations qui n'auraient pas été portées jusque là à la connaissance du Comité ;

- l'approbation de la réouverture du dossier par au moins 6 membres du Comité (par vote électronique) sur base de la demande de réexamen transmise par le chercheur. Les membres du Comité donnent leur approbation au réexamen du dossier si et seulement si les informations fournies par le chercheur apportent à ce dossier des éléments à la fois nouveaux et pertinents.

Si le Comité accepte la demande de réexamen du chercheur, celui-ci est entendu au cours de la séance suivante pour peu qu'il l'ait sollicité.

Si, après second examen du dossier, le Comité maintient son avis de rejet du projet, le chercheur ne pourra plus solliciter un nouvel examen devant le Comité. Un recours est cependant ouvert au chercheur qui pourra faire appel aux présidents de département pour trancher le désaccord qui l'oppose au Comité.

Une fois saisi du dossier, les présidents de département statuent en totale indépendance du Comité et, afin de garantir cette indépendance, aucune interaction ne devra survenir entre ces deux instances concernant le dossier en cours.

Les présidents de département statuent sur base du dossier transmis par le Comité et fondent ainsi leur opinion sur base des mêmes informations que le Comité. Toutefois, il leur reste loisible de demander des informations complémentaires au chercheur avant de rendre leur décision. Ces informations peuvent compléter ou expliciter le projet initial mais ne le modifient pas.

Les présidents de département sont compétents d'une part pour vérifier que la procédure a été respectée au niveau du Comité, d'autre part pour se prononcer sur le fond du dossier, à savoir son adéquation aux critères éthiques décrits par le Comité.

En outre, le chercheur garde la possibilité de proposer un nouveau projet au Comité. Ce projet nouveau pourra s'inspirer du projet initialement rejeté auquel des modifications auront été apportées, tenant compte des remarques du Comité.

Dans cette hypothèse, la procédure reprend *ab initio* devant le Comité et le dossier sera traité comme un projet entièrement nouveau.

6. Archivage des documents du Comité

Tous les membres du Comité reçoivent par courrier électronique un exemplaire de tous les documents circulant entre les membres et du courrier du comité ; la présidence en archive une version papier, le secrétariat en assure l'archivage informatique.

*

III. PREVISIONS 2007-2008

OBJETS DES TRAVAUX DU COMITE

- Examen pour aval de tous les nouveaux projets de thèse
- Examen pour avis de mémoires et autres projets de recherche éventuels
- Suivi :
 - de l'avis n° 36 du CCB et de l'harmonisation interuniversitaire des critères et procédures d'examen éthique des projets de recherche dans nos disciplines
 - de l'avis n° 40 du CCB et de la législation sur l'expérimentation humaine
- Règlement de nouvelles questions qui surgiraient
- Rapports d'étape et final des travaux au conseil de la FAPSE

ELEMENTS DE PLANIFICATION

Calendrier des séances du comité et de ses rapports au conseil de la FAPSE

Principe : les séances du comité se tiennent le dernier mardi du mois de 16h30 à 18h30 à la salle du Conseil de la FAPSE

Séances du comité

ma 25/9 ; 16h30 – 18h30
ma 30/10 ; 16h30 – 18h30
ma 27/11 ; 16h30 – 18h30
ma 29/1 ; 16h30 – 18h30
ma 26/2 ; 16h30 – 18h30
ma 18/3 ; 16h30 – 18h30
ma 29/4 ; 16h30 – 18h30
ma 27/5 ; 16h30 – 18h30

Rapports d'étape du comité au conseil de la FAPSE : conseils de faculté de décembre et avril

Rapport final du comité au conseil de la FAPSE : conseil de faculté de juin

RAPPELS

CRITERES D'EXAMEN ETHIQUE DES PROJETS DE RECHERCHE

Critère	Modalités et dispositions cadres
Participation libre et éclairée	- Information précise des participants sur les objectifs, modalités et risques potentiels de la recherche !!! Les participants ne peuvent être trompés que dans les cas et selon les modalités prévus par l'A.P.A. - Signalament aux participants des recherches qui pourraient aboutir au dépistage d'un trouble - Possibilité pour le participant de renoncer à ou de mettre fin à sa participation sans devoir communiquer de motif - Consentement écrit signé des participants ou de leur responsable légal
Respect des personnes	- Protection de l'intégrité physique et psychologique des participants : rien de dangereux ne peut leur être proposé - Prise en charge/ouverture des dommages éventuels - Confidentialité des données (information de la commission de protection de la vie privée dans les cas prévus par la loi de 1992)

RESPONSABILITE DU CHERCHEUR DANS L'UTILISATION DES RESULTATS DE SES RECHERCHES

(extrait du rapport d'étape du comité approuvé par le conseil de faculté du 10/2/04)

« A l'occasion d'un projet de recherche dont on aurait des raisons de penser que les résultats puissent être appliqués à des fins que n'approuverait pas le chercheur, le comité s'est posé la question générale de la responsabilité du chercheur dans l'utilisation des résultats de ses recherches.

Les membres du comité sont d'avis que la question ne peut avoir de réponse simple ou univoque, mais qu'il conviendrait que les chercheurs y soient sensibilisés, par exemple et à titre de suggestion à l'occasion du cours de déontologie, qui comporterait à l'avenir un partim « déontologie de la recherche » »

ACCES DU PARTICIPANT A SES RESULTATS INDIVIDUELS ET MODALITES D'ANNONCE DU DEPISTAGE D'UNE EVENTUELLE PATHOLOGIE

Objectif : il s'agit avant tout de maximiser le contrôle de la personne quant aux informations qui la concernent (s'alignant ainsi sur la loi sur les droits du patient du 22/8/2002)

Principe : le participant à une recherche a un droit d'accès à ses résultats individuels. Ce droit implique également celui de refuser qu'on lui communique ses résultats.

Champ d'application : ce droit d'accès concerne les recherches dont les données ne sont pas anonymisées et qui présentent dès lors un caractère personnalisé.

Conditions d'exercice de ce droit : le sujet d'une recherche aura accès à ses résultats individuels dès lors :

- qu'il aura manifesté le désir de les connaître
- que le recueil de ses résultats et leur interprétation seront scientifiquement fondés

Exception thérapeutique : le chercheur pourra invoquer l'exception thérapeutique pour déroger à la volonté du participant dans trois types d'hypothèses :

- Si le sujet a demandé à connaître ses résultats.
Le chercheur pourra refuser au sujet l'accès à ses résultats individuels dès lors qu'il estime que la prise de connaissance par le sujet de ces résultats pourrait lui faire courir un risque majeur et imminent pour sa santé (définie au sens de l'OMS). Il informera toutefois le sujet qu'il lui est loisible de désigner une personne de confiance, qui sera obligatoirement un professionnel, laquelle pourra alors prendre connaissance de ces résultats et les communiquer ultérieurement au sujet ; si le participant ne connaît pas de personne qu'il estimerait de confiance, le chercheur lui suggérera le nom de plusieurs professionnels qui puissent prétendre à ce titre.
- Si le sujet n'a pas demandé à connaître ses résultats.
Le chercheur pourra informer le sujet de ses résultats individuels alors même que ce dernier n'en aurait pas fait la demande expresse dès lors qu'il estime que l'ignorance par le participant de ces résultats lui ferait courir un risque majeur et imminent pour sa santé (définie au sens de l'OMS).
- Si le sujet a expressément refusé d'être informé de ses résultats.
Le chercheur ne pourra passer outre ce refus que dans le seul cas où les résultats du sujet conduisent à une découverte collatérale dont le chercheur estime que l'ignorance par le sujet serait susceptible de faire courir à celui-ci un risque majeur et imminent pour sa santé (définie au sens de l'OMS).
Si ce cas se présente, le promoteur fera état de la démarche d'annonce au comité d'éthique.

Modalités de l'accès aux résultats

La communication de ses résultats au participant sera faite dans tous les cas par une personne autorisée.

Dans les cas où cette communication inclurait l'annonce d'un « trouble », quel qu'il soit, elle sera faite par un professionnel de la prise en charge clinique, dans le cadre et avec les précautions déontologiques requis.

DEDOMMAGEMENT DES PARTICIPANTS A UNE RECHERCHE

(extrait du rapport d'étape du comité approuvé par le conseil de faculté du 18/4/06)

« Les membres du comité ont poursuivi leur réflexion sur la question et sont d'avis que :

- > Les participants à une recherche peuvent se voir offrir un dédommagement financier proportionnel aux frais réels qu'ils ont engagés (déplacements par exemple) et/ou à la durée de leur participation; en aucun cas ce dédommagement ne peut constituer une rémunération ou une incitation à participer à la recherche.
- > Le comité d'éthique examine le dédommagement proposé et se prononce sur son acceptabilité :
 - au regard des pratiques usuelles pour des recherches comparables ;
 - selon qu'à son estime :
 - le participant serait ou non volontaire pour participer à la recherche s'il ne lui était pas proposé de dédommagement ;
 - le montant du dédommagement est ou non raisonnable compte tenu des revenus et niveau de vie habituels des participants ;
 - l'information quant au dédommagement présente ou non un caractère « publicitaire » »

Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct 2002

History and Effective Date Footnote

CONTENTS

INTRODUCTION AND APPLICABILITY

PREAMBLE

GENERAL PRINCIPLES

Principle A: Beneficence and
Nonmaleficence

Principle B: Fidelity and
Responsibility

Principle C: Integrity

Principle D: Justice

Principle E: Respect for People's
Rights and Dignity

ETHICAL STANDARDS

1. Resolving Ethical Issues

1.01 Misuse of Psychologists' Work

1.02 Conflicts Between Ethics and

Law, Regulations, or Other

Governing Legal Authority

1.03 Conflicts Between Ethics and

Organizational Demands

1.04 Informal Resolution of Ethical
Violations

1.05 Reporting Ethical Violations

1.06 Cooperating With Ethics

Committees

1.07 Improper Complaints

1.08 Unfair Discrimination Against

Complainants and Respondents

2. Competence

2.01 Boundaries of Competence

2.02 Providing Services in
Emergencies

2.03 Maintaining Competence

2.04 Bases for Scientific and

Professional Judgments

2.05 Delegation of Work to Others

2.06 Personal Problems and Conflicts

3. Human Relations

3.01 Unfair Discrimination

3.02 Sexual Harassment

3.03 Other Harassment

3.04 Avoiding Harm

3.05 Multiple Relationships

3.06 Conflict of Interest

3.07 Third-Party Requests for
Services

3.08 Exploitative Relationships

3.09 Cooperation With Other

Professionals

3.10 Informed Consent

3.11 Psychological Services

Delivered To or Through

Organizations

3.12 Interruption of Psychological
Services

4. Privacy And Confidentiality

4.01 Maintaining Confidentiality

4.02 Discussing the Limits of
Confidentiality

4.03 Recording

4.04 Minimizing Intrusions on Privacy

4.05 Disclosures

4.06 Consultations

4.07 Use of Confidential Information
for Didactic or Other Purposes

5. Advertising and Other Public Statements

5.01 Avoidance of False or Deceptive
Statements

5.02 Statements by Others

5.03 Descriptions of Workshops and

Non-Degree-Granting Educational
Programs

5.04 Media Presentations

5.05 Testimonials

5.06 In-Person Solicitation

6. Record Keeping and Fees

6.01 Documentation of Professional
and Scientific Work and Maintenance
of Records

6.02 Maintenance, Dissemination,
and Disposal of Confidential Records
of Professional and Scientific Work

6.03 Withholding Records for

Nonpayment

6.04 Fees and Financial

Arrangements

6.05 Barter With Clients/Patients

6.06 Accuracy in Reports to Payors
and Funding Sources

6.07 Referrals and Fees

7. Education and Training

7.01 Design of Education and

Training Programs

7.02 Descriptions of Education and
Training Programs

7.03 Accuracy in Teaching

7.04 Student Disclosure of Personal
Information

7.05 Mandatory Individual or Group
Therapy

7.06 Assessing Student and

Supervisee Performance

7.07 Sexual Relationships With

Students and Supervisees

8. Research and Publication

8.01 Institutional Approval

8.02 Informed Consent to Research

8.03 Informed Consent for Recording

Voices and Images in Research

8.04 Client/Patient, Student, and
Subordinate Research Participants

8.05 Dispensing With Informed

Consent for Research

8.06 Offering Inducements for
Research Participation

8.07 Deception in Research

8.08 Debriefing

8.09 Humane Care and Use of

Animals in Research

8.10 Reporting Research Results

8.11 Plagiarism

8.12 Publication Credit

8.13 Duplicate Publication of Data

8.14 Sharing Research Data for
Verification

8.15 Reviewers

9. Assessment

9.01 Bases for Assessments

9.02 Use of Assessments

9.03 Informed Consent in

Assessments

9.04 Release of Test Data

9.05 Test Construction

9.06 Interpreting Assessment Results

9.07 Assessment by Unqualified
Persons

9.08 Obsolete Tests and Outdated

Test Results

9.09 Test Scoring and Interpretation

Services

9.10 Explaining Assessment Results

9.11. Maintaining Test Security

10. Therapy

10.01 Informed Consent to Therapy

10.02 Therapy Involving Couples or
Families

10.03 Group Therapy

10.04 Providing Therapy to Those
Served by Others

10.05 Sexual Intimacies With Current
Therapy Clients/Patients

10.06 Sexual Intimacies With

Relatives or Significant Others of

Current Therapy Clients/Patients

10.07 Therapy With Former Sexual

Partners

10.08 Sexual Intimacies With Former

Therapy Clients/Patients

10.09 Interruption of Therapy

10.10 Terminating Therapy

INTRODUCTION AND APPLICABILITY

The American Psychological Association's (APA's) Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (hereinafter referred to as the Ethics Code) consists of an Introduction, a Preamble, five General Principles (A – E), and specific Ethical Standards. The Introduction discusses the intent, organization, procedural considerations, and scope of application of the Ethics Code. The Preamble and General Principles are aspirational goals to guide psychologists toward the highest ideals of psychology. Although the Preamble and General Principles are not themselves enforceable rules, they should be considered by psychologists in arriving at an ethical course of action. The Ethical Standards set forth enforceable rules for conduct as psychologists. Most of the Ethical Standards are written broadly, in order to apply to psychologists in varied roles, although the application of an Ethical Standard may vary depending on the context. The Ethical Standards are not exhaustive. The fact that a given conduct is not specifically addressed by an Ethical Standard does not mean that it is necessarily either ethical or unethical.

This Ethics Code applies only to psychologists' activities that are part of their scientific, educational, or professional roles as psychologists. Areas covered include but are not limited to the clinical, counseling, and school practice of psychology; research; teaching; supervision of trainees; public service; policy development; social intervention; development of assessment instruments; conducting assessments; educational counseling; organizational consulting; forensic activities; program design and evaluation; and administration. This Ethics Code applies to these activities across a variety of contexts, such as in person, postal, telephone, internet, and other electronic transmissions. These activities shall be distinguished from the purely private conduct of psychologists, which is not within the purview of the Ethics Code.

Membership in the APA commits members and student affiliates to comply with the standards of the APA Ethics Code and to the rules and procedures used to enforce them. Lack of awareness or misunderstanding of an Ethical Standard is not itself a defense to a charge of unethical conduct.

The procedures for filing, investigating, and resolving complaints of unethical conduct are described in the current Rules and Procedures of the APA Ethics Committee. APA may impose sanctions on its members for violations of the standards of the Ethics Code, including termination of APA membership, and may notify other bodies and individuals of its actions. Actions that violate the standards of the Ethics Code may also lead to the imposition of sanctions on psychologists or students whether or not they are APA members by bodies other than APA, including state psychological associations, other professional groups, psychology boards, other state or federal agencies, and payors for health services. In addition, APA may take action against a member after his or her conviction of a felony, expulsion or suspension from an affiliated state psychological association, or suspension or loss of licensure. When the sanction to be imposed by APA is less than expulsion, the 2001 Rules and Procedures do not guarantee an opportunity for an in-person hearing, but generally provide that complaints will be resolved only on the basis of a submitted record.

The Ethics Code is intended to provide guidance for psychologists and standards of professional conduct that can be applied by the APA and by other bodies that choose to adopt them. The Ethics Code is not intended to be a basis of civil liability. Whether a psychologist has violated the Ethics Code standards does not by itself determine whether the psychologist is legally liable in a court action, whether a contract is enforceable, or whether other legal consequences occur.

The modifiers used in some of the standards of this Ethics Code (e.g., *reasonably*, *appropriate*, *potentially*) are included in the standards when they would (1) allow professional judgment on the part of psychologists, (2) eliminate injustice or inequality that would occur without the modifier, (3) ensure applicability across the broad range of activities conducted by psychologists, or (4) guard against a set of rigid rules that might be quickly outdated. As used in this Ethics Code, the term *reasonable* means the prevailing professional judgment of psychologists engaged in similar activities in similar circumstances, given the knowledge the psychologist had or should have had at the time.

In the process of making decisions regarding their professional behavior, psychologists must consider this Ethics Code in addition to applicable laws and psychology board regulations. In applying the Ethics Code to their professional work, psychologists may consider other materials and guidelines that have been adopted or endorsed by scientific and professional psychological organizations and the dictates of their own conscience, as well as consult with others within the field. If this Ethics Code establishes a higher standard of conduct than is required by law, psychologists must meet the higher ethical standard. If psychologists' ethical responsibilities conflict with law, regulations, or other governing legal authority, psychologists make known their commitment to this Ethics Code and take steps to resolve the conflict in a responsible manner. If the conflict is unresolvable via such means, psychologists may adhere to the requirements of the law, regulations, or other governing authority in keeping with basic principles of human rights.

PREAMBLE

Psychologists are committed to increasing scientific and professional knowledge of behavior and people's understanding of themselves and others and to the use of such knowledge to improve the condition of individuals, organizations, and society. Psychologists respect and protect civil and human rights and the central importance of freedom of inquiry and expression in research, teaching, and publication. They strive to help the public in developing informed judgments and choices concerning human behavior. In doing so, they perform many roles, such as researcher, educator, diagnostician, therapist, supervisor, consultant, administrator, social interventionist, and expert witness. This Ethics Code provides a common set of principles and standards upon which psychologists build their professional and scientific work.

This Ethics Code is intended to provide specific standards to cover most situations encountered by psychologists. It has as its goals the welfare and protection of the individuals and groups with whom psychologists work and the education of members, students, and the public regarding ethical standards of the discipline.

The development of a dynamic set of ethical standards for psychologists' work-related conduct requires a personal commitment and lifelong effort to act ethically; to encourage ethical behavior by students, supervisees, employees, and colleagues; and to consult with others concerning ethical problems.

GENERAL PRINCIPLES

This section consists of General Principles. General Principles, as opposed to Ethical Standards, are aspirational in nature. Their intent is to guide and inspire psychologists toward the very highest ethical ideals of the profession. General Principles, in contrast to Ethical Standards, do not represent obligations and should not form the basis for imposing sanctions. Relying upon General Principles for either of these reasons distorts both their meaning and purpose.

Principle A: Beneficence and Nonmaleficence

Psychologists strive to benefit those with whom they work and take care to do no harm. In their professional actions, psychologists seek to safeguard the welfare and rights of those with whom they interact professionally and other affected persons, and the welfare of animal subjects of research. When conflicts occur among psychologists' obligations or concerns, they attempt to resolve these conflicts in a responsible fashion that avoids or minimizes harm. Because psychologists' scientific and professional judgments and actions may affect the lives of others, they are alert to and guard against personal, financial, social, organizational, or political factors that might lead to misuse of their influence. Psychologists strive to be aware of the possible effect of their own physical and mental health on their ability to help those with whom they work.

Principle B: Fidelity and Responsibility

Psychologists establish relationships of trust with those with whom they work. They are aware of their professional and scientific responsibilities to society and to the specific communities in which they work. Psychologists uphold professional standards of conduct, clarify their professional roles and obligations, accept appropriate responsibility for their behavior, and seek to manage conflicts of interest that could lead to exploitation or harm. Psychologists consult with, refer to, or cooperate with other professionals and institutions to the extent needed to serve the best interests of those with whom they work. They are concerned about the ethical compliance of their colleagues' scientific and professional conduct. Psychologists strive to contribute a portion of their professional time for little or no compensation or personal advantage.

Principle C: Integrity

Psychologists seek to promote accuracy, honesty, and truthfulness in the science, teaching, and practice of psychology. In these activities psychologists do not steal, cheat, or engage in fraud, subterfuge, or intentional misrepresentation of fact. Psychologists strive to keep their promises and to avoid unwise or unclear commitments. In situations in which deception may be ethically justifiable to maximize benefits and minimize harm, psychologists have a serious obligation to consider the need for, the possible consequences of, and their responsibility to correct any resulting mistrust or other harmful effects that arise from the use of such techniques.

Principle D: Justice

Psychologists recognize that fairness and justice entitle all persons to access to and benefit from the contributions of psychology and to equal quality in the processes, procedures, and services being conducted by psychologists. Psychologists exercise reasonable judgment and take precautions to ensure that their potential biases, the boundaries of their competence, and the limitations of their expertise do not lead to or condone unjust practices.

Principle E: Respect for People's Rights and Dignity

Psychologists respect the dignity and worth of all people, and the rights of individuals to privacy, confidentiality, and self-determination. Psychologists are aware that special safeguards may be necessary to protect the rights and welfare of persons or communities whose vulnerabilities impair autonomous decision making. Psychologists are aware of and respect cultural, individual, and role differences, including those based on age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, language, and socioeconomic status and consider these factors when working with members of such groups. Psychologists try to eliminate the effect on their work of biases based on those factors, and they do not knowingly participate in or condone activities of others based upon such prejudices.

ETHICAL STANDARDS**1. Resolving Ethical Issues****1.01 Misuse of Psychologists' Work**

If psychologists learn of misuse or misrepresentation of their work, they take reasonable steps to correct or minimize the misuse or misrepresentation.

1.02 Conflicts Between Ethics and Law, Regulations, or Other Governing Legal Authority

If psychologists' ethical responsibilities conflict with law, regulations, or other governing legal authority, psychologists make known their commitment to the Ethics Code and take steps to resolve the conflict. If the conflict is unresolvable via such means, psychologists may adhere to the requirements of the law, regulations, or other governing legal authority.

1.03 Conflicts Between Ethics and Organizational Demands

If the demands of an organization with which psychologists are affiliated or for whom they are working conflict with this Ethics Code, psychologists clarify the nature of the conflict, make known their commitment to the Ethics Code, and to the extent feasible, resolve the conflict in a way that permits adherence to the Ethics Code.

1.04 Informal Resolution of Ethical Violations

When psychologists believe that there may have been an ethical violation by another psychologist, they attempt to resolve the issue by bringing it to the attention of that individual, if an informal resolution appears appropriate and the intervention does not violate any confidentiality rights that may be involved. (See also Standards 1.02, Conflicts Between Ethics and Law, Regulations, or Other Governing Legal Authority, and 1.03, Conflicts Between Ethics and Organizational Demands.)

1.05 Reporting Ethical Violations

If an apparent ethical violation has substantially harmed or is likely to substantially harm a person or organization and is not appropriate for informal resolution under Standard 1.04, Informal Resolution of Ethical Violations, or is not resolved properly in that fashion, psychologists take further action appropriate to the situation. Such action might include referral to state or national committees on professional ethics, to state licensing boards, or to the appropriate institutional authorities. This standard does not apply when an intervention would violate confidentiality rights or when psychologists have been retained to review the work of another psychologist whose professional conduct is in question. (See also Standard 1.02, Conflicts Between Ethics and Law, Regulations, or Other Governing Legal Authority.)

1.06 Cooperating With Ethics Committees

Psychologists cooperate in ethics investigations, proceedings, and resulting requirements of the APA or any affiliated state psychological association to which they belong. In doing so, they address any confidentiality issues. Failure to cooperate is itself an ethics violation. However, making a request for deferment of adjudication of an ethics complaint pending the outcome of litigation does not alone constitute noncooperation.

1.07 Improper Complaints

Psychologists do not file or encourage the filing of ethics complaints that are made with reckless disregard for or willful ignorance of facts that would disprove the allegation.

1.08 Unfair Discrimination Against Complainants and Respondents

Psychologists do not deny persons employment, advancement, admissions to academic or other programs, tenure, or promotion, based solely upon their having made or their being the subject of an ethics complaint. This does not preclude taking action based upon the outcome of such proceedings or considering other appropriate information.

2. Competence**2.01 Boundaries of Competence**

(a) Psychologists provide services, teach, and conduct research with populations and in areas only within the boundaries of their competence, based on their education, training, supervised experience, consultation, study, or professional experience.

(b) Where scientific or professional knowledge in the discipline of psychology establishes that an understanding of factors associated with age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, language, or socioeconomic status is essential for effective implementation of their services or research, psychologists have or obtain the training, experience, consultation, or supervision necessary to ensure the competence of their services, or they make appropriate referrals, except as provided in Standard 2.02, Providing Services in Emergencies.

(c) Psychologists planning to provide services, teach, or conduct research involving populations, areas, techniques, or technologies new to them undertake relevant education, training, supervised experience, consultation, or study.

(d) When psychologists are asked to provide services to individuals for whom appropriate mental health services are not available and for which psychologists have not obtained the competence necessary, psychologists with closely related prior training or experience may provide such services in order to ensure that services are not denied if they make a reasonable effort to obtain the competence required by using relevant research, training, consultation, or study.

(e) In those emerging areas in which generally recognized standards for preparatory training do not yet exist, psychologists nevertheless take reasonable steps to ensure the competence of their work and to protect clients/patients, students, supervisees, research participants, organizational clients, and others from harm.

(f) When assuming forensic roles, psychologists are or become reasonably familiar with the judicial or administrative rules governing their roles.

2.02 Providing Services in Emergencies

In emergencies, when psychologists provide services to individuals for whom other mental health services are not available and for which psychologists have not obtained the necessary training, psychologists may provide such services in order to ensure that services are not denied. The services are discontinued as soon as the emergency has ended or appropriate services are available.

2.03 Maintaining Competence

Psychologists undertake ongoing efforts to develop and maintain their competence.

2.04 Bases for Scientific and Professional Judgments

Psychologists' work is based upon established scientific and professional knowledge of the discipline. (See also Standards 2.01e, Boundaries of Competence, and 10.01b, Informed Consent to Therapy.)

2.05 Delegation of Work to Others

Psychologists who delegate work to employees, supervisees, or research or teaching assistants or who use the services of others, such as interpreters, take reasonable steps to (1) avoid delegating such work to persons who have a multiple relationship with those being served that would likely lead to exploitation or loss of objectivity; (2) authorize only those responsibilities that such persons can be expected to perform competently on the basis of their education, training, or experience, either independently or with the level of supervision being provided; and (3) see that such persons perform these services competently. (See also Standards 2.02, Providing Services in Emergencies; 3.05, Multiple Relationships; 4.01, Maintaining Confidentiality; 9.01, Bases for Assessments; 9.02, Use of Assessments; 9.03, Informed Consent in Assessments; and 9.07, Assessment by Unqualified Persons.)

2.06 Personal Problems and Conflicts

(a) Psychologists refrain from initiating an activity when they know or should know that there is a substantial likelihood that their personal problems will prevent them from performing their work-related activities in a competent manner.

(b) When psychologists become aware of personal problems that may interfere with their performing work-related duties adequately, they take appropriate measures, such as obtaining professional consultation or assistance, and determine whether they should limit, suspend, or terminate their work-related duties. (See also Standard 10.10, Terminating Therapy.)

3. Human Relations

3.01 Unfair Discrimination

In their work-related activities, psychologists do not engage in unfair discrimination based on age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, socioeconomic status, or any basis proscribed by law.

3.02 Sexual Harassment

Psychologists do not engage in sexual harassment. Sexual harassment is sexual solicitation, physical advances, or verbal or nonverbal conduct that is sexual in nature, that occurs in connection with the psychologist's activities or roles as a psychologist, and that either (1) is unwelcome, is offensive, or creates a hostile workplace or educational environment, and the psychologist knows or is told this or (2) is sufficiently severe or intense to be abusive to a reasonable person in

the context. Sexual harassment can consist of a single intense or severe act or of multiple persistent or pervasive acts. (See also Standard 1.08, Unfair Discrimination Against Complainants and Respondents.)

3.03 Other Harassment

Psychologists do not knowingly engage in behavior that is harassing or demeaning to persons with whom they interact in their work based on factors such as those persons' age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, language, or socioeconomic status.

3.04 Avoiding Harm

Psychologists take reasonable steps to avoid harming their clients/patients, students, supervisees, research participants, organizational clients, and others with whom they work, and to minimize harm where it is foreseeable and unavoidable.

3.05 Multiple Relationships

(a) A multiple relationship occurs when a psychologist is in a professional role with a person and (1) at the same time is in another role with the same person, (2) at the same time is in a relationship with a person closely associated with or related to the person with whom the psychologist has the professional relationship, or (3) promises to enter into another relationship in the future with the person or a person closely associated with or related to the person.

A psychologist refrains from entering into a multiple relationship if the multiple relationship could reasonably be expected to impair the psychologist's objectivity, competence, or effectiveness in performing his or her functions as a psychologist, or otherwise risks exploitation or harm to the person with whom the professional relationship exists.

Multiple relationships that would not reasonably be expected to cause impairment or risk exploitation or harm are not unethical.

(b) If a psychologist finds that, due to unforeseen factors, a potentially harmful multiple relationship has arisen, the psychologist takes reasonable steps to resolve it with due regard for the best interests of the affected person and maximal compliance with the Ethics Code.

(c) When psychologists are required by law, institutional policy, or extraordinary circumstances to serve in more than one role in judicial or administrative proceedings, at the outset they clarify role expectations and the extent of confidentiality and thereafter as changes occur. (See also Standards 3.04, Avoiding Harm, and 3.07, Third-Party Requests for Services.)

3.06 Conflict of Interest

Psychologists refrain from taking on a professional role when personal, scientific, professional, legal, financial, or other interests or relationships could reasonably be expected to (1) impair their objectivity, competence, or effectiveness in performing their functions as psychologists or (2) expose the person or organization with whom the professional relationship exists to harm or exploitation.

3.07 Third-Party Requests for Services

When psychologists agree to provide services to a person or entity at the request of a third party, psychologists attempt to clarify at the outset of the service the nature of the relationship with all individuals or organizations involved. This clarification includes the role of the psychologist (e.g., therapist, consultant, diagnostician, or expert witness), an identification of who is the client, the probable uses of the services provided or the information obtained, and the fact that there may be limits to confidentiality. (See also Standards 3.05, Multiple Relationships, and 4.02, Discussing the Limits of Confidentiality.)

3.08 Exploitative Relationships

Psychologists do not exploit persons over whom they have supervisory, evaluative, or other authority such as clients/patients, students, supervisees, research participants, and employees. (See also Standards 3.05, Multiple Relationships; 6.04, Fees and Financial Arrangements; 6.05, Barter With Clients/Patients; 7.07, Sexual Relationships With Students and Supervisees; 10.05, Sexual Intimacies With Current Therapy Clients/Patients; 10.06, Sexual Intimacies With Relatives or Significant Others of Current Therapy Clients/Patients; 10.07, Therapy With Former Sexual Partners; and 10.08, Sexual Intimacies With Former Therapy Clients/Patients.)

3.09 Cooperation With Other Professionals

When indicated and professionally appropriate, psychologists cooperate with other professionals in order to serve their clients/patients effectively and appropriately. (See also Standard 4.05, Disclosures.)

3.10 Informed Consent

(a) When psychologists conduct research or provide assessment, therapy, counseling, or consulting services in person or via electronic transmission or other forms of communication, they obtain the informed consent of the individual or individuals using language that is reasonably understandable to that person or persons except when conducting such activities without consent is mandated by law or governmental regulation or as otherwise provided in this Ethics Code.

(See also Standards 8.02, Informed Consent to Research; 9.03, Informed Consent in Assessments; and 10.01, Informed Consent to Therapy.)

(b) For persons who are legally incapable of giving informed consent, psychologists nevertheless (1) provide an appropriate explanation, (2) seek the individual's assent, (3) consider such persons' preferences and best interests, and (4) obtain appropriate permission from a legally authorized person, if such substitute consent is permitted or required by law. When consent by a legally authorized person is not permitted or required by law, psychologists take reasonable steps to protect the individual's rights and welfare.

(c) When psychological services are court ordered or otherwise mandated, psychologists inform the individual of the nature of the anticipated services, including whether the services are court ordered or mandated and any limits of confidentiality, before proceeding.

(d) Psychologists appropriately document written or oral consent, permission, and assent. (See also Standards 8.02, Informed Consent to Research; 9.03, Informed Consent in Assessments; and 10.01, Informed Consent to Therapy.)

3.11 Psychological Services Delivered To or Through Organizations

(a) Psychologists delivering services to or through organizations provide information beforehand to clients and when appropriate those directly affected by the services about (1) the nature and objectives of the services, (2) the intended recipients, (3) which of the individuals are clients, (4) the relationship the psychologist will have with each person and the organization, (5) the probable uses of services provided and information obtained, (6) who will have access to the information, and (7) limits of confidentiality. As soon as feasible, they provide information about the results and conclusions of such services to appropriate persons.

(b) If psychologists will be precluded by law or by organizational roles from providing such information to particular individuals or groups, they so inform those individuals or groups at the outset of the service.

3.12 Interruption of Psychological Services

Unless otherwise covered by contract, psychologists make reasonable efforts to plan for facilitating services in the event that psychological services are interrupted by factors such as the psychologist's illness, death, unavailability, relocation, or retirement or by the client's/patient's relocation or financial limitations. (See also Standard 6.02c, Maintenance, Dissemination, and Disposal of Confidential Records of Professional and Scientific Work.)

4. Privacy And Confidentiality

4.01 Maintaining Confidentiality

Psychologists have a primary obligation and take reasonable precautions to protect confidential information obtained through or stored in any medium, recognizing that the extent and limits of confidentiality may be regulated by law or established by institutional rules or professional or scientific relationship. (See also Standard 2.05, Delegation of Work to Others.)

4.02 Discussing the Limits of Confidentiality

(a) Psychologists discuss with persons (including, to the extent feasible, persons who are legally incapable of giving informed consent and their legal representatives) and organizations with whom they establish a scientific or professional relationship (1) the relevant limits of confidentiality and (2) the foreseeable uses of the information generated through their psychological activities. (See also Standard 3.10, Informed Consent.)

(b) Unless it is not feasible or is contraindicated, the discussion of confidentiality occurs at the outset of the relationship and thereafter as new circumstances may warrant.

(c) Psychologists who offer services, products, or information via electronic transmission inform clients/patients of the risks to privacy and limits of confidentiality.

4.03 Recording

Before recording the voices or images of individuals to whom they provide services, psychologists obtain permission from all such persons or their legal representatives. (See also Standards 8.03, Informed Consent for Recording Voices and Images in Research; 8.05, Dispensing With Informed Consent for Research; and 8.07, Deception in Research.)

4.04 Minimizing Intrusions on Privacy

(a) Psychologists include in written and oral reports and consultations, only information germane to the purpose for which the communication is made.

(b) Psychologists discuss confidential information obtained in their work only for appropriate scientific or professional purposes and only with persons clearly concerned with such matters.

4.05 Disclosures

(a) Psychologists may disclose confidential information with the appropriate consent of the organizational client, the individual client/patient, or another legally authorized person on behalf of the client/patient unless prohibited by law.

(b) Psychologists disclose confidential information without the consent of the individual only as mandated by law, or where permitted by law for a valid purpose such as to (1) provide needed professional services; (2) obtain appropriate professional consultations; (3) protect the client/patient, psychologist, or others from harm; or (4) obtain payment for services from a client/patient, in which instance disclosure is limited to the minimum that is necessary to achieve the purpose. (See also Standard 6.04e, Fees and Financial Arrangements.)

4.06 Consultations

When consulting with colleagues, (1) psychologists do not disclose confidential information that reasonably could lead to the identification of a client/patient, research participant, or other person or organization with whom they have a confidential relationship unless they have obtained the prior consent of the person or organization or the disclosure cannot be avoided, and (2) they disclose information only to the extent necessary to achieve the purposes of the consultation. (See also Standard 4.01, Maintaining Confidentiality.)

4.07 Use of Confidential Information for Didactic or Other Purposes

Psychologists do not disclose in their writings, lectures, or other public media, confidential, personally identifiable information concerning their clients/patients, students, research participants, organizational clients, or other recipients of their services that they obtained during the course of their work, unless (1) they take reasonable steps to disguise the person or organization, (2) the person or organization has consented in writing, or (3) there is legal authorization for doing so.

5. Advertising and Other Public Statements**5.01 Avoidance of False or Deceptive Statements**

(a) Public statements include but are not limited to paid or unpaid advertising, product endorsements, grant applications, licensing applications, other credentialing applications, brochures, printed matter, directory listings, personal resumes or curricula vitae, or comments for use in media such as print or electronic transmission, statements in legal proceedings, lectures and public oral presentations, and published materials. Psychologists do not knowingly make public statements that are false, deceptive, or fraudulent concerning their research, practice, or other work activities or those of persons or organizations with which they are affiliated.

(b) Psychologists do not make false, deceptive, or fraudulent statements concerning (1) their training, experience, or competence; (2) their academic degrees; (3) their credentials; (4) their institutional or association affiliations; (5) their services; (6) the scientific or clinical basis for, or results or degree of success of, their services; (7) their fees; or (8) their publications or research findings.

(c) Psychologists claim degrees as credentials for their health services only if those degrees (1) were earned from a regionally accredited educational institution or (2) were the basis for psychology licensure by the state in which they practice.

5.02 Statements by Others

(a) Psychologists who engage others to create or place public statements that promote their professional practice, products, or activities retain professional responsibility for such statements.

(b) Psychologists do not compensate employees of press, radio, television, or other communication media in return for publicity in a news item. (See also Standard 1.01, Misuse of Psychologists' Work.)

(c) A paid advertisement relating to psychologists' activities must be identified or clearly recognizable as such.

5.03 Descriptions of Workshops and Non-Degree-Granting Educational Programs

To the degree to which they exercise control, psychologists responsible for announcements, catalogs, brochures, or advertisements describing workshops, seminars, or other non-degree-granting educational programs ensure that they accurately describe the audience for which the program is intended, the educational objectives, the presenters, and the fees involved.

5.04 Media Presentations

When psychologists provide public advice or comment via print, internet, or other electronic transmission, they take precautions to ensure that statements (1) are based on their professional knowledge, training, or experience in accord with appropriate psychological literature and practice; (2) are otherwise consistent with this Ethics Code; and (3) do not indicate that a professional relationship has been established with the recipient. (See also Standard 2.04, Bases for Scientific and Professional Judgments.)

5.05 Testimonials

Psychologists do not solicit testimonials from current therapy clients/patients or other persons who because of their particular circumstances are vulnerable to undue influence.

5.06 In-Person Solicitation

Psychologists do not engage, directly or through agents, in uninvited in-person solicitation of business from actual or potential therapy clients/patients or other persons who because of their particular circumstances are vulnerable to undue influence. However, this prohibition does not preclude (1) attempting to implement appropriate collateral contacts for the purpose of benefiting an already engaged therapy client/patient or (2) providing disaster or community outreach services.

6. Record Keeping and Fees**6.01 Documentation of Professional and Scientific Work and Maintenance of Records**

Psychologists create, and to the extent the records are under their control, maintain, disseminate, store, retain, and dispose of records and data relating to their professional and scientific work in order to (1) facilitate provision of services later by them or by other professionals, (2) allow for replication of research design and analyses, (3) meet institutional requirements, (4) ensure accuracy of billing and payments, and (5) ensure compliance with law. (See also Standard 4.01, Maintaining Confidentiality.)

6.02 Maintenance, Dissemination, and Disposal of Confidential Records of Professional and Scientific Work

(a) Psychologists maintain confidentiality in creating, storing, accessing, transferring, and disposing of records under their control, whether these are written, automated, or in any other medium. (See also Standards 4.01, Maintaining Confidentiality, and 6.01, Documentation of Professional and Scientific Work and Maintenance of Records.)

(b) If confidential information concerning recipients of psychological services is entered into databases or systems of records available to persons whose access has not been consented to by the recipient, psychologists use coding or other techniques to avoid the inclusion of personal identifiers.

(c) Psychologists make plans in advance to facilitate the appropriate transfer and to protect the confidentiality of records and data in the event of psychologists' withdrawal from positions or practice. (See also Standards 3.12, Interruption of Psychological Services, and 10.09, Interruption of Therapy.)

6.03 Withholding Records for Nonpayment

Psychologists may not withhold records under their control that are requested and needed for a client's/patient's emergency treatment solely because payment has not been received.

6.04 Fees and Financial Arrangements

(a) As early as is feasible in a professional or scientific relationship, psychologists and recipients of psychological services reach an agreement specifying compensation and billing arrangements.

(b) Psychologists' fee practices are consistent with law.

(c) Psychologists do not misrepresent their fees.

(d) If limitations to services can be anticipated because of limitations in financing, this is discussed with the recipient of services as early as is feasible. (See also Standards 10.09, Interruption of Therapy, and 10.10, Terminating Therapy.)

(e) If the recipient of services does not pay for services as agreed, and if psychologists intend to use collection agencies or legal measures to collect the fees, psychologists first inform the person that such measures will be taken and provide that person an opportunity to make prompt payment. (See also Standards 4.05, Disclosures; 6.03, Withholding Records for Nonpayment; and 10.01, Informed Consent to Therapy.)

6.05 Barter With Clients/Patients

Barter is the acceptance of goods, services, or other nonmonetary remuneration from clients/patients in return for psychological services. Psychologists may barter only if (1) it is not clinically contraindicated, and (2) the resulting arrangement is not exploitative. (See also Standards 3.05, Multiple Relationships, and 6.04, Fees and Financial Arrangements.)

6.06 Accuracy in Reports to Payors and Funding Sources

In their reports to payors for services or sources of research funding, psychologists take reasonable steps to ensure the accurate reporting of the nature of the service provided or research conducted, the fees, charges, or payments, and where applicable, the identity of the provider, the findings, and the diagnosis. (See also Standards 4.01, Maintaining Confidentiality; 4.04, Minimizing Intrusions on Privacy; and 4.05, Disclosures.)

6.07 Referrals and Fees

When psychologists pay, receive payment from, or divide fees with another professional, other than in an employer-employee relationship, the payment to each is based on the services provided (clinical, consultative, administrative, or other) and is not based on the referral itself. (See also Standard 3.09, Cooperation With Other Professionals.)

7. Education and Training**7.01 Design of Education and Training Programs**

Psychologists responsible for education and training programs take reasonable steps to ensure that the programs are designed to provide the appropriate knowledge and proper experiences, and to meet the requirements for licensure, certification, or other goals for which claims are made by the program. (See also Standard 5.03, Descriptions of Workshops and Non-Degree-Granting Educational Programs.)

7.02 Descriptions of Education and Training Programs

Psychologists responsible for education and training programs take reasonable steps to ensure that there is a current and accurate description of the program content (including participation in required course- or program-related counseling, psychotherapy, experiential groups, consulting projects, or community service), training goals and objectives, stipends and benefits, and requirements that must be met for satisfactory completion of the program. This information must be made readily available to all interested parties.

7.03 Accuracy in Teaching

(a) Psychologists take reasonable steps to ensure that course syllabi are accurate regarding the subject matter to be covered, bases for evaluating progress, and the nature of course experiences. This standard does not preclude an instructor from modifying course content or requirements when the instructor considers it pedagogically necessary or desirable, so long as students are made aware of these modifications in a manner that enables them to fulfill course requirements. (See also Standard 5.01, Avoidance of False or Deceptive Statements.)

(b) When engaged in teaching or training, psychologists present psychological information accurately. (See also Standard 2.03, Maintaining Competence.)

7.04 Student Disclosure of Personal Information

Psychologists do not require students or supervisees to disclose personal information in course- or program-related activities, either orally or in writing, regarding sexual history, history of abuse and neglect, psychological treatment, and relationships with parents, peers, and spouses or significant others except if (1) the program or training facility has clearly identified this requirement in its admissions and program materials or (2) the information is necessary to evaluate or obtain assistance for students whose personal problems could reasonably be judged to be preventing them from performing their training- or professionally related activities in a competent manner or posing a threat to the students or others.

7.05 Mandatory Individual or Group Therapy

(a) When individual or group therapy is a program or course requirement, psychologists responsible for that program allow students in undergraduate and graduate programs the option of selecting such therapy from practitioners unaffiliated with the program. (See also Standard 7.02, Descriptions of Education and Training Programs.)

(b) Faculty who are or are likely to be responsible for evaluating students' academic performance do not themselves provide that therapy. (See also Standard 3.05, Multiple Relationships.)

7.06 Assessing Student and Supervisee Performance

(a) In academic and supervisory relationships, psychologists establish a timely and specific process for providing feedback to students and supervisees. Information regarding the process is provided to the student at the beginning of supervision.

(b) Psychologists evaluate students and supervisees on the basis of their actual performance on relevant and established program requirements.

7.07 Sexual Relationships With Students and Supervisees

Psychologists do not engage in sexual relationships with students or supervisees who are in their department, agency, or training center or over whom psychologists have or are likely to have evaluative authority. (See also Standard 3.05, Multiple Relationships.)

8. Research and Publication

8.01 Institutional Approval

When institutional approval is required, psychologists provide accurate information about their research proposals and obtain approval prior to conducting the research. They conduct the research in accordance with the approved research protocol.

8.02 Informed Consent to Research

(a) When obtaining informed consent as required in Standard 3.10, Informed Consent, psychologists inform participants about (1) the purpose of the research, expected duration, and procedures; (2) their right to decline to participate and to withdraw from the research once participation has begun; (3) the foreseeable consequences of declining or withdrawing; (4) reasonably foreseeable factors that may be expected to influence their willingness to participate such as potential risks, discomfort, or adverse effects; (5) any prospective research benefits; (6) limits of confidentiality; (7) incentives for participation; and (8) whom to contact for questions about the research and research participants' rights. They provide opportunity for the prospective participants to ask questions and receive answers. (See also Standards 8.03, Informed Consent for Recording Voices and Images in Research; 8.05, Dispensing With Informed Consent for Research; and 8.07, Deception in Research.)

(b) Psychologists conducting intervention research involving the use of experimental treatments clarify to participants at the outset of the research (1) the experimental nature of the treatment; (2) the services that will or will not be available to the control group(s) if appropriate; (3) the means by which assignment to treatment and control groups will be made; (4) available treatment alternatives if an individual does not wish to participate in the research or wishes to withdraw once a study has begun; and (5) compensation for or monetary costs of participating including, if appropriate, whether reimbursement from the participant or a third-party payor will be sought. (See also Standard 8.02a, Informed Consent to Research.)

8.03 Informed Consent for Recording Voices and Images in Research

Psychologists obtain informed consent from research participants prior to recording their voices or images for data collection unless (1) the research consists solely of naturalistic observations in public places, and it is not anticipated that the recording will be used in a manner that could cause personal identification or harm, or (2) the research design includes deception, and consent for the use of the recording is obtained during debriefing. (See also Standard 8.07, Deception in Research.)

8.04 Client/Patient, Student, and Subordinate Research Participants

(a) When psychologists conduct research with clients/patients, students, or subordinates as participants, psychologists take steps to protect the prospective participants from adverse consequences of declining or withdrawing from participation.

(b) When research participation is a course requirement or an opportunity for extra credit, the prospective participant is given the choice of equitable alternative activities.

8.05 Dispensing With Informed Consent for Research

Psychologists may dispense with informed consent only (1) where research would not reasonably be assumed to create distress or harm and involves (a) the study of normal educational practices, curricula, or classroom management methods conducted in educational settings; (b) only anonymous questionnaires, naturalistic observations, or archival research for which disclosure of responses would not place participants at risk of criminal or civil liability or damage their financial standing, employability, or reputation, and confidentiality is protected; or (c) the study of factors related to job or organization effectiveness conducted in organizational settings for which there is no risk to participants' employability, and confidentiality is protected or (2) where otherwise permitted by law or federal or institutional regulations.

8.06 Offering Inducements for Research Participation

(a) Psychologists make reasonable efforts to avoid offering excessive or inappropriate financial or other inducements for research participation when such inducements are likely to coerce participation.

(b) When offering professional services as an inducement for research participation, psychologists clarify the nature of the services, as well as the risks, obligations, and limitations. (See also Standard 6.05, Barter With Clients/Patients.)

8.07 Deception in Research

(a) Psychologists do not conduct a study involving deception unless they have determined that the use of deceptive techniques is justified by the study's significant prospective scientific, educational, or applied value and that effective nondeceptive alternative procedures are not feasible.

(b) Psychologists do not deceive prospective participants about research that is reasonably expected to cause physical pain or severe emotional distress.

(c) Psychologists explain any deception that is an integral feature of the design and conduct of an experiment to participants as early as is feasible, preferably at the conclusion of their participation, but no later than at the conclusion of the data collection, and permit participants to withdraw their data. (See also Standard 8.08, Debriefing.)

8.08 Debriefing

(a) Psychologists provide a prompt opportunity for participants to obtain appropriate information about the nature, results, and conclusions of the research, and they take reasonable steps to correct any misconceptions that participants may have of which the psychologists are aware.

(b) If scientific or humane values justify delaying or withholding this information, psychologists take reasonable measures to reduce the risk of harm.

(c) When psychologists become aware that research procedures have harmed a participant, they take reasonable steps to minimize the harm.

8.09 Humane Care and Use of Animals in Research

(a) Psychologists acquire, care for, use, and dispose of animals in compliance with current federal, state, and local laws and regulations, and with professional standards.

(b) Psychologists trained in research methods and experienced in the care of laboratory animals supervise all procedures involving animals and are responsible for ensuring appropriate consideration of their comfort, health, and humane treatment.

(c) Psychologists ensure that all individuals under their supervision who are using animals have received instruction in research methods and in the care, maintenance, and handling of the species being used, to the extent appropriate to their role. (See also Standard 2.05, Delegation of Work to Others.)

(d) Psychologists make reasonable efforts to minimize the discomfort, infection, illness, and pain of animal subjects.

(e) Psychologists use a procedure subjecting animals to pain, stress, or privation only when an alternative procedure is unavailable and the goal is justified by its prospective scientific, educational, or applied value.

(f) Psychologists perform surgical procedures under appropriate anesthesia and follow techniques to avoid infection and minimize pain during and after surgery.

(g) When it is appropriate that an animal's life be terminated, psychologists proceed rapidly, with an effort to minimize pain and in accordance with accepted procedures.

8.10 Reporting Research Results

(a) Psychologists do not fabricate data. (See also Standard 5.01a, Avoidance of False or Deceptive Statements.)

(b) If psychologists discover significant errors in their published data, they take reasonable steps to correct such errors in a correction, retraction, erratum, or other appropriate publication means.

8.11 Plagiarism

Psychologists do not present portions of another's work or data as their own, even if the other work or data source is cited occasionally.

8.12 Publication Credit

(a) Psychologists take responsibility and credit, including authorship credit, only for work they have actually performed or to which they have substantially contributed. (See also Standard 8.12b, Publication Credit.)

(b) Principal authorship and other publication credits accurately reflect the relative scientific or professional contributions of the individuals involved, regardless of their relative status. Mere possession of an institutional position, such as department chair, does not justify authorship credit. Minor contributions to the research or to the writing for publications are acknowledged appropriately, such as in footnotes or in an introductory statement.

(c) Except under exceptional circumstances, a student is listed as principal author on any multiple-authored article that is substantially based on the student's doctoral dissertation. Faculty advisors discuss publication credit with students as early as feasible and throughout the research and publication process as appropriate. (See also Standard 8.12b, Publication Credit.)

8.13 Duplicate Publication of Data

Psychologists do not publish, as original data, data that have been previously published. This does not preclude republishing data when they are accompanied by proper acknowledgment.

8.14 Sharing Research Data for Verification

(a) After research results are published, psychologists do not withhold the data on which their conclusions are based from other competent professionals who seek to verify the substantive claims through reanalysis and who intend to use such data only for that purpose, provided that the confidentiality of the participants can be protected and unless legal rights concerning proprietary data preclude their release. This does not preclude psychologists from requiring that such individuals or groups be responsible for costs associated with the provision of such information.

(b) Psychologists who request data from other psychologists to verify the substantive claims through reanalysis may use shared data only for the declared purpose. Requesting psychologists obtain prior written agreement for all other uses of the data.

8.15 Reviewers

Psychologists who review material submitted for presentation, publication, grant, or research proposal review respect the confidentiality of and the proprietary rights in such information of those who submitted it.

9. Assessment**9.01 Bases for Assessments**

(a) Psychologists base the opinions contained in their recommendations, reports, and diagnostic or evaluative statements, including forensic testimony, on information and techniques sufficient to substantiate their findings. (See also Standard 2.04, Bases for Scientific and Professional Judgments.)

(b) Except as noted in 9.01c, psychologists provide opinions of the psychological characteristics of individuals only after they have conducted an examination of the individuals adequate to support their statements or conclusions. When, despite reasonable efforts, such an examination is not practical, psychologists document the efforts they made and the result of those efforts, clarify the probable impact of their limited information on the reliability and validity of their opinions, and appropriately limit the nature and extent of their conclusions or recommendations. (See also Standards 2.01, Boundaries of Competence, and 9.06, Interpreting Assessment Results.)

(c) When psychologists conduct a record review or provide consultation or supervision and an individual examination is not warranted or necessary for the opinion, psychologists explain this and the sources of information on which they based their conclusions and recommendations.

9.02 Use of Assessments

(a) Psychologists administer, adapt, score, interpret, or use assessment techniques, interviews, tests, or instruments in a manner and for purposes that are appropriate in light of the research on or evidence of the usefulness and proper application of the techniques.

(b) Psychologists use assessment instruments whose validity and reliability have been established for use with members of the population tested. When such validity or reliability has not been established, psychologists describe the strengths and limitations of test results and interpretation.

(c) Psychologists use assessment methods that are appropriate to an individual's language preference and competence, unless the use of an alternative language is relevant to the assessment issues.

9.03 Informed Consent in Assessments

(a) Psychologists obtain informed consent for assessments, evaluations, or diagnostic services, as described in Standard 3.10, Informed Consent, except when (1) testing is mandated by law or governmental regulations; (2) informed consent is implied because testing is conducted as a routine educational, institutional, or organizational activity (e.g., when participants voluntarily agree to assessment when applying for a job); or (3) one purpose of the testing is to evaluate decisional capacity. Informed consent includes an explanation of the nature and purpose of the assessment, fees, involvement of third parties, and limits of confidentiality and sufficient opportunity for the client/patient to ask questions and receive answers.

(b) Psychologists inform persons with questionable capacity to consent or for whom testing is mandated by law or governmental regulations about the nature and purpose of the proposed assessment services, using language that is reasonably understandable to the person being assessed.

(c) Psychologists using the services of an interpreter obtain informed consent from the client/patient to use that interpreter, ensure that confidentiality of test results and test security are maintained, and include in their recommendations, reports, and diagnostic or evaluative statements, including forensic testimony, discussion of any limitations on the data obtained. (See also Standards 2.05, Delegation of Work to Others; 4.01, Maintaining Confidentiality; 9.01, Bases for Assessments; 9.06, Interpreting Assessment Results; and 9.07, Assessment by Unqualified Persons.)

9.04 Release of Test Data

(a) The term *test data* refers to raw and scaled scores, client/patient responses to test questions or stimuli, and psychologists' notes and recordings concerning client/patient statements and behavior during an examination. Those portions of test materials that include client/patient responses are included in the definition of *test data*. Pursuant to a client/patient release, psychologists provide test data to the client/patient or other persons identified in the release. Psychologists may refrain from releasing test data to protect a client/patient or others from substantial harm or misuse or misrepresentation of the data or the test, recognizing that in many instances release of confidential information under these circumstances is regulated by law. (See also Standard 9.11, Maintaining Test Security.)

(b) In the absence of a client/patient release, psychologists provide test data only as required by law or court order.

9.05 Test Construction

Psychologists who develop tests and other assessment techniques use appropriate psychometric procedures and current scientific or professional knowledge for test design, standardization, validation, reduction or elimination of bias, and recommendations for use.

9.06 Interpreting Assessment Results

When interpreting assessment results, including automated interpretations, psychologists take into account the purpose of the assessment as well as the various test factors, test-taking abilities, and other characteristics of the person being assessed, such as situational, personal, linguistic, and cultural differences, that might affect psychologists' judgments or reduce the accuracy of their interpretations. They indicate any significant limitations of their interpretations. (See also Standards 2.01b and c, Boundaries of Competence, and 3.01, Unfair Discrimination.)

9.07 Assessment by Unqualified Persons

Psychologists do not promote the use of psychological assessment techniques by unqualified persons, except when such use is conducted for training purposes with appropriate supervision. (See also Standard 2.05, Delegation of Work to Others.)

9.08 Obsolete Tests and Outdated Test Results

(a) Psychologists do not base their assessment or intervention decisions or recommendations on data or test results that are outdated for the current purpose.

(b) Psychologists do not base such decisions or recommendations on tests and measures that are obsolete and not useful for the current purpose.

9.09 Test Scoring and Interpretation Services

(a) Psychologists who offer assessment or scoring services to other professionals accurately describe the purpose, norms, validity, reliability, and applications of the procedures and any special qualifications applicable to their use.

(b) Psychologists select scoring and interpretation services (including automated services) on the basis of evidence of the validity of the program and procedures as well as on other appropriate considerations. (See also Standard 2.01b and c, Boundaries of Competence.)

(c) Psychologists retain responsibility for the appropriate application, interpretation, and use of assessment instruments, whether they score and interpret such tests themselves or use automated or other services.

9.10 Explaining Assessment Results

Regardless of whether the scoring and interpretation are done by psychologists, by employees or assistants, or by automated or other outside services, psychologists take reasonable steps to ensure that explanations of results are given to the individual or designated representative unless the nature of the relationship precludes provision of an explanation of results (such as in some organizational consulting, preemployment or security screenings, and forensic evaluations), and this fact has been clearly explained to the person being assessed in advance.

9.11. Maintaining Test Security

The term *test materials* refers to manuals, instruments, protocols, and test questions or stimuli and does not include *test data* as defined in Standard 9.04, Release of Test Data. Psychologists make reasonable efforts to maintain the integrity and security of test materials and other assessment techniques consistent with law and contractual obligations, and in a manner that permits adherence to this Ethics Code.

10. Therapy**10.01 Informed Consent to Therapy**

(a) When obtaining informed consent to therapy as required in Standard 3.10, Informed Consent, psychologists inform clients/patients as early as is feasible in the therapeutic relationship about the nature and anticipated course of therapy, fees, involvement of third parties, and limits of confidentiality and provide sufficient opportunity for the client/patient to ask

questions and receive answers. (See also Standards 4.02, Discussing the Limits of Confidentiality, and 6.04, Fees and Financial Arrangements.)

(b) When obtaining informed consent for treatment for which generally recognized techniques and procedures have not been established, psychologists inform their clients/patients of the developing nature of the treatment, the potential risks involved, alternative treatments that may be available, and the voluntary nature of their participation. (See also Standards 2.01e, Boundaries of Competence, and 3.10, Informed Consent.)

(c) When the therapist is a trainee and the legal responsibility for the treatment provided resides with the supervisor, the client/patient, as part of the informed consent procedure, is informed that the therapist is in training and is being supervised and is given the name of the supervisor.

10.02 Therapy Involving Couples or Families

(a) When psychologists agree to provide services to several persons who have a relationship (such as spouses, significant others, or parents and children), they take reasonable steps to clarify at the outset (1) which of the individuals are clients/patients and (2) the relationship the psychologist will have with each person. This clarification includes the psychologist's role and the probable uses of the services provided or the information obtained. (See also Standard 4.02, Discussing the Limits of Confidentiality.)

(b) If it becomes apparent that psychologists may be called on to perform potentially conflicting roles (such as family therapist and then witness for one party in divorce proceedings), psychologists take reasonable steps to clarify and modify, or withdraw from, roles appropriately. (See also Standard 3.05c, Multiple Relationships.)

10.03 Group Therapy

When psychologists provide services to several persons in a group setting, they describe at the outset the roles and responsibilities of all parties and the limits of confidentiality.

10.04 Providing Therapy to Those Served by Others

In deciding whether to offer or provide services to those already receiving mental health services elsewhere, psychologists carefully consider the treatment issues and the potential client's/patient's welfare. Psychologists discuss these issues with the client/patient or another legally authorized person on behalf of the client/patient in order to minimize the risk of confusion and conflict, consult with the other service providers when appropriate, and proceed with caution and sensitivity to the therapeutic issues.

10.05 Sexual Intimacies With Current Therapy Clients/Patients

Psychologists do not engage in sexual intimacies with current therapy clients/patients.

10.06 Sexual Intimacies With Relatives or Significant Others of Current Therapy Clients/Patients

Psychologists do not engage in sexual intimacies with individuals they know to be close relatives, guardians, or significant others of current clients/patients. Psychologists do not terminate therapy to circumvent this standard.

10.07 Therapy With Former Sexual Partners

Psychologists do not accept as therapy clients/patients persons with whom they have engaged in sexual intimacies.

10.08 Sexual Intimacies With Former Therapy Clients/Patients

(a) Psychologists do not engage in sexual intimacies with former clients/patients for at least two years after cessation or termination of therapy.

(b) Psychologists do not engage in sexual intimacies with former clients/patients even after a two-year interval except in the most unusual circumstances. Psychologists who engage in such activity after the two years following cessation or termination of therapy and of having no sexual contact with the former client/patient bear the burden of demonstrating that there has been no exploitation, in light of all relevant factors, including (1) the amount of time that has passed since therapy terminated; (2) the nature, duration, and intensity of the therapy; (3) the circumstances of termination; (4) the client's/patient's personal history; (5) the client's/patient's current mental status; (6) the likelihood of adverse impact on the client/patient; and (7) any statements or actions made by the therapist during the course of therapy suggesting or inviting the possibility of a posttermination sexual or romantic relationship with the client/patient. (See also Standard 3.05, Multiple Relationships.)

10.09 Interruption of Therapy

When entering into employment or contractual relationships, psychologists make reasonable efforts to provide for orderly and appropriate resolution of responsibility for client/patient care in the event that the employment or contractual relationship ends, with paramount consideration given to the welfare of the client/patient. (See also Standard 3.12, Interruption of Psychological Services.)

10.10 Terminating Therapy

- (a) Psychologists terminate therapy when it becomes reasonably clear that the client/patient no longer needs the service, is not likely to benefit, or is being harmed by continued service.
- (b) Psychologists may terminate therapy when threatened or otherwise endangered by the client/patient or another person with whom the client/patient has a relationship.
- (c) Except where precluded by the actions of clients/patients or third-party payors, prior to termination psychologists provide pretermination counseling and suggest alternative service providers as appropriate.

History and Effective Date Footnote

This version of the APA Ethics Code was adopted by the American Psychological Association's Council of Representatives during its meeting, August 21, 2002, and is effective beginning June 1, 2003. Inquiries concerning the substance or interpretation of the APA Ethics Code should be addressed to the Director, Office of Ethics, American Psychological Association, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242. The Ethics Code and information regarding the Code can be found on the APA web site, <http://www.apa.org/ethics>. The standards in this Ethics Code will be used to adjudicate complaints brought concerning alleged conduct occurring on or after the effective date. Complaints regarding conduct occurring prior to the effective date will be adjudicated on the basis of the version of the Ethics Code that was in effect at the time the conduct occurred.

The APA has previously published its Ethics Code as follows:

- American Psychological Association. (1953). Ethical standards of psychologists. Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (1959). Ethical standards of psychologists. *American Psychologist*, 14, 279-282.
- American Psychological Association. (1963). Ethical standards of psychologists. *American Psychologist*, 18, 56-60.
- American Psychological Association. (1968). Ethical standards of psychologists. *American Psychologist*, 23, 357-361.
- American Psychological Association. (1977, March). Ethical standards of psychologists. *APA Monitor*, 22-23.
- American Psychological Association. (1979). Ethical standards of psychologists. Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (1981). Ethical principles of psychologists. *American Psychologist*, 36, 633-638.
- American Psychological Association. (1990). Ethical principles of psychologists (Amended June 2, 1989). *American Psychologist*, 45, 390-395.
- American Psychological Association. (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.

Request copies of the APA's Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct from the APA Order Department, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242, or phone (202) 336-5510.

Attention au plagiat*!

c'est facile
c'est tentant

... mais ça peut coûter cher**!

L'an dernier, une centaine d'étudiants de l'Université d'Ottawa reconnus coupables de plagiat ont reçu des sanctions allant jusqu'à l'expulsion de l'Université.



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

* Plagier, c'est emprunter les mots ou les idées de quelqu'un d'autre sans mentionner son nom ou sans mettre les mots empruntés entre guillemets («...»).

** Consulter le site Web sur l'intégrité dans les études
web5.uottawa.ca/mcs-smc/integritedanslesetudes/accueil.php

www.uOttawa.ca/plagiat.pdf

Août 2008

COMMENT ÉVITER LE PLAGIAT

PLAGIER, c'est voler les mots, les idées ou les statistiques d'une autre personne en les faisant passer pour les vôtres. La traduction partielle ou totale des textes d'autrui constitue une forme de plagiat si la source n'est pas indiquée.

Évidemment, on ne peut pas toujours être original. Il est donc tout à fait normal de s'inspirer des écrits et des pensées des autres. Cependant, il faut le faire de façon acceptable afin de ne pas se rendre coupable de plagiat.

PRINCIPES ET RÈGLES

- Tout emprunt cité textuellement doit être placé entre guillemets et accompagné d'une référence complète (nom de l'auteur, date, pages).
- Les textes consultés sur Internet font partie des sources qu'il faut citer.
- Tout emprunt d'idées doit être accompagné d'une référence complète.
- Il est inacceptable de paraphraser les mots d'un autre en les faisant passer pour les vôtres.

DEUX RÈGLES ÉLÉMENTAIRES :

- Si vous utilisez les mots, les données, etc. de quelqu'un d'autre, mettez ce que vous citez entre guillemets et fournissez la référence complète.
- Si vous empruntez les idées de quelqu'un d'autre, donnez la référence complète.

EXEMPLES

Vous voulez vous servir du texte suivant :

Bien qu'elles représentent partout plus de la moitié de la population, les femmes comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral. Depuis quelques décennies, les femmes sont de plus en plus nombreuses à embrasser des professions traditionnellement réservées aux hommes; pourtant, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes.*

* Brodie, Janine avec le concours de Célia Chandler, « Les femmes et le processus électoral au Canada » in K. Megyery, *Les femmes et la politique canadienne*, Toronto, Dundurn Press, 1991, 3-4.

CE QUI EST INACCEPTABLE

Vous avez écrit* :

Inacceptable parce que :

Même si les femmes représentent partout plus de la moitié de la population, elles comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral. Depuis quelques décennies, les femmes sont de plus en plus nombreuses à embrasser des professions traditionnellement réservées aux hommes; pourtant, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes.

- L'extrait a simplement été recopié, sans guillemets ni indication de source.

Même si les femmes constituent plus de 50 % de la population, il est rare qu'elles possèdent des postes élevés dans le domaine de la politique. En fait, la domination des hommes peut être plus facilement aperçue dans le domaine électoral. Cependant, même si, depuis quelques dizaines d'années, les femmes occupent de plus en plus de postes qui étaient dominés par les hommes, il demeure qu'il est très difficile pour les femmes canadiennes d'accéder à des postes législatifs.

- Les mots sont changés, mais les idées sont empruntées, et il n'y a aucune référence. (On ne peut pas simplement remplacer les mots d'un autre par des synonymes).

Même si les femmes représentent plus de 50 % de la population, elles comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. En fait, c'est dans le domaine électoral que la domination des hommes se fait davantage sentir. Cependant, même si depuis quelques dizaines d'années, les femmes occupent de plus en plus de postes traditionnellement réservés aux hommes, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la plupart des Canadiennes (Brodie, 1991 : 3).

- Même si l'auteur, son œuvre et les pages sont indiqués, les mots en gras sont ceux de l'auteur et ils ne sont pas placés entre guillemets.

* Les mots en caractères gras sont ceux du texte source.

CE QUI EST ACCEPTABLE

Vous avez écrit :

Selon Brodie, « [B]ien qu'elles représentent partout plus de la moitié de la population, les femmes comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral ». (1991 : 3)

Comme le rappelle Brodie (1991 : 3), de plus en plus de femmes occupent des postes dominés par les hommes et « l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes ».

Selon Brodie (1991), même si les femmes accèdent de plus en plus à des postes jadis dominés par les hommes, elles demeurent très sous-représentées dans le domaine de la politique.

Acceptable parce que :

- L'extrait est placé entre guillemets, et la source est citée.
- Vous avez brièvement exprimé en vos propres termes l'essentiel de ce que l'auteur a dit en deux phrases.
- Vous avez placé entre guillemets ce que vous avez emprunté textuellement à l'auteur.
- La source est citée.
- L'idée est résumée en des termes autres que ceux de l'auteur (bonne paraphrase).
- L'auteur et son œuvre sont cités.

Présentation des références :

- *Guide de rédaction des travaux universitaires*, préparé par F.-P. Gingras (Faculté des sciences sociales)
www.sciencessociales.uOttawa.ca/guide-fr.asp
- *Trousse de rédaction du CARTU*, guide préparé par le SASS
www.sass.uottawa.ca/redaction/trousse/
- *Guides de références*
 - Références APA (American Psychological Association)
www.sass.uottawa.ca/redaction/trousse/reference-apa.php
 - Références CM (Chicago Manual)
www.sass.uottawa.ca/redaction/trousse/reference-cm.php
 - Références MLA (Modern Language Association)
www.sass.uottawa.ca/redaction/trousse/reference-mla.ph
- *Comment éviter le plagiat*
www.sciencessociales.uOttawa.ca/pdf/plagiat2.pdf
- *Rédiger ses travaux au Département d'histoire*. Normes et conventions.
www.histoire.uottawa.ca/PDF/Guide_de_redaction.pdf
- *Style Sheet. Working with Sources. Introduction to Research in English Literature*, préparé par le Département d'English. En vente à la librairie universitaire.
- *Bibliographies-éclair* : www.biblio.uottawa.ca/content-page.php?c=src-suj&g=fr&s=biblio&spec=54
- « Qui l'a dit ? » Intégrité dans la rédaction : éviter le plagiat, préparé par le SASS
www.sass.uottawa.ca/redaction/trousse/plagiat.pdf

LE PLAGIAT

VOS TRAVAUX SOUS SURVEILLANCE

Aujourd'hui, comme demain dans votre vie professionnelle, vous êtes et serez amené à faire le point dans différentes circonstances : bilan thématique, état des lieux, recueil d'informations... Afin d'être crédible, vous devrez démontrer votre compétence tout en respectant une série de règles de déontologie. En tant qu'étudiant vous vous y exercez déjà. En effet, de la première à la dernière année, vos examinateurs veillent à ce que vous rédigiez des travaux de qualité, exigeant notamment une recherche documentaire pertinente, un esprit critique, une synthèse personnelle et un **souci éthique permanent**.

L'ULg vous aide à atteindre ces objectifs. **Consultez sans modération l'ensemble des ressources qu'elle vous propose.**

QU'EST-CE QU'UN TRAVAIL SCIENTIFIQUE ?

A l'Université, c'est par la réalisation de travaux personnels que la démarche scientifique rigoureuse est développée. Ainsi, vous devrez faire preuve :

- de recherche, sélection et utilisation de ressources valides et identifiables ;
- de lien avec des travaux/auteurs scientifiques reconnus ;
- d'organisation de la pensée, conceptualisation et apport personnel ;
- de méthodologie ;
- de capacité de synthèse ;
- de maîtrise du discours écrit (travail rédigé) et oral (présentation et défense du travail) ;
- d'esprit critique ;
- de neutralité et d'objectivité ;
- de prise de recul, autocritique ;
- d'honnêteté intellectuelle...

Le discours scientifique s'appuie inévitablement sur des sources écrites, iconographiques et sur des travaux d'autres auteurs. Il est dès lors parfaitement normal et souhaité que vous vous en inspiriez, voire que vous repreniez dans vos propres productions des éléments d'un texte écrit par une autre personne, **pour autant qu'il ne s'agisse pas de plagiat.**

QU'EST-CE QU'UN PLAGIAT ?

Le plagiat est le fait de « copier en tout ou en partie le contenu [fond ou forme] d'une autre production dans sa propre production sans en citer la source » (Le Nouveau Petit Robert, Paris, 2003, p.1962.).

De plus, l'ULg considère qu'il n'est pas possible, ni conforme au processus d'expression de la pensée en milieu universitaire, de distinguer sur ce point le fond de la forme. Dès lors, **la paraphrase ou réécriture partielle ou complète d'un passage emprunté sans mention explicite de la source est, elle aussi, tenue pour plagiat.**

QUELLES EN SONT LES DIVERSES FORMES ?

Plagier est une faute déontologique grave qui consiste à présenter comme s'il s'agissait d'une production personnelle quelque chose qui a en réalité été écrit ou produit par quelqu'un d'autre.

Le statut de plagiat est indépendant

- de la **nature** du document utilisé (passage d'un texte, image, figure, schéma, formule, etc.) ;
- du **support** (document imprimé, document électronique, etc.) ;
- des **dispositions de l'auteur** du document utilisé : même si l'auteur a donné son aval à une utilisation de son document, il y a plagiat si on ne le cite pas.

Le champ du plagiat n'est pas limité à la **copie littérale** : il y a aussi plagiat

- lorsque la paraphrase ou reformulation n'apporte **aucun sens nouveau** vis-à-vis du texte-source;
- lorsqu'on **traduit** le document-source.

En d'autres termes, vous faites du plagiat :

- si vous insérez dans votre texte un extrait d'un document d'autrui sans le placer entre guillemets et sans en indiquer la référence complète (auteur, source, année). Et ce, quels que soient le support, la langue d'origine ou la longueur de l'extrait repris. Une mise en italique ou en gras ne suffisent pas. Les guillemets et la citation explicite et complète de la source sont indispensables ;
- si vous insérez dans votre texte un raisonnement, une analyse, une image, un graphique... d'autrui sans en donner la référence complète ;
- si vous paraphrasez en tout ou en partie un document sans en donner la référence complète.

Attention, citer la référence d'un document dans la bibliographie générale en fin de travail ne dispense jamais de signaler l'emprunt à l'endroit précis du texte où cet emprunt se trouve, qu'il s'agisse de citation textuelle ou de reformulation.

La gravité du plagiat varie selon l'importance - quantitative et qualitative - de l'emprunt ; il sera néanmoins toujours sanctionné.

POURQUOI LE PLAGIAT EST-IL INACCEPTABLE ?

Dans le cadre de la formation universitaire

- Le plagiat fait obstacle au développement de l'esprit de réflexion personnelle et critique que l'université entend favoriser.
- Le plagiat entrave directement une mission essentielle de l'enseignement universitaire, à savoir former des étudiants et évaluer leurs apprentissages. Cette évaluation porte notamment sur une production écrite personnelle. Il est dès lors essentiel de pouvoir mesurer précisément ce qui revient à l'étudiant dans ses écrits.
- Le plagiat est incompatible avec l'exercice d'une activité scientifique, où il est indispensable de pouvoir situer toute contribution. Dans l'environnement scientifique universitaire, il est dès lors considéré comme une faute déontologique grave.

Dans la vie professionnelle

- Participer à la production d'un savoir scientifique, c'est notamment prendre connaissance des résultats de travaux antérieurs, en mesurer l'intérêt et la portée, pour pouvoir y apporter un prolongement, c'est s'inscrire **dans une chaîne de production de connaissances**. Cela justifie la nécessité de faire explicitement référence aux travaux consultés.
- Administrer la preuve de ce qu'on écrit, **donner au lecteur les moyens de vérifier les informations utilisées** dans une démonstration sont indispensables pour donner de la crédibilité au texte.

Il ne s'agit pas d'un simple respect de l'auteur, mais bien d'un élément de base du mécanisme de construction du savoir scientifique.

Des références pertinentes et de qualité, présentées selon les règles en vigueur dans les différentes disciplines, sont donc des signes de professionnalisme attendus et valorisés par l'institution universitaire.

L'ULg indique dans son règlement des examens (article 18) les sanctions immédiates en cas de non-respect de ces règles d'éthique.

Article 18

- §1 Toute fraude ou plagiat entraîne automatiquement une note de 0/20 pour l'examen concerné. L'enseignant avertit aussitôt l'étudiant et le Président du Jury (ou le Doyen si le Président est l'enseignant concerné). A sa demande, l'étudiant peut être entendu par le Président du Jury (ou le Doyen si le Président est concerné).
- §2 Si le cas le justifie, il peut en outre être fait application des peines disciplinaires prévues par la loi du 23 avril 1953. Ces peines sont prononcées selon le cas par le Recteur ou le Conseil d'administration¹. L'étudiant doit être appelé et entendu. La décision est motivée.
- §3 En cas de flagrant délit, l'enseignant ou l'une des personnes prévues à l'article 14 al. 2 et 3, est habilité à prendre toute mesure utile à faire cesser la fraude. Dans les plus brefs délais, les faits sont communiqués par l'enseignant concerné au Président du Jury.

Quelques cas concrets d'étudiants sanctionnés pour non respect de ces règles :

Rapport d'un étudiant de 3^e Bac :

- les citations sont correctes,
- les références bibliographiques sont parfaites,

MAIS

- le travail est une somme de compilations ne comportant que très peu de rédaction personnelle.

Sanction : le travail est refusé et doit être recommencé.

Mémoire d'un étudiant de 2^e année Master :

- les notes de bas de page relatives aux citations renseignent correctement la provenance des extraits,
- les références bibliographiques sont complètes,

MAIS

- il y a des citations sans guillemets.

Sanction : l'étudiant est admonesté et a la possibilité de représenter le mémoire, corrigé, au cours de la session suivante.

Mémoire d'un étudiant de 1^{re} année Master :

- certaines citations le sont sans guillemets,
- il n'y pas de notes de bas de page renseignant les citations sans guillemets,
- les références bibliographiques ne reprennent pas les textes dont les citations sans guillemets sont extraites.

Sanction : 6 mois de suspension du droit de fréquenter les locaux de l'université.

¹Les peines disciplinaires qui peuvent être prononcées sont les suivantes (article 60 de la loi du 28 avril 1953) :

- A. **Peines prononcées par le Recteur :** 1) admonition; 2) suspension du droit de fréquenter les cours, laboratoires et séminaires durant un mois; 3) suspension du droit de fréquenter l'Université pour une durée de plus d'un mois (sans pouvoir dépasser un an);
- B. **Peine prononcée par le Conseil d'administration :** l'exclusion.

Travail de Fin d'études dans le cadre d'un Diplôme d'Etudes Spécialisées :

- l'étudiant a présenté à deux reprises un travail contenant des extraits recopiés in extenso, sans en donner les références dans le texte ni la bibliographie.

Sanction : l'étudiant a été exclu de l'ULg par le Conseil d'Administration.

COMMENT ÉVITER LE PLAGIAT ? QUELLES RESSOURCES POUR LE PRÉVENIR ?

Pour éviter le plagiat, vous devez :

- toujours citer explicitement et de manière complète la source d'où vous avez tiré les éléments utilisés (extraits de texte ou idées, développements, analyses ...) selon les règles de référencement en usage dans votre discipline.
- indiquer clairement l'étendue de l'emprunt (notamment par l'usage de procédés typographiques adéquats: guillemets etc.) de tout document - y compris ceux provenant d'Internet -, que vous souhaitez insérer dans votre propre texte.

Quelles ressources pour le prévenir ?

► Des ressources facultaires...

... pour mieux percevoir les modalités et exigences propres à votre discipline, **les conseils et directives de votre promoteur**, d'abord, **les cours/séminaires de méthodologie/documents** propres aux filières d'études, ensuite, **les ressources en bibliothèques**, enfin, vous serez d'une grande utilité.

Consultez la "boîte à outils" que vous propose votre Faculté.

► Des ressources générales à l'ULg...

Le Service Guidance Étude et l'ISLV proposent des séminaires pour vous accompagner dans la réalisation de vos productions écrites :

- « Le mémoire en quatre étapes » :
 - M1. Choix du sujet, hypothèses, premières lectures...
 - M2. Collecte des données, méthodologie, organisation...
 - M3. Présentation du travail, mise en forme (citations, bibliographie...) ...
 - M4. Défense orale
- « Travaux et rapports » : séminaire en cours d'élaboration.

► Des ressources ailleurs...

... relatives à la rédaction de documents scientifiques

Présentation d'une bibliographie (Urfist, Cerise, Paris, France, 1999) - 2008/06/04

... relatives au plagiat

- Academic plagiarism defined (I. Hexham, University of Calgary, Canada, 1999) - 2008/06/04
- Attention au plagiat ! c'est facile, c'est tentant... mais ça peut coûter cher (Université d'Ottawa, Canada, 2007) - 2008/06/04
- Intégrité, fraude et plagiat (Université de Montréal, Canada) 2008/05/15
- Le plagiat, comment le prévenir (TU, Trait d'Union Express, Université de Sherbrooke, 2002, vol. 5 n°2) - 2008/06/06
- Le plagiat (bibliothèques de l'UQAM, Canada, 2007) - 2008/05/15
- Plagiarism.org (iParadigms, Learning center, 2008) - 2008/06/04
- Plagier nuit gravement aux apprentissages (École des Mines de Nantes (EMN)) - 2008/07/01
- Remarques sur le plagiat (F. Poirier, Paris, France, 2005) - 2008/06/04
- Watching out for plagiarism (T. Rogers, QS TopUniversities, 2007) - 2008/06/04

COMMENT L'ULG DÉTECTE-T-ELLE LE PLAGIAT ?

Un logiciel de contrôle du plagiat est mis à la disposition de tous les encadrants de l'ULg, qui peuvent ainsi passer au crible les productions des étudiants (rapports, travaux de fin d'études, mémoires, doctorats...).

Lorsque l'enseignant soumet le document au logiciel détecteur de plagiat, il obtient un pourcentage d'éléments copiés dans divers documents originaux.

Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiant a « emprunté »

32% d'un document trouvé par le logiciel sur le site astrofiles ;
27% d'un document trouvé par le logiciel dans des abstracts du site publications.Csail.Mit.edu ;
4% d'un document trouvé par le logiciel dans dspace.mit.edu/bitstream ;
2% d'un document trouvé par le logiciel dans fedetd.mis.nsysu.edu.tw.
Au total, on observe un score de 67% d'emprunts à d'autres auteurs non cités selon les règles.

document original

☺ Mon document

67% score total

32% ☺ <http://www.astrofiles.net/modules.php?name=News&file=print&sid=21>

27% ☺ <http://publications.csail.mit.edu/abstracts/abstracts07/cielbleu2/cielbleu2...>

4% ☺ <http://dspace.mit.edu/bitstream/1721.1/32536/2/MIT-CSAIL-TR-2006-027.pdf>

2% ☺ http://fedetd.mis.nsysu.edu.tw/FED-db/cgi-bin/FED-search/view_etd?identifie...

Attention, changer de temps en temps un mot n'abusera pas le logiciel de détection de plagiat.
Voici un exemple de détection d'une telle recherche :

En analyse numérique, la

original :

méthode de Newton-Raphson, est un algorithme efficace pour trouver des approximations d'un zéro (ou racine) d'une fonction d'une variable réelle à valeurs réelles. L'algorithme consiste à linéariser une fonction f en un point et de prendre le point d'annulation de cette linéarisation comme approximation du zéro recherché. On recommence cette procédure en l'approximation obtenue. Dans les bons cas, les approximations successives obtenues convergent avec une vitesse quadratique. De manière informelle, le nombre de décimales correctes double à chaque étape.

résultats :

méthode de Newton-Raphson, est un algorithme efficace pour trouver des approximations d'un zéro (ou racine) d'une fonction d'une variable réelle à valeurs réelles. L'algorithme consiste à linéariser une fonction f en un point et de prendre le point d'annulation de cette linéarisation comme approximation du zéro recherché. On recommence cette procédure en l'approximation obtenue. Dans les cas bons, les approximations successives obtenues convergent avec une vitesse quadratique. De manière informelle, le nombre de décimales correctes double à chaque étape.

(recueilli sur le web le 17-9-2009 à
<http://www.integrite.umontreal.ca/definitions/lepage.html>)
Les gras sont de D. Leclercq

Le plagiat et les moyens de le prévenir changent-ils de visages selon les champs disciplinaires?

par François Lepage, professeur titulaire, Faculté des arts et des sciences -
Philosophie

Introduction

Le concept de plagiat, si on se fit à la difficulté de formuler une définition qui satisferait l'ensemble de la communauté, pourrait sembler un concept flou. Il n'en est rien. Le concept de plagiat n'est pas flou il est polysémique en ce qu'il renvoie à un ensemble de pratique ou de comportement qu'il est pratiquement impossible de décrire succinctement.

Ainsi, les types de plagiat varient avec le niveau d'études, le statut (étudiant, chercheur, professeur) et bien sûr la discipline. Je devrais également ajouter le monde dans lequel on orbite. Roger Hart qui est professeur d'histoire à l'Université du Texas à Austin, souligne avec raison, que **la sensibilité au plagiat est beaucoup plus développée dans le milieu académique que dans les milieux des affaires ou du monde politique.**

Je vais ici me concentrer sur les différences et les ressemblances entre le plagiat dans les disciplines scientifiques et dans les sciences humaines. Avant de passer à mon point principal, je voudrais attirer votre attention, aux fins de discussion, sur un amalgame que je trouve de plus en plus horripilant. Dans de nombreux textes sur la fraude intellectuelle on retrouve associée la question du plagiat à celle du non-respect du droit d'auteur comme s'il s'agissait de deux facettes d'un même mal, ce qui n'est vraiment pas le cas. Il y a même des étudiants qui se justifient d'avoir fait un copier/coller sans mettre de guillemets ni même signalé la source en invoquant le fait que le propriétaire de la page signalait que toutes les informations contenues sur le site étaient libres de tous droits. **La fraude intellectuelle et le non-respect des droits d'auteur sont tous deux des fléaux mais d'un genre différent.** À vouloir les amalgamer, on sème la confusion et on n'aide pas les étudiants à bien saisir ce qu'est une fraude intellectuelle.

Le plagiat en sciences

La raison pour laquelle on m'a demandé de traiter de la comparaison entre le plagiat en sciences et en sciences humaines est que nous avons eu à de nombreuses reprises des discussions sur le sujet, discussions au cours desquelles j'avais manifesté un intérêt sur la question. Cet intérêt provient du fait que j'ai une formation de premier cycle en physique

et du fait qu'une partie importante de l'enseignement que je donne dans les programmes du Département de philosophie porte sur la logique élémentaire et que le type d'évaluation que j'utilise ressemble plus à celle des cours de sciences élémentaires qu'à ceux qu'on utilise généralement en sciences humaines.

Une des principales caractéristiques des travaux de premier cycle en science est que, en général, ils appellent une solution unique que souvent d'ailleurs le professeur communique aux étudiants après coup. Tous les étudiants qui ont réussi l'exercice ont, à quelques détails près, des réponses identiques, la bonne réponse. **La comparaison des copies des travaux ne permet aucunement de détecter s'il y a eu plagiat ou non.** Ce n'est évidemment pas le cas pour les travaux qui méritent un échec: deux réponses identiques et farfelues ne peuvent qu'être le résultat d'un plagiat. Petite remarque historique sur le sujet (1). En 1827, le célèbre mathématicien anglais Charles Babbage, l'inventeur de l'ordinateur à clapets en bois (qui n'a jamais existé que sur papier), voulait savoir lesquelles parmi toutes les **tables de logarithmes** publiées depuis plus de deux cents ans étaient le produit de calculs originaux. Il conclut que **toutes sauf deux provenaient d'une source commune car elles contenaient les six mêmes erreurs aux mêmes endroits.**

Revenons à la question de la solution unique.

Si l'existence de la solution unique pose un problème théoriquement relativement facile à corriger en contexte d'examen – il suffit d'une surveillance adéquate pour empêcher toute communication – il en va tout autrement pour **les devoirs**. Le phénomène dit de collusion dans les cours de sciences élémentaires est très important. D'une part, comme enseignant, il faut que nous encourageons les étudiants à apprendre à travailler ensemble, cela vaut souvent autant sinon plus qu'une séance de répétition, mais il devient impossible de distinguer s'il y a plagiat ou non. Une solution facile consisterait à ne pas comptabiliser les devoirs, mais cela a des conséquences désastreuses sur le plan pédagogique: les étudiants ne remettent pas la moitié des devoirs. J'ai pour ma part opté pour une attitude pragmatique: je donne 10 devoirs qui comptent pour 15 % de la note finale, soit 1,5 % par devoir en prenant soin d'expliquer que s'ils ne les font pas, ils ne seront pas capables de faire l'examen. Je les encourage par ailleurs à s'entraider, mais j'exige, sans beaucoup d'illusions, que la rédaction finale soit personnelle.

Pour les cours de science plus avancés, la situation se complexifie. En particulier, lorsque les problèmes posés sont des classiques, **il est facile de trouver des solutions sur le web**. Il n'y a pas de recette magique. Une stratégie générale assez efficace consiste à se poser la question suivante: comment s'assurer que le problème posé est suffisamment personnalisé pour qu'il soit impossible de trouver la solution sur le web sans dépenser une énergie supérieure à celle que nécessite le travail (2). Il existe également des **stratégies positives de formation des étudiants** qui tendent à éviter de pousser au plagiat. J'en donnerai quelques exemples que j'emprunte à Barrett et coll. Prendre la peine d'expliquer aux étudiants comment faire un résumé et une paraphrase sans plagier, introduire dans les travaux l'obligation de faire des résumés et des paraphrases. Apprendre aux étudiants à citer correctement. Leur donner et leur expliquer des exemples

de pratiques illicites et de pratiques douteuses. Les travaux devraient aussi obliger l'étudiant à expliquer sa démarche, à justifier les différentes décisions méthodologiques qu'il a dû prendre, bref, se trouver dans l'obligation de contextualiser son travail de façon personnelle. Cela constitue une manière efficace de contrer la collusion: l'étudiant qui prend la solution du groupe sans avoir participé à son élaboration sera le plus souvent incapable de faire cet exercice de contextualisation. Enfin, il faut sensibiliser les enseignants à ne pas réutiliser le même matériel d'année en année sans apporter de modifications, quelquefois mineures, qui bloquent toute tentative de plagiat.

Le plagiat en sciences humaines

Le travail type en sciences humaines est la rédaction d'une dissertation qui peut aller d'une page à 500 pages. Il n'y a pas bien sûr de solution unique c'est-à-dire la dissertation idéale vers laquelle le travail de l'étudiant devrait tendre. Par ailleurs, les travaux comportent en général peu de chiffres, de tableaux ou de formules.

En sciences humaines, le plagiat peut prendre plusieurs formes. Il y a d'abord le **plagiat dit «imbécile»** où l'étudiant copie ou paraphrase sans signaler ses sources parce qu'il croit que pour un court passage on n'a pas à signaler, parce qu'il n'est pas capable de reformuler l'idée avec élégance ou tout simplement parce qu'il a la source, mais a perdu la référence. Ce genre de plagiat est heureusement en voie de disparition grâce à une sensibilisation à la gravité du problème dans l'ensemble de la communauté universitaire.

L'autre forme de plagiat est le **plagiat malin**. Signalons d'emblée que l'absence de réponse unique à une question de littérature, d'histoire ou de philosophie constitue un obstacle très sérieux à toute forme de **collusion**¹ entre étudiants d'un même groupe. Le phénomène de collusion est pratiquement inexistant en sciences humaines. La forme de plagiat la plus répandue consiste à copier un passage **parce qu'il exprime exactement ce que l'étudiant veut dire en termes on ne peut plus clairs et l'étudiant ne veut pas mettre de guillemets parce qu'il y en a déjà beaucoup**. Ce type de plagiat existe depuis toujours et existera toujours. Ce qui a changé avec le temps et surtout avec l'arrivée d'internet, c'est que la somme phénoménale de textes accessibles donne au plagiaire, à tort ou à raison, un sentiment d'immunité. Le professeur ne sera jamais capable de retrouver où j'ai copié le texte.

Pour détecter ce genre de plagiat, il existe maintenant de bons instruments sur internet, dont Google si le texte a été copié sur une page web. Mais ces instruments ont leur limite. Si le texte est un document pdf laissé sur un site, il ne sera pas toujours indexé. Heureusement, les choses évoluent et la plupart des articles des revues auxquels nous avons accès électroniquement sont indexés. C'est vrai de JSTOR et d'Érudit, par exemple, mais pas de Gallica, la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France.

¹ Note de D. Leclercq : Collusion = « Entente secrète au préjudice d'un tiers – complicité, arrangement, entente. (in Dictionnaire Robert, 1976).

Il y a cependant plus difficile à détecter: le **plagiat d'un texte écrit en anglais que l'étudiant traduit partiellement et approximativement lui-même.**

Le pire est cependant l'apparition de site comme «School Sucks» ou encore «Finis les devoirs». Le premier se vante d'offrir 100000 travaux déjà écrits qui vont de «Accounting» à «Zoology». Le second est pire encore: plutôt que d'offrir des textes déjà écrits, il propose des «... plans très détaillés (avec introduction, développement, conclusion, et dans le développement : parties/sous-parties, arguments/exemples, transitions).» Les bons élèves paresseux auraient tort de se priver puisque le professeur reconnaîtra même le style de l'étudiant! Le site est même débordé et annonce qu'il recrute.

Débusquer ce genre de plagiat n'est pas chose facile. Le professeur qui a des doutes pourrait **questionner l'étudiant**. Il est fort probable qu'il aura utilisé certaines expressions de façon pertinente, expressions dont il ne maîtrise pas le sens. Le professeur peut également demander à l'étudiant d'expliquer sa démarche. La mise en place de tels processus instaure cependant un climat malsain entre le professeur et ses étudiants. Une autre stratégie consiste à donner des **travaux tellement spécifiques et fortement reliés au cours qu'aucune aide ne pourra venir d'Internet.**

En guise de conclusion

Il n'y a pas de panacée contre le plagiat. Il faut agir sur tous les fronts, en particulier sur la prévention. À ce sujet, de nombreuses questions se posent:

- À tort ou à raison, les étudiants sont convaincus que le risque de se faire prendre est tellement faible que, mises à part les questions morales, le plagiat est avantageux. Si on considère comme on le fait **en théorie de la décision, que la valeur d'un acte est le produit de ce que l'on en croit en retirer par la probabilité de la réussite, il nous faut bien admettre que le plagiat est perçu comme payant. Il nous faut agir sur les deux fronts. Convaincre les étudiants qu'il est plus probable qu'ils ne le croient qu'ils vont se faire prendre, mettre des peines dissuasives. Sur ce dernier point, l'espèce de secret qui entoure les sanctions est exagérée.** Un professeur peut avoir dans son cours un étudiant qui a été convaincu de plagiat sans en être au courant.
- La plus grande des sanctions devrait à mon avis être **la honte d'avoir plagié.** Nous les professeurs et les étudiants sommes probablement une majorité qui ne plagie pas non pas par crainte de représailles mais parce que le plagiat et la fraude sont, dans la culture académique occidentale, quelque chose de répugnant. C'est une de nos tâches de pédagogues que de transmettre cette attitude, de la faire intérioriser. La meilleure des polices contre le plagiat est le sens moral de l'étudiant. Encore faut-il le développer.

Une fois cela accompli, le plagiat ne sera plus un problème endémique, mais un phénomène circonscrit. Je terminerai par une citation de Roger Hart tiré du texte déjà cité

page 3 que je permettrai de paraphraser en français. Son conseil à l'étudiant qui remet un travail est le suivant:

«And ask yourself, could your worst enemy find in your paper the excuse to make a charge of plagiarism?»

«Et demandez-vous, votre pire ennemi pourrait-il trouver dans votre travail un prétexte pour vous accuser de plagiat?»

Références:

1. J'emprunte cet exemple à Colin Howson and Peter Urbach, *Scientific Reasoning, The Bayesian Approach*, Chicago and La Salle, Illinois, Open Court, 1989, Second Edition, 1993, pp.470. L'anecdote se trouve à la page 124.

2. Voir «Plagiarism prevention is discipline specific: A view from Computer Science», Ruth Barrett, Anna L. Cox, James Malcolm and Caroline Lyon, Actes du colloque, Plagiarism: Prevention, Practice and Policies 2004 Conference. Ce texte contient de nombreuses stratégies pour contrer le plagiat dont je m'inspire et qui, contrairement à ce que le titre semble indiquer, sont exportables aux autres disciplines scientifiques.

Qui est-ce qui parle, au juste?

L'usage des références et le respect de la propriété intellectuelle

par Nicole Dubreuil, professeure au Département d'histoire de l'art et des études cinématographiques et vice-doyenne à la Faculté des études supérieures

Les actes de plagiat flagrant, qui correspondent à une appropriation malhonnête des idées de quelqu'un d'autre, ne sont pas concernés par les présentes remarques. Ces actes sont le plus souvent des réponses à des situations extrêmes, liées à toutes sortes de contraintes personnelles ou à une incapacité d'atteindre les compétences requises au niveau de formation où est rendu l'étudiant.

Les difficultés que nous voulons évoquer appartiennent à une zone plus «grise» où l'usage indu d'un matériel-source résulterait au moins en partie d'un manque d'habileté à manipuler le dispositif de référence nécessaire à toute production scientifique.

C'est bien en effet une des grandes caractéristiques du travail savant que de convoquer un large éventail d'interlocuteurs dont la place est balisée par tout un appareil conventionnel de référence : notes et appels de notes, citations, éléments bibliographiques, etc.

Le travail savant tire sa légitimité de ce dispositif référentiel et particulièrement des citations dans toutes leurs modalités (directes, indirectes, résumées, traduites, etc.). Les voix multiples qui s'y font entendre cautionnent le sérieux de la recherche. Elles indiquent à la fois que l'auteur d'un texte savant connaît les experts pertinents à son sujet et qu'il se réclame de leur autorité, même dans les cas où l'opinion de ces auteurs se trouverait contestée : on a intérêt, après tout, à discuter avec les «meilleurs». L'appareil de référence permet ainsi à l'auteur du texte savant de se tailler une place dans un réseau de pairs.

Le recours à des sources diverses, dont l'apport est jugé nécessaire à la démarche de l'auteur, constitue donc un des fondements du texte savant. Mais la manipulation des références exige un certain nombre d'habiletés que tous sont loin de maîtriser. Et, rappelons-le, une honnêteté à toute épreuve. Voici, à titre indicatif, quelques lignes directrices qu'on aurait intérêt à suivre.

1. Un principe absolu doit guider la rédaction savante en matière de références: **il est impératif que l'auteur demeure en contrôle absolu des entrées et des sorties de ses divers interlocuteurs.** Il faut entendre par là que tout élément rapporté est dûment annoncé et sa présence justifiée. Une seule pensée commande en effet

l'ensemble du travail, de l'introduction à la conclusion, celle de l'auteur (qu'il s'agisse dans les faits d'un seul ou de plusieurs individus, selon la pratique en usage dans le milieu recherche concerné) qui croit avoir quelque chose d'original et de significatif à dire. Le principe paraît simple mais il exige un bon jugement. Les recommandations qui suivent découlent d'ailleurs en grande partie de ce premier principe.

2. On ne confie pas à la note, même pas à la note en bas de page, **l'identification d'un auteur qu'on cite**. On peut, pour varier ses effets, reporter cette identification à la fin d'une citation. Mais ce nom propre **doit apparaître dans le texte principal**. On réserve à la note les compléments d'informations et les remarques supplémentaires.
3. Il arrive que l'on doive utiliser abondamment un auteur, entre autres dans les cas où l'on veut vérifier, appliquer ou contester une approche, une méthode. Dans toutes ces instances, **il ne faut pas perdre de vue l'interlocuteur**. L'oublier parce qu'on l'a identifié une premier fois peut non seulement placer un auteur en situation de plagiat mais affaiblir considérablement son autorité. Il faut donc rappeler à la conscience du lecteur que l'on est toujours en dialogue avec quelqu'un.
4. L'appel d'une citation offre de bonnes occasions d'affirmer cette maîtrise de l'exposé. **Éviter de répéter les tournures creuses** et passe-partout (du genre untel dit), **varier les formules d'appel** (utiliser à bon escient les nuances entre déclare, affirme, soutient, prétend, etc.), ne pas annoncer une citation dans les mots mêmes de l'auteur cité mais choisir plutôt de **mettre en relief ce qui, dans le texte rapporté, intéresse l'auteur principal**, constituent autant d'habiletés à développer.
5. **Ainsi, un auteur ne laisse pas une citation faire le travail à sa place**. Il faut qu'il fasse savoir en quoi tel constat, telle position l'intéresse, ce qui se révèle dans sa capacité à résumer, à conceptualiser et à confronter les éléments rapportés. Les citations très longues devraient être liées à de longs exercices d'exégèse, c'est-à-dire qu'elles se justifient uniquement lorsqu'elles donnent lieu à des commentaires détaillés. Les citations trop longues risquent en plus de créer des écarts gênants entre la prose d'un auteur moins expérimenté et la parole assurée du spécialiste.
6. **L'exigence de rigueur est particulièrement nécessaire dans les emprunts beaucoup plus insidieux (parce que dans un certains sens déguisés) que constituent les citations indirectes, les paraphrases, les éléments résumés ou traduits.** Ceux-là se fondent en apparence dans le texte principal au point où les appels de notes contenus dans le texte-source se trouvent versés au compte de l'auteur principal. C'est le plus souvent dans ce cas de figure que surgit la tentation et l'acte de plagiat. **C'est le plus souvent dans ces cas qu'il faut impérativement savoir qui parle, au juste ...**

La performance scientifique et l'intégrité en recherche

par Béatrice Godard, directrice du Département de bioéthique, en collaboration avec Lise Lévesque, agente de recherche

Le but de la démarche scientifique est de fournir des explications qui permettent de mieux comprendre les processus de recherche par une démarche selon laquelle les hypothèses doivent être confrontées à des observations rigoureuses, à des mesures et à des tests. Pour atteindre ce but, les équipes scientifiques (lesquelles incluent les chercheurs, les étudiants, le personnel de recherche...) considèrent que l'objet de recherche et les activités d'observation doivent être isolés de ce qui pourrait constituer des influences pouvant biaiser les conclusions. **Pour atteindre l'objectivité, chaque discipline a développé des méthodes et les chercheurs doivent décrire avec transparence et rigueur leur approche méthodologique, spécialement si elles diffèrent des approches communément reconnues.**

Ainsi, **la validité même du processus scientifique repose sur l'honnêteté intellectuelle des chercheurs qui communiquent avec transparence leurs résultats et leurs méthodologies.** Par ses objectifs, la démarche scientifique implique que **les écarts à l'honnêteté intellectuelle ne peuvent être tolérés.** Ces écarts sont condamnés parce qu'ils ont un effet néfaste sur la qualité de l'ensemble de la production scientifique et sur la crédibilité des chercheurs. La confiance que le public accorde aux chercheurs et la valeur sociale accordée à l'activité scientifique commandent l'honnêteté des chercheurs dans l'exercice de leur profession. Bien que rares et généralement isolés, les écarts à l'intégrité scientifique doivent être détectés et traités afin de ne pas porter préjudice à la science.

Ce texte présente de façon vulgarisée les facteurs qui influencent l'intégrité en recherche, les différents types de manquement et les mécanismes visant à contrer les manquements à l'intégrité. Plus particulièrement, les moyens instaurés par les organismes gouvernementaux au Canada et au Québec sont présentés.

Les facteurs qui influencent l'intégrité en recherche

L'évaluation scientifique, le financement de la recherche et la rétribution des équipes de recherche sont des facteurs qui influent sur l'intégrité en recherche. L'évaluation scientifique par les pairs fait partie intégrante de la carrière des chercheurs, surtout aux étapes déterminantes de leur parcours par exemple à l'embauche, à l'obtention d'une promotion, lors de l'accès à la permanence, ou du décernement de prix et distinctions. **Tout au long d'une carrière scientifique, l'accès aux subventions et aux contrats de**

recherche dépend de l'évaluation scientifique et des évaluations de rendement. La publication des articles de recherche passe obligatoirement par un processus d'examen du manuscrit par les pairs. Des facteurs institutionnels, mais aussi personnels peuvent influencer l'attitude du scientifique qui évalue ou qui est évalué par ses pairs. L'ambition et le pouvoir peuvent parfois susciter des comportements malsains par rapport à l'intégrité ou altérer l'appréciation du travail d'autrui. Le financement public de recherche ne peut être obtenu que par voie de concours. Le processus d'attribution de ces fonds est extrêmement compétitif ce qui contribue à augmenter la pression de performance qui pèse sur les chercheurs. Bien que stimulant l'excellence et la productivité en recherche, ce contexte est propice à l'apparition de comportements qui dévient des normes d'intégrité prescrites par la déontologie de la recherche scientifique.

Les activités de transfert technologique ont fait de la question de la propriété intellectuelle un enjeu très important en milieu universitaire. Cela s'explique par l'intérêt que représentent les retombées économiques liées aux possibilités de commercialisation des fruits de la recherche qui peuvent être utilisées pour financer d'autres recherches ou contribuer au financement des universités. La propriété intellectuelle représente donc un enjeu majeur pour la réputation, le rayonnement international, la promotion institutionnelle, et les distinctions honorifiques, tant pour les perspectives professionnelles des chercheurs que pour le rayonnement de l'institution à laquelle ils sont rattachés.

Les différents types de manquement à l'intégrité scientifique

Bien que les règles juridiques soient généralement respectées, il arrive que des fraudes soient commises dans la réalisation de recherches. **Certains cas de fraude sont célèbres.** La plupart de ces cas ont impliqué des chercheurs renommés dans des départements prestigieux et dans des disciplines qui connaissent un développement croissant comme la cardiologie, l'immunologie ou la biologie cellulaire. Voici quelques exemples de fraudes qui ont ébranlé la communauté scientifique.

- **Le cas Gallo (1983-84) :** Dr Gallo a disputé l'exclusivité de l'identification du virus du sida à l'équipe du Dr Montagnier. La preuve a cependant pu être faite que Dr Gallo avait devancé Dr Montagnier en utilisant des cellules que ce dernier lui avait fournies au cours de travaux faits en collaboration et en ayant accès à des informations privilégiées alors qu'il collaborait avec Dr Montagnier dans l'écriture d'un livre. Dr Gallo avait omis de mentionner cet apport majeur de l'équipe Dr Montagnier.

- **Le cas Baltimore (1984-86) :** Dr Margaret O'Toole, une stagiaire post-doctorale du Dr Baltimore, prix Nobel de médecine, a découvert que des données qui devaient être publiées sous peu avaient été fabriquées. Dr Baltimore a refusé de changer ses plans après qu'elle l'eut informé. Elle décida de mettre au courant les autorités compétentes, ce qui lui valut un congédiement et l'impossibilité de se trouver un emploi en recherche jusqu'à ce que ses dires soient confirmés par des enquêteurs, cinq ans plus tard.

- **L'affaire Fabrikant (1992)** : Dr Fabrikant avait dénoncé les pratiques de cosignature d'articles et de gestion de contrats de recherche de collègues. Ses démarches n'ayant pas abouti, Dr Fabrikant en vint à commettre le quadruple meurtre de membres de son département de recherche. Après enquête, certaines des allégations du Dr Fabrikant ont été confirmées, mais il a aussi été révélé qu'il lui est également arrivé d'avoir recours à des pratiques douteuses.

Ces cas illustrent la forme que peut prendre le manque d'intégrité en recherche. Il importe toutefois de définir les différents types de fraudes scientifiques afin de mieux préciser les moyens de les contrer par la prévention et les sanctions. Le terme général de **fraude scientifique désigne la fabrication, la falsification de données et le plagiat**. On parle de **fabrication des données** lorsque des résultats sont créés, c'est-à-dire qu'ils sont fictifs en tout ou en partie. **La falsification de données** se manifeste plutôt à travers l'omission volontaire de certains résultats. Par exemple, l'utilisation d'un test statistique mettant en évidence des résultats qui ne seraient pas apparus comme statistiquement significatifs par des méthodes plus appropriées pour le type d'analyse effectuée, mais ne validant pas l'hypothèse soutenue par le chercheur peut être considérée comme une falsification. **Le plagiat** constitue quant à lui une sorte de vol intellectuel où le voleur s'approprie en tout ou en partie les idées ou le travail de recherche de quelqu'un d'autre pour le présenter comme le sien propre. Les plagiaires peuvent difficilement être identifiés en raison du nombre élevé de revues où il est possible de publier des écrits scientifiques. Les falsifications et fabrications peuvent parfois être décelées lorsque des résultats ne peuvent être confirmés par d'autres équipes travaillant dans le même domaine.

Il faut cependant distinguer **l'erreur scientifique** de la fraude. L'erreur peut avoir les mêmes conséquences que la fraude en ce qu'elles lancent de fausses pistes d'explication et peuvent porter ombrage à la réputation du scientifique lorsqu'elles sont découvertes. Par contre, elles se distinguent fondamentalement de la fraude en ce qu'elles ne sont **pas commises intentionnellement dans le but de tromper**. Elles constituent des erreurs authentiques commises **de bonne foi**. À la source de l'erreur peut parfois se trouver la négligence professionnelle attribuable à une mauvaise maîtrise des pratiques scientifiques. Dans le même ordre d'idées, ce que l'on appelle « **l'illusion scientifique** », qu'il s'agisse de trop grandes convictions ou certitudes à l'égard d'un aspect du phénomène analysé ou de la surprise d'une découverte imprévue, **est plus du domaine de la rigueur intellectuelle que de la duperie**. La confrontation des idées avec les pairs est une des façons de contrer cette tendance qui peut involontairement introduire des biais dans une recherche. Les erreurs doivent être suivies de **correctifs** ou, selon son ampleur, de **rétractations rapides** auprès de la communauté scientifique s'il y a eu diffusion de communications erronées. Des erreurs scientifiques peuvent aussi simplement être dues à l'état des connaissances à un moment donné et décelées comme des erreurs que lorsque la compréhension des phénomènes ou les progrès techniques permettent de les reconnaître comme telles. Par exemple, bien qu'on sache à présent que les lois de l'hérédité de Mendel ne suffisent pas pour décrire la transmission des caractères héréditaires, la rigueur intellectuelle de ce pionnier de la génétique n'est pas remise en cause.

Les moyens de contrôle de l'activité scientifique pour contrer la fraude et pour assurer la qualité de la recherche.

A) L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs, c'est-à-dire l'examen par les pairs, constitue un mécanisme important de contrôle de la qualité des travaux de recherche, mais il peut lui-même être le lieu où se manifestent des manquements à l'intégrité intellectuelle puisque les collègues qui travaillent sur un même sujet sont ceux qui sont le plus à même d'évaluer le contenu d'une recherche. Par contre, ils sont aussi des concurrents. Ainsi, les examinateurs peuvent parfois se retrouver en conflit d'intérêts avec le chercheur dont les travaux sont évalués. Ayant eu accès à de l'information privilégiée sur un concurrent, un examinateur peut, par exemple, faire retarder la publication de son collègue afin de passer en premier.

La déclaration et la gestion des conflits d'intérêts constituent des mécanismes qui visent à minimiser l'impact de ces facteurs sur l'évaluation des chercheurs et de leurs travaux. Un évaluateur doit se retirer du processus d'évaluation s'il est en conflit d'intérêts, mais dans les domaines de recherche où il y a peu de chercheurs experts en la matière, il est parfois **difficile de trouver des évaluateurs impartiaux**. Un autre type de problème pouvant être rencontré est lorsque les évaluateurs font une lecture différente selon que l'auteur est déjà renommé, qu'il est un nouvel auteur ou encore que l'évaluateur le connaît personnellement. Un élément de subjectivité peut entrer dans l'évaluation même s'il ne résulte pas d'un conflit d'intérêts comme tel. Malgré ces risques, l'évaluation par les pairs est un des mécanismes de contrôle de la qualité les plus efficaces.

B) La reconnaissance de la contribution

Pour des raisons d'équité et d'intégrité, on doit reconnaître la contribution des personnes qui ont pris part aux travaux de recherche lors de la communication des résultats de recherche. Il est aussi important de ne pas ajouter des personnes qui n'ont pas significativement contribué au contenu original de la publication. En principe, la question des **cosignatures** et de leur place doit être abordée **au début de la rédaction, voire de la recherche**, au moment où l'apport respectif des personnes qui y contribuent peut être discuté ouvertement. De plus, il n'y a pas de règles précises en ce qui concerne les cosignatures: les pratiques et les conventions diffèrent entre les disciplines, voire entre les équipes de recherche. **La notion de contribution significative est difficile à définir**. Les lois régissant le droit d'auteur stipulent que pour être auteur, il faut y avoir consacré une **quantité significative de travail, que ce soit en effort et en temps**. **Le fait d'avoir simplement émis des idées ou révisé le manuscrit ne donne pas droit au statut d'auteur; pour ce type de contribution, on privilégie habituellement les remerciements en fin de texte**. L'histoire des sciences montre que souvent on « ignorait » les étudiants et les femmes, même dans le cas de découvertes majeures. L'élucidation de la structure moléculaire de l'A.D.N. en est un bon exemple, qui a valu un prix Nobel à

James Watson et Francis Crick, mais pour lequel on n'a fait pas mention de l'apport fondamental de Rosalyn Franklin.

C) La reproduction des résultats

La reproduction des résultats est l'**ultime test en matière de qualité** de la production scientifique. Elle peut contribuer à rendre évidents la fraude, la falsification, les erreurs ou les manquements à la rigueur lors de la publication des résultats. Puisqu'on ne peut pas refaire toutes les recherches, l'usage veut que toute information nécessaire à la reproduction de cette recherche soit accessible à quiconque en fait la demande. La reproduction des résultats s'impose dans trois types de circonstances : 1) lorsqu'une découverte est exceptionnelle par son originalité, sa nouveauté et la virtuosité technique qu'elle exige. Par exemple, la publication initiale du clonage de la brebis Dolly laissa sceptique la communauté scientifique qui considérait que les tests et les contrôles étaient insuffisants pour pouvoir affirmer hors de tout doute que la brebis prétendument clonée avait été obtenue à partir du transfert du noyau cellulaire adulte (1). Ultérieurement, des analyses indépendantes du matériel génétique ont confirmé que l'animal avait bel et bien été cloné (2); 2) Lorsque des résultats contredisent ou remettent en cause des postulats communément admis; 3) Lorsqu'une recherche dont l'hypothèse de travail s'appuie sur les conclusions ou résultats d'une recherche antérieure n'aboutit pas.

D) Dénoncer les manquements

Les collègues peuvent jouer un rôle dans l'assurance de l'intégrité des chercheurs dans leurs activités scientifiques en dénonçant les manquements à l'éthique scientifique (whistleblowing). Les politiques d'intégrité scientifique reposent en partie sur les dénonciations. Toutefois, faire des allégations de fraude ou d'inconduite scientifique à propos des collègues n'est pas sans risque. La principale crainte qui empêche la dénonciation est la **possibilité de représailles** par la personne dénoncée, ou par le milieu scientifique.

L'intégrité scientifique et la qualité de la recherche : la codification des règles et devoirs au Canada et au Québec

-----Ces 3 pages ne sont pas reproduites ici-----

L'impact des critères d'évaluation de la productivité scientifique pour la promotion d'une déontologie de la publication

L'impératif de publication pour l'obtention de fonds et l'avancement de carrière en recherche scientifique peut susciter des pratiques préoccupantes. Dans le domaine des

sciences de la vie et de la santé, on remarque parfois des comportements qui représentent des entorses à l'intégrité en ce qu'elles portent atteintes à la reconnaissance du travail scientifique (5).

La signature complaisante de publication par des auteurs qui n'ont contribué que minimalement à des travaux est parfois pratiquée afin, par exemple, de conforter des listes de publications. Cet acte ne constitue pas une fraude à proprement parler, mais il représente une injustice qui peut devenir source de conflit. Il arrive aussi que des directeurs de recherche s'approprient les données ou les écrits des étudiants. Il existe des instances auxquelles peuvent alors avoir recours les étudiants lésés, comme le comité de thèse ou l'ombudsman. Cependant, les étudiants ne sont pas toujours bien informés au sujet des mécanismes qui les protègent. Ces recours ne peuvent toutefois pas remplacer une éducation à l'éthique de la publication auprès de toutes les personnes qui prennent part à la production d'écrits scientifiques.

Le fait que le nombre de publications est pratiquement l'unique indice de productivité scientifique dont il est tenu compte dans l'évaluation des personnes et des structures en recherche n'est pas étranger à la manifestation de ces comportements. Bien que cela soit souvent déploré dans le milieu scientifique, des moyens d'évaluation complémentaires n'ont pas été mis de l'avant par les instances d'évaluation. L'inclusion d'autres critères d'évaluation pourrait contribuer à promouvoir une meilleure attitude face à ce que représente la production de résultats scientifiques et d'écrits savants.

Conclusion

Par rapport aux objectifs de la science, le devoir du chercheur est en premier lieu un devoir d'honnêteté intellectuelle. Il revient aux pairs évaluateurs de critiquer et juger de la rigueur d'une recherche scientifique et de la justesse de l'interprétation des résultats avant d'en recommander la publication. Les écarts à l'intégrité scientifique doivent être prévenus par un encadrement strict des chercheurs dans des services expérimentés, par la définition stricte des conditions de publication et de vérification des résultats d'une recherche. La diminution du nombre minimal de publications à prendre en compte dans l'appréciation d'une recherche et l'instauration d'autres critères d'évaluation de la productivité scientifique peuvent influencer les comportements pour le respect des standards d'éthique et d'intégrité scientifique et impliquer des changements d'attitude face à ce que constitue la performance et l'excellence de l'activité scientifique.

Notes :

1. Butler, D. (1998). Dolly researcher plans further experiments after challenges. Nature, 391, 825-826.
2. Signer, Esther N.; Dubrova, Yuri E.; Jeffreys, Alec J.; Wilde, Colin; Finch, Lynn M. B.; Wells, Michelle et Peaker, Malcolm. (1998). DNA fingerprinting Dolly. Nature, 394, 329-330.
3. Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC); Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG); Conseil de recherches en sciences

humaines (CRSH). (2000). Politique inter-conseils sur l'intégrité dans la recherche et les travaux d'érudition.

4. Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1998). Plan d'action ministériel en éthique de la recherche et en intégrité scientifique.
5. Gutierrez, G. (1999). L'intégrité scientifique existe-t-elle? Science Frontières, 44, août-septembre.

Note bibliographique supplémentaire:

Duquet, D. et Couture, M. (1996). L'éthique et l'intégrité en recherche. Dans M. Couture et R.-P. Fournier (dir.), La recherche en sciences et en génie. Guide pratique et méthodologique, 203-230. Disponible en bibliothèque.

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat

Déclaration sur l'honneur

Je, soussigné (e), _____, certifie sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat dans le travail ci-joint, ce qui signifie que je suis le seul auteur de toutes les phrases dont le texte est composé. Toute phrase ayant un autre auteur que moi a été mise entre guillemets ou a été indentée en citation longue, avec indication explicite de sa source (par note de bas de page ou toute autre référence).

Je suis conscient (e) qu'en contrevenant à la règle, je transgresse les principes éthiques et la propriété intellectuelle reconnus à l'université et inscrits dans la charte de la Sorbonne nouvelle et m'expose aux sanctions qui seront prononcées par le conseil de discipline.

J'atteste également que ce travail n'a jamais été présenté dans le cadre d'études antérieures au master pro AIGEME. S'il s'agit d'un travail réalisé dans le cadre d'études effectuées en parallèle, je dois le préciser.

Les propos tenus dans ce travail n'engagent que moi.

Fait à _____, le _____

Note sur les citations

D. Leclercq et M. Poumay septembre 2009

Il ne suffit pas de noter l'auteur d'un texte, mais aussi la source (qui a cité cet auteur !!!).

On notera donc « » (Untel, 1998; cité par XXXX, 2008, p. 12).

L'absence de numéro de page dans la citation laisse d'ailleurs penser que celui qui écrit n'a pas lu le document original.

Dans la bibliographie (unique, par ordre alphabétique), on marquera d'un astérisque les documents cités par des auteurs cités mais non lus par le signataire du mémoire.

Seuls les documents cités dans le texte doivent faire l'objet d'une référence bibliographique.