

Article

Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des pistes de solutions

Marie-Josée Drolet, Karoline Girard et Rébecca Gaudet

Volume 4, numéro 1, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077625ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077625ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Programmes de bioéthique, École de santé publique de l'Université de Montréal

ISSN

2561-4665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Drolet, M.-J., Girard, K. & Gaudet, R. (2021). Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des pistes de solutions. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 4(1), 29–46.
<https://doi.org/10.7202/1077625ar>

Résumé de l'article

Cet article consiste en la 2^e partie des résultats d'une étude que notre équipe a menée sur les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie et leurs pistes de solutions. Tandis que le premier article de 2020 a mis en lumière ces enjeux, le présent article porte sur les moyens de les résoudre.

L'ergothérapeute qui enseigne à des étudiants en ergothérapie est tôt ou tard confronté à des enjeux éthiques. Or, ces enjeux sont peu documentés dans les écrits, de même que les pistes de solutions que les ergothérapeutes qui enseignent utilisent ou envisagent. Cette étude qualitative a permis à onze ergothérapeutes-enseignantes des quatre universités francophones du Québec qui préparent la relève ergothérapeutique de partager leurs bons coups. Dix unités de sens relatives à ces pistes de solutions émergent des résultats, lesquelles ont été regroupées suivant les trois domaines de l'éthique (micro, méso et macro) de Glaser. Les quatre pistes de solutions micro-environnementales sont : a) développer ses compétences éthiques; b) se soutenir entre pairs; c) développer ses compétences en lien avec sa tâche; et d) prendre soin de soi. Les quatre pistes de solutions méso-environnementales sont : a) créer des espaces de parole; b) offrir de la formation en éthique; c) faire de l'*advocacy* méso; et d) changer la culture académique. Les deux pistes de solutions macro-environnementales sont : a) faire de l'*advocacy* macro et b) travailler en partenariat avec les milieux cliniques. Bien que des pistes de solutions documentées dans les écrits n'aient pas été discutées par les participantes, celles que ces dernières discutent rejoignent les pistes de solutions abordées dans les écrits. Il ressort des résultats que l'éthique occupe une place limitée dans la préparation et la formation continue des enseignants en ergothérapie et que le contexte organisationnel, c'est-à-dire la culture du monde académique en général et de la recherche en particulier, est susceptible d'occasionner des enjeux éthiques préoccupants.

© Marie-Josée Drolet, Karoline Girard and Rébecca Gaudet, 2021



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

ARTICLE (ÉVALUÉ PAR LES PAIRS / PEER-REVIEWED)

Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie: des pistes de solutions

Marie-Josée Drolet^a, Karoline Girard^b, Rébecca Gaudet^c

Résumé

Cet article consiste en la 2^e partie des résultats d'une étude que notre équipe a menée sur les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie et leurs pistes de solutions. Tandis que le premier article de 2020 a mis en lumière ces enjeux, le présent article porte sur les moyens de les résoudre. L'ergothérapeute qui enseigne à des étudiants en ergothérapie est tôt ou tard confronté à des enjeux éthiques. Or, ces enjeux sont peu documentés dans les écrits, de même que les pistes de solutions que les ergothérapeutes qui enseignent utilisent ou envisagent. Cette étude qualitative a permis à onze ergothérapeutes-enseignantes des quatre universités francophones du Québec qui préparent la relève ergothérapique de partager leurs bons coups. Dix unités de sens relatives à ces pistes de solutions émergent des résultats, lesquelles ont été regroupées suivant les trois domaines de l'éthique (micro, méso et macro) de Glaser. Les quatre pistes de solutions micro-environnementales sont : a) développer ses compétences éthiques; b) se soutenir entre pairs; c) développer ses compétences en lien avec sa tâche; et d) prendre soin de soi. Les quatre pistes de solutions méso-environnementales sont : a) créer des espaces de parole; b) offrir de la formation en éthique; c) faire de l'*advocacy* méso; et d) changer la culture académique. Les deux pistes de solutions macro-environnementales sont : a) faire de l'*advocacy* macro et b) travailler en partenariat avec les milieux cliniques. Bien que des pistes de solutions documentées dans les écrits n'aient pas été discutées par les participantes, celles que ces dernières discutent rejoignent les pistes de solutions abordées dans les écrits. Il ressort des résultats que l'éthique occupe une place limitée dans la préparation et la formation continue des enseignants en ergothérapie et que le contexte organisationnel, c'est-à-dire la culture du monde académique en général et de la recherche en particulier, est susceptible d'occasionner des enjeux éthiques préoccupants.

Mots-clés

ergothérapie, enseignement, éthique, enjeux éthiques, solutions

Abstract

This article presents the second part of the results of a study our team conducted on the ethical issues in occupational therapy education and their solutions. While the first article in 2020 highlighted these issues, this article focuses on ways to address them. The occupational therapist who teaches occupational therapy students is sooner or later confronted with ethical issues. However, these issues are not well documented in the literature, nor are the solutions used or considered by occupational therapists educators. In this qualitative study, eleven occupational therapist educators from four francophone universities in Quebec who are preparing the next generation of occupational therapists shared their success stories. Ten units of meaning related to these solutions emerge from the results, which have been grouped according to Glaser's three domains of ethics (micro, meso and macro). The four micro-environmental solutions include: a) developing ethical skills; b) peer support; c) developing task-related skills; and d) self-care. The four meso-environmental solutions are: a) creating spaces for discussion; b) providing ethics training; c) doing meso advocacy; and d) changing the academic culture. The two macro-environmental solutions are: a) macro-level advocacy; and b) working in partnership with clinical settings. Although some of the solutions documented in the literature were not discussed by the participants, those discussed by the participants were consistent with the solutions discussed in the literature. The results indicate that ethics has a limited place in the preparation and continuing education of occupational therapy educators and that the organizational context, i.e., the culture of academia in general and research in particular, is likely to create ethical issues of concern.

Keywords

occupational therapy, education, ethics, ethical issues, solutions

Affiliations

^a Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

^b Bureau intégré de l'éthique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec, Canada

^c Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) Montérégie-Est, Canada

Correspondance / Correspondence: Marie-Josée Drolet, marie-josée.drolet@uqtr.ca

INTRODUCTION

Cet article consiste en la deuxième partie des résultats d'une étude que notre équipe a menée sur les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie et leurs pistes de solutions; ceux relatifs aux enjeux eux-mêmes ont été publiés dans un article distinct en 2020 (1). Dix unités de sens relatives à des pistes de solutions émergent des résultats, lesquelles ont été regroupées suivant les trois domaines de l'éthique (micro, méso et macro) de Glaser (2). Ce qui ressort de nos résultats est que l'éthique occupe une place limitée dans la préparation et la formation continue des enseignants en ergothérapie. De plus, le contexte organisationnel, c'est-à-dire la culture du monde académique en général et de la recherche en particulier, est susceptible d'occasionner des enjeux éthiques préoccupants.

Depuis 2009, les étudiants en ergothérapie, qui sont formés au Québec, reçoivent un enseignement universitaire d'une durée minimale de 4 années et demie, à l'exception de ceux qui étudient à l'Université McGill où seule la maîtrise est

requisse comme dans le reste du Canada (3). Lorsqu'ils terminent leur cursus universitaire avec succès, ceux-ci sont alors détenteurs d'un baccalauréat et d'une maîtrise en ergothérapie, laquelle est depuis 2009 obligatoire pour pratiquer la profession au Québec, en plus d'être détenteurs d'un permis de pratique émis par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (3). La plupart des enseignants impliqués auprès de ces étudiants portent à la fois le titre d'ergothérapeute et de professeur ou chargé de cours. De fait, les enseignants en ergothérapie poursuivent parallèlement à leurs enseignements une carrière soit en recherche, soit en clinique. La conciliation de ces rôles et des responsabilités qui en découlent fait parfois place à des conflits de valeurs, voire à des enjeux éthiques comme notre équipe l'a par ailleurs constaté (1).

Mentionnons que dans cet article, un enjeu éthique correspond à toutes les situations pouvant compromettre, en tout ou en partie, le respect d'au moins une valeur éthique (4). Pour sa part, une valeur éthique consiste en une conception du souhaitable (5), voire en un idéal devant guider la pratique (6). Par exemple, en ergothérapie, l'autonomie et la justice occupationnelle constituent des valeurs importantes (7-10).

Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie sont, à ce jour, peu documentés et il en est de même des moyens pouvant contribuer à leur résolution. Lorsqu'on s'intéresse à ces moyens, force est de constater que rares sont les écrits en ergothérapie qui portent sur les moyens de résoudre les enjeux éthiques de l'enseignement, et ce, bien que ces enjeux puissent par ailleurs causer de la détresse chez ceux qui les vivent (11-13). C'est pourquoi notre équipe a mené une recherche sur ces enjeux et ces moyens. L'objectif de cet article est de présenter les résultats de cette étude qui portent sur les moyens de résoudre les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie. Avant de présenter les résultats de l'étude ayant trait aux pistes de solutions proposées par des ergothérapeutes qui enseignent, il s'avère toutefois pertinent de dresser un bref portrait des enjeux éthiques que vivent les enseignants en ergothérapie du Québec pour mieux comprendre les pistes de solutions qu'ils proposent.

ENJEUX ÉTHIQUES DE L'ENSEIGNEMENT EN ERGOTHÉRAPIE

L'étude empirique que notre équipe a menée visant à recueillir les perceptions d'ergothérapeutes, qui enseignent dans un programme universitaire québécois, des enjeux éthiques que soulève le fait d'enseigner à des étudiants en ergothérapie (1). Six unités de sens émergent des données que notre équipe a collectées. Premièrement, bien que les enseignants valorisent l'équité entre les étudiants, cette valeur peut être mise en péril dans différentes situations d'enseignement, notamment lors de l'évaluation des travaux des étudiants. Deuxièmement, la santé et le bien-être des enseignants et des étudiants peuvent être compromis, notamment parce que la vie académique est liée à une permanente surcharge de travail ainsi qu'à une culture de l'excellence et de la performance qui valorise grandement la recherche, et ce, au détriment de l'enseignement. Troisièmement, le monde académique en est un très hiérarchique où le sommet de la pyramide est occupé par professeur-chercheur, ce qui engendre des injustices préoccupantes au sein des corps enseignants. Il se présente une inégalité parfois importante entre les enseignants, les professeurs-chercheurs étant généralement plus valorisés que les chargés de cours. Il s'ensuit que les visions pédagogiques des chargés de cours sont peu valorisées comparativement à celles des professeurs. Quatrièmement, l'identité professionnelle des enseignants est parfois tiraillée par des conflits de rôles, étant donné que les enseignants en ergothérapie sont soit des enseignants et des chercheurs ou des enseignants et des cliniciens. Cinquièmement, certains enjeux éthiques sont liés au fait que l'enseignement est parfois lié à des conflits d'intérêts (par exemple, il peut être tentant de donner des notes complaisantes aux étudiants pour avoir en retour de bonnes évaluations de ses enseignements). Enfin, sixièmement, alors que l'équilibre occupationnel est valorisé en ergothérapie, dans le contexte de l'enseignement universitaire, celui-ci se révèle très difficile à actualiser. Tels sont, en bref, les résultats de l'étude que notre équipe a menée, lesquels rejoignent en général ceux documentés dans les écrits, bien que certains résultats soient inédits (1).

Considérant que des enjeux éthiques non résolus ou résolus de manière inadéquate ou inefficace peuvent avoir des conséquences négatives sur les individus (enseignants, étudiants, futurs clients, futurs collègues intra ou interprofessionnels, etc.), les organisations (universités, milieux cliniques, ordre professionnel, etc.) et la profession dans son ensemble (14), il importe de documenter les moyens pouvant contribuer à la résolution des enjeux éthiques de l'enseignement. Mais que nous apprennent les écrits sur ce sujet? La section suivante présente une synthèse de la recension des écrits que notre équipe a réalisée sur les moyens de résoudre ces enjeux.

RECENSION DES ÉCRITS SUR LES MOYENS D'ABORDER LES ENJEUX ÉTHIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

Pour recueillir un nombre maximal de moyens, la recension des écrits que nous avons effectuée touche différentes disciplines de la santé (incluant les services sociaux), dont l'ergothérapie, de même que dans le domaine de l'enseignement. Plusieurs bases de données ont été scrutées – Academic Search Complete (EBSCO), CINAHL with Full Text (EBSCO) et Medline with Full Text (EBSCO) – ainsi que deux moteurs de recherche (Google Scholar et Sofia, outil de recherche de la bibliothèque de l'UQTR), en combinant de diverses manières les mots clés suivants : *ethic**, *moral**, *issue**, *problem**, *dilemma**, *tension**, *challenge**, *education**, *teaching**. Sur les 44 publications que nous avons recensées qui discutent des enjeux éthiques de l'enseignement, la moitié d'entre elles aborde, directement ou indirectement, des moyens pouvant contribuer à leur résolution. Ces pistes de solutions sont souvent discutées en termes de recommandations ou de moyens envisagés, c'est-à-dire de façon très globale ou peu concrète, faisant en sorte que leur efficacité, voire leur applicabilité,

demeurent inconnues. Pour présenter une synthèse de ces pistes de solutions, la typologie des trois domaines de l'éthique de Glaser (2) est ici utilisée, car elle offre une manière conviviale, simple et somme toute intuitive de les classer. Ces domaines sont les : micro, méso et macro environnements, lesquels sont par ailleurs connus en ergothérapie. Ainsi, tandis que certaines pistes relèvent du micro-environnement, c'est-à-dire de l'enseignant ou de ses pairs, et que d'autres appartiennent au méso-environnement, c'est-à-dire à l'organisation au sein de laquelle l'enseignant évolue, d'autres pistes concernent plutôt le macro-environnement, c'est-à-dire l'organisation sociale, voire la société d'une manière plus large. Les paragraphes suivants listent ces pistes de solutions repérées dans les écrits.

Pistes de solutions micro-environnementales

Les pistes de solution micro-environnementales, soit celles qui relèvent de l'enseignant ou de ses pairs, pour aborder, voire résoudre les enjeux éthiques de l'enseignement sont regroupées au Tableau 1.

Tableau 1 : Pistes de solutions micro-environnementales documentées dans les écrits

Synthèse des recommandations ou des moyens envisagés dans les écrits recensés

- a) S'informer des attentes et des exigences du rôle d'enseignant pour y répondre (15);
- b) Socialiser avec les nouveaux collègues, se tenir au courant des nouvelles à l'interne, discuter ouvertement et honnêtement avec eux afin d'apprendre comment fonctionne le système académique (15);
- c) Pour s'adapter à leur carrière en enseignement et demeurer résilients, les participants sont attentifs à leur style d'apprentissage, demeurent ouverts aux changements et acceptent d'être novices, demeurent positifs et passionnés et considèrent les rétroactions des étudiants (16);
- d) Identifier d'emblée les enjeux inhérents à l'établissement d'objectifs personnels et professionnels liés à la carrière académique, et ce, étant donné que les ergothérapeutes sont sensibilisés à l'atteinte d'un équilibre occupationnel entre travail, loisir et soins personnels (15);
- e) Obtenir le soutien de collègues (11,16-18), de supérieurs ou du personnel administratif (19) ou d'un mentor (17);
- f) Confronter, tout en demeurant respectueux, dans un esprit de *care* et d'affirmation de soi, lorsqu'on a suffisamment à cœur une cause, une idée ou une opinion pour réduire les environnements de travail toxiques (20);
- g) Discuter avec tous les partis afin d'analyser les problèmes et de trouver un compromis, et ce, de façon transparente (11);
- h) Utilisation d'une approche d'enseignement constructiviste en classe afin de satisfaire divers types d'apprenants et ainsi, favoriser l'équité au sein du groupe (21);
- i) Varier les approches d'enseignement, selon les besoins et attentes des apprenants (22);
- j) Demeurer ouvert d'esprit et apprendre des nouvelles générations, être à la recherche d'opportunités d'apprentissage pour adopter une pratique basée sur les données probantes et retirer les enseignements qui ont été démontrés désuets par des évidences scientifiques (23);
- k) Remettre constamment en question ses approches pédagogiques pour s'assurer que les compétences et les connaissances des étudiants soient développées, de façon à donner le pouvoir aux clients et à solliciter pleinement leur participation, car les enseignants ergothérapeutes sont éthiquement responsables de préparer les étudiants aux complexités de la pratique réelle (24);
- l) Développer et maintenir les compétences en enseignement et en éthique, tout en conservant une approche de *care* qui soit en accord avec les valeurs centrales de la profession ergothérapeutique (25);
- m) Discuter de confidentialité ouvertement en classe avec les étudiants et/ou intégrer l'information sur la confidentialité dans le plan de cours (26);
- n) Peser les pour et les contre avant de mettre au défi les étudiants, puisque cela peut entraîner certains risques (27);
- o) Accéder à un vocabulaire éthique et à un langage professionnel appropriés, ce qui est nécessaire afin d'articuler des arguments éthiques et d'exercer son jugement moral dans le meilleur intérêt des étudiants (28,29);
- p) Démissionner, lors de désaccords avec les politiques organisationnelles (30) ou lorsque la détresse prend le dessus (18);
- q) Prendre le pouvoir et défendre son opinion selon ses principes (11), même si des coûts personnels s'y rattachent (30);
- r) Remettre en cause la culture académique (31).

Pistes de solutions méso-environnementales

Quant aux pistes de solutions méso-environnementales, soit celles qui relèvent de l'organisation au sein de laquelle l'enseignant évolue, celles-ci sont regroupées au Tableau 2.

Tableau 2 : Pistes de solutions méso-environnementales documentées dans les écrits**Synthèse des recommandations ou des moyens envisagés dans les écrits recensés**

- a) Avoir accès à des espaces de discussion/réflexion, lorsque confrontés à des enjeux (11,19), pour soulager la détresse (18);
- b) Discuter de l'importance du climat éthique au sein de l'organisation (12);
- c) Encourager l'interdisciplinarité au sein des facultés, car le travail collaboratif en interdisciplinarité peut réduire le risque de manquements à l'éthique à long terme (32);
- d) Réviser et renforcer régulièrement les pratiques et les politiques entourant l'éthique (33);
- e) Renforcer les politiques universitaires entourant les conflits d'intérêts (34);
- f) Créer un comité d'éthique des normes professionnelles pour encadrer l'enseignement (33);
- g) Adopter une déclaration des principes éthiques (33) et y inclure notamment une procédure concernant la confidentialité et la notion de consentement éclairé (26);
- h) Encourager les enseignants à dénoncer les manquements éthiques et à parler de leurs soucis ou enjeux (12);
- i) Adopter des procédures pour gérer les manquements aux responsabilités éthiques (33);
- j) Lorsque des manquements éthiques surviennent au sein d'une université, tous les membres de l'institution concernés devraient être invités à en discuter afin que l'ensemble apprenne de cette erreur (32);
- k) Mettre en place des politiques et des procédures de résolution des plaintes formulées par les étudiants (33);
- l) Instaurer des programmes d'éducation à l'éthique pour les enseignants qui considèrent les dilemmes éthiques et les responsabilités professionnelles (33) et bâtir des lignes directrices en matière d'éthique dans le cadre de ces programmes (29);
- m) Considérer l'invitation de conférenciers pour rappeler l'importance des normes professionnelles au sein des facultés (33) ou offrir une variété d'enseignements de nature éthique (25);
- n) Prodiguier un soutien administratif via des consultations confidentielles (12);
- o) Offrir une formation aux enseignants pour qu'ils apprennent à prendre soin d'eux-mêmes (12);
- p) Avoir accès à un logiciel de détection du plagiat et partager au sein de l'organisation les règles et procédures à respecter en cas de plagiat, pour que tous procèdent de la même façon (19);
- q) Fournir l'accès, aux membres juniors des facultés, à des mentors séniors via un programme de mentorat (15,17,35), programme qui puisse assurer que tous les mentors participants soient de bons modèles (32);
- r) Donner plus de pouvoir aux enseignants (12,22);
- s) Instaurer un modèle pédagogique, qui a été conçu pour les facultés/programmes situés dans des universités où il se fait de la recherche, pour réduire la tension qu'occasionne le double mandat enseignement/recherche (36).

Pistes de solutions macro-environnementales

Les pistes de solutions macro-environnementales, c'est-à-dire de celles qui sortent de l'enceinte de l'université et concernent la société d'une manière plus large sont listées au Tableau 3.

Tableau 3 : Pistes de solutions macro-environnementales documentées dans les écrits**Synthèse des recommandations ou des moyens envisagés dans les écrits recensés**

- a) Rédiger et mettre en place un code formel du civisme, récompenser ou reconnaître les facultés/départements ou les universités qui entreprennent des initiatives citoyennes ainsi que les chercheurs et les professeurs qui obtiennent leurs succès, en faisant preuve de civisme, puis instaurer des conséquences pour les membres de la faculté/département qui vont à l'encontre des règles de civisme (32);
- b) Explorer et mesurer les types de manquements à l'éthique, leur étendue et la tolérance envers ces manquements dans les différents groupes et universités afin de déterminer dans quelle manière ils minent la crédibilité professionnelle (32);
- c) Effectuer des consultations communautaires et auprès de partenariats pour développer des formations pour les enseignants concernant la diversité ethnoculturelle (22);
- d) Opter pour des approches proactives pour augmenter la présence des minorités ethniques dans les écoles et sur le marché du travail (22).

Les éléments regroupés dans les trois tableaux qui précèdent résument les moyens utilisés ou envisagés pour résoudre ou prévenir l'occurrence des enjeux éthiques que soulève la pratique de l'enseignement, et ce, tels qu'ils sont documentés dans les écrits en santé et en enseignement. Globalement, dans les écrits en santé, les enjeux éthiques qui sont liés au rôle d'enseignant, la détresse qui en découle parfois chez des enseignants et les pistes de solutions pouvant être mises de l'avant pour contrer ces enjeux ou réduire leurs conséquences négatives sont davantage étudiées en sciences infirmières comparativement aux autres disciplines de la santé. Cela dit, aucune étude n'a été conduite au Québec, voire au Canada sur le sujet. La question à l'origine de l'étude était la suivante : quels sont les moyens utilisés ou envisagés par les ergothérapeutes qui enseignent à des étudiants en ergothérapie pour aborder les enjeux éthiques qu'ils vivent comme enseignants de manière souhaitable sur le plan de l'éthique? L'objectif de l'étude était de documenter les moyens utilisés ou envisagés par des ergothérapeutes, qui préparent la relève ergothérapeutique via leurs enseignements, pouvant contribuer à

résoudre les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie. Cet article présente une synthèse de ces moyens. Il vise ainsi à ce que les enseignants en ergothérapie puissent aborder les enjeux éthiques qu'ils vivent comme enseignants avec plus d'aisance et d'efficacité.

MÉTHODES¹

Cette section présente une synthèse des méthodes utilisées pour parvenir à répondre à la question de recherche et ainsi atteindre l'objectif de l'étude. Y sont détaillés le devis de la recherche, les participants recherchés, les modalités de recrutement des participants, les méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

Devis de la recherche

Les connaissances sur le sujet à l'étude étant limitées, un devis de recherche inductif de nature qualitative a été sélectionné (37,38). Plus précisément, l'équipe a opté pour un devis inspiré de la phénoménologie, ce type de devis étant recommandé pour documenter des phénomènes de nature éthique (39). Ainsi, le devis phénoménologique descriptif et transcendantal découlant de la pensée de Husserl (40,41) a été sélectionné, puisqu'il permet d'accéder à l'essence de phénomènes, et ce, par l'entremise d'entrevues qualitatives réalisées auprès de personnes ayant expérimenté le phénomène investigué (42).

Participants recherchés

Des ergothérapeutes enseignant au sein de programmes ou de départements d'ergothérapie du Québec étaient recherchés. Différents types d'enseignants étaient visés, à savoir des professeurs, des chargés de cours ou des tuteurs, et ce, afin de pouvoir recueillir des perceptions variées et complémentaires du phénomène étudié. Pour assurer la saturation des données, six à douze participants étaient souhaités, tel que recommandé par Thomas et Pollio (2002) pour ce type de devis.

Recrutement des participants

Une invitation à participer à la recherche a été transmise par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) aux ergothérapeutes ayant préalablement accepté d'être sollicités pour participer à des recherches. Les ergothérapeutes intéressés à prendre part à l'étude ou à obtenir plus d'informations sur celle-ci étaient invités à écrire à une assistante de recherche. Les documents de l'étude (lettre d'information, formulaire de consentement, schéma de l'entretien et questionnaire sociodémographique) leur étaient alors transmis afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée quant à leur participation. Dans le but de compléter l'échantillon, des ergothérapeutes-enseignants connus de la chercheuse principale ont été contactés par courriel par une assistante de recherche et ont également reçu les documents pour qu'ils puissent, le cas échéant, prendre part à la recherche.

Collecte des données

Une entrevue individuelle qualitative téléphonique a été réalisée avec chacun des participants par la troisième auteure de cet article, laquelle a une grande expérience en recherche et a l'habitude de mener des entretiens qualitatifs portant sur les enjeux éthiques vécus en ergothérapie. Le schéma de l'entretien comportait trois parties, à savoir : une première introductive sur l'expérience professionnelle du participant, une deuxième sur les enjeux éthiques de l'enseignement et une troisième sur les moyens de résoudre ces enjeux. À titre illustratif, ces questions furent posées aux participants : pouvez-vous, s'il vous plaît, me décrire brièvement votre pratique de l'ergothérapie? Vous arrive-t-il de rencontrer des enjeux éthiques dans le cadre de vos enseignements? Si oui, lesquels? Comment surmontez-vous ces enjeux? La durée de l'entretien semi-dirigé variait selon les participants entre 45 et 120 minutes. Les entretiens ont été enregistrés sur une bande audionumérique, puis intégralement transcrits aux fins de l'analyse. Un questionnaire sociodémographique a permis de recueillir des informations générales sur les participants.

Analyse des données semi-inductives inspirées par le cadre de Glaser

Pour réaliser la réduction phénoménologique husserlienne (40,41), les données narratives ont été analysées suivant les cinq étapes proposées par Giorgi (43). Ainsi, premièrement, les témoignages des ergothérapeutes-enseignants ont été collectés, enregistrés et transcrits. Deuxièmement, les deux analystes ont lu attentivement et individuellement les verbatim des trames narratives transcrites. Troisièmement, les données ont été divisées en unités de sens, puis compilées dans des tableaux d'extraction des données. Quatrièmement, les données ont été organisées et reformulées dans le langage disciplinaire. Cinquièmement, les unités de sens ont été réexaminées afin de ne retenir que celles rendant pleinement justice aux caractéristiques essentielles du phénomène à l'étude. À cette dernière étape, les unités de sens ont aussi été classifiées dans les trois domaines de l'éthique de Glaser (2). Par ailleurs, tout au long de la réduction phénoménologique, les analystes ont confronté leurs interprétations afin de demeurer fidèles aux expériences et perceptions des participants. Les données recueillies par le biais de questionnaires sociodémographiques ont été compilées dans un fichier Excel et des statistiques simples et descriptives ont été calculées lorsqu'applicables.

¹ Mentionnons que cette section est similaire à celles dédiées aux méthodes de recherche qui ont été utilisées dans des études que nous avons menées pour documenter d'autres enjeux éthiques en ergothérapie et leurs solutions; voir par exemple 3,46-49.

Considérations éthiques

Une certification éthique a été obtenue du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, puis chaque participant a signé un formulaire de consentement. Par ailleurs, les données ont été traitées dans la plus stricte confidentialité.

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Participants

Onze enseignantes (n=11) ont pris part à l'étude. Comme souhaité, les ergothérapeutes enseignaient à des étudiants en ergothérapie dans une université québécoise, soit à : l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke ou l'Université du Québec à Trois-Rivières. En dépit de nos efforts, nous n'avons malheureusement pas été en mesure de recruter de participants de l'Université McGill. L'âge moyen des participantes était de 43 ans. L'enseignante la plus jeune avait 25 ans et la plus âgée avait 62 ans. Les enseignantes pratiquaient l'ergothérapie depuis près de 19 ans en moyenne, la plus jeune depuis une année et demie, et la plus expérimentée depuis 38 ans. Eu égard à l'enseignement, elles enseignaient en ergothérapie depuis huit ans en moyenne, la novice depuis une année et demie, et la plus expérimentée depuis 22 ans. Huit participantes (n=8) étaient professeures et trois (n=3) chargées de cours. Quant à leur scolarité, cinq participantes (n=5) étaient détentrices d'un doctorat, trois (n=3) d'un post doctorat, deux (n=2) d'un baccalauréat et (n=1) une d'une maîtrise professionnelle. Relativement à leur formation dans le domaine de la pédagogie, six participantes (n=6) avaient participé à une formation en pédagogie d'une courte durée (quelques heures ou jours), trois participantes (n=3) avaient suivi un cours universitaire sur le sujet et deux participantes (n=2) n'avaient participé à aucune formation en pédagogie. Enfin, pour ce qui est de leur formation en éthique, sept participantes (n=7) avaient suivi au moins un cours universitaire sur le sujet, trois participantes (n=3) avaient participé à une formation en éthique d'une courte durée (quelques heures ou jours) et une (n=1) n'avait aucune formation en éthique.

Moyens pour aborder les enjeux éthiques de l'enseignement

Les pistes de solutions proposées par les ergothérapeutes du Québec, qui prodiguent des enseignements à des étudiants en ergothérapie, pour aborder les enjeux éthiques que soulèvent leurs enseignements (1) relèvent des domaines micro, méso et macro environnementaux comme l'illustre la Figure 1.

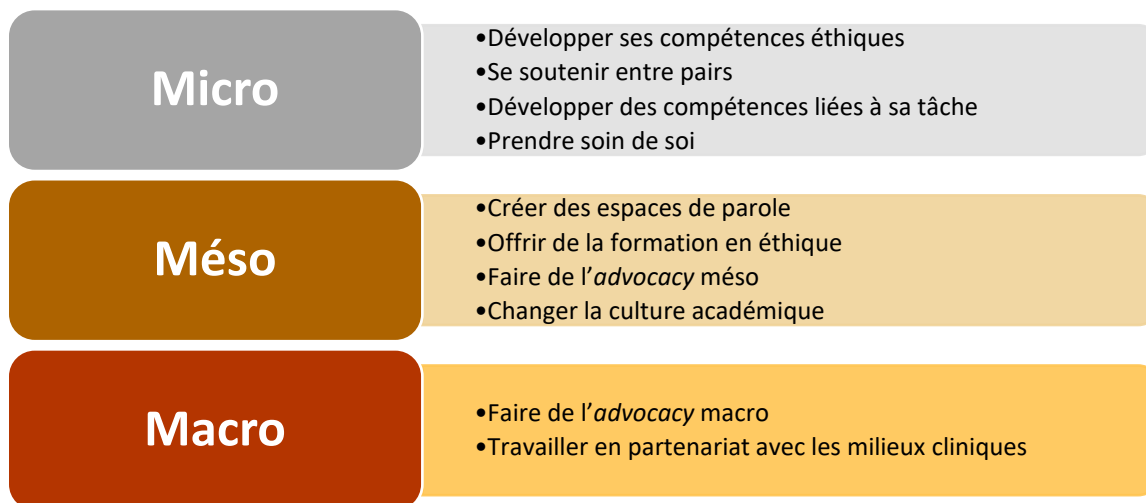


Figure 1 : Moyens soutenant la résolution des enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie

Les paragraphes suivants expliquent chacune de ces pistes de solutions et les illustrent par des extraits des verbatim. Sont d'abord présentées les pistes de solutions relevant du micro-environnemental, suivent ensuite les pistes de solutions méso-environnementales et, enfin, celles de nature macro-environnementale.

Pistes de solutions micro-environnementales

Toutes les participantes (n=11) proposent des pistes de solutions de nature micro-environnementale pour aborder les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie. Comme l'illustre la Figure 1, quatre unités de sens émergent des données, soit : a) développer ses compétences éthiques; b) se soutenir entre pairs; c) développer ses compétences liées à l'enseignement; et d) prendre soin de soi.

Développer ses compétences éthiques

Pour résoudre les enjeux éthiques que suscitent leurs enseignements, plusieurs participantes (n=10) mobilisent leurs compétences éthiques pour y parvenir. Notamment, plusieurs participantes font montre de réflexivité éthique, c'est-à-dire qu'elles réfléchissent à l'enjeu par l'entremise d'une lunette éthique.

J'aime prendre le temps de réfléchir pour essayer de voir tous les aspects d'une situation. Si je prends telle décision, si je pose telle action, si je fais tel choix : qui sont les acteurs impliqués? Quelles sont les conséquences sur chacun? J'essaie d'avoir une démarche scientifique dans des situations où il y a possiblement un enjeu éthique ou un choix difficile à faire (participante 3).

Je vais essayer d'avoir une démarche un peu systématique d'introspection puis de réflexion pour vraiment soupeser les pour et les contre, puis à la fin, prendre la meilleure décision. (...) À la fin, je vais toujours prendre une décision qui va être en faveur de l'humain ou en faveur de la personne qui risque d'être la plus défavorisée ou la plus vulnérable par une décision (participante 1).

Pour se ressourcer et améliorer leurs compétences éthiques, des participantes indiquent faire des lectures ou visionner des documents sur le sujet. « *Je lis sur l'éthique tout le temps en ergothérapie (...), puis je pense que ça m'aide à analyser les enjeux* » (participante 11).

J'ai lu quelques grands auteurs comme Kant et les grands philosophes (...) qui m'ont fait réfléchir au sujet des questions de morale, des questions de justice sociale, du bien, de la vertu (...). Je ne peux pas dire du tout que je suis complètement experte de toutes les théories qui existent dans le monde de l'éthique, mais c'est toujours quelque chose qui me fascine. (...) Souvent, j'y retourne un peu, pour me ressourcer (...) parce que c'est toujours intéressant (participante 1).

J'ai sur ma table de chevet des livres de Singer que je lis avant de m'endormir. J'essaie de m'imprégner de personnes ou de trucs qui m'inspirent (...) comme des TED Talks, des fois, de certaines personnes. J'essaie de m'imprégner de ça, de modèles éthiques. J'essaie un peu de (...) m'inspirer de ce que des personnes que je considère plus vertueuses font, feraient. (...) J'essaie un peu de m'imprégner de ça, dans l'idée encore d'enrichir ma réflexion et d'être capable d'avoir un regard indépendant, critique, sur ce que je vis et ce que j'observe (participante 8).

S'il importe de se ressourcer au plan éthique, des participantes considèrent qu'il est pertinent que l'enseignant soit sensibilisé aux enjeux éthiques de l'enseignement pour qu'il soit en mesure de les percevoir et ainsi de les aborder de manière souhaitable d'un point de vue éthique. Il importe aussi que l'enseignant conscientise les étudiants aux enjeux éthiques qu'ils vivent comme étudiant. « *Si tu es capable de voir les enjeux, puis d'être conscient de tes enjeux que tu vis, actuellement comme étudiant, tu vas être capable d'en percevoir des différents après ça. T'sais développer ce regard-là pour qu'ils les trouvent, je pense que ce serait utile* » (participante 11).

Des participantes rapportent suivre leur conscience éthique pour aborder les enjeux éthiques qu'elles vivent, ce qui implique d'agir en fonction des valeurs qu'elles estiment importantes.

C'est un peu écouter sa petite voix. (...) (Parfois), il y a une petite voix qui te dit : « non, on ne franchit pas cette ligne-là » (participante 9).

Souvent, avant de décider ce que je vais faire, je vais m'être posée la question : « ok, je me base sur quelle valeur pour prendre telle ou telle décision? » (participante 5).

C'est quoi les stratégies qui peuvent me permettre d'actualiser la valeur (...) que je trouve la plus importante? (...) Qu'est-ce que je peux remettre dans mon coffre à outils pour m'aider à actualiser cette valeur-là qui est importante et à côté de laquelle je ne veux pas passer? (participante 8).

En plus de l'équité, des enseignantes mentionnent que l'intégrité est une valeur importante qui guide leurs décisions et actions. « *J'essaie de me garder comme pilier mon intégrité, puis ce qui est important pour moi (comme l'équité). J'essaie de garder ce pilier-là, solide (...). Puis, en me ramenant à ça, ça aide. (...) J'essaie de me ramener sur mon pôle d'intégrité, c'est important pour moi* » (participante 8). Ce faisant, une enseignante mentionne faire des efforts pour reconnaître et gérer ses biais négatifs ou positifs envers les étudiants. « *J'ai un biais, cet étudiant-là, c'est sûr que c'est ma soupape. Dans un cours, si j'ai une question qui n'est pas répondue, il va me répondre. C'est sûr que c'est ma soupape, ma béquille. Je ne suis pas objective, là. C'est certain que je vais avoir tendance à (le favoriser, mais) par souci d'équité (j'en prends conscience et fais attention)* » (participante 9).

Je suis portée à croire que quand on cède aux tentations éthiques, c'est souvent parce que c'est la voie la plus facile (...), la plus profitable (...), c'est un raccourci. Et ça, ce n'est pas la chose que je valorise. (...) Dans ma vie, j'essaie d'éviter les raccourcis. J'essaie d'éviter la solution facile. Je suis quelqu'un qui essaie d'être persévérante et persistante dans ce que j'entreprends et d'être cohérente dans ça. Comment y arriver? Ce que j'ai trouvé à date comme solution, c'est d'essayer de trouver plus d'outils, plus de connaissances et de développer des compétences (...) qui me permettent d'actualiser la valeur que je souhaiterais prôner en bout de ligne (participante 8).

Par ailleurs, des participantes considèrent qu'il faut oser prendre la parole pour partager ses malaises éthiques, voire dénoncer certaines situations qu'elles considèrent contraires à l'éthique. Comme l'indique la participante 9, il faut le dire lorsqu'on n'est « pas confortable avec une décision » (participante 9).

J'ai déjà appelé différentes organisations dans ma vie pour dénoncer des trucs que je trouve inacceptables. Je n'ai pas de difficulté à faire ça (participante 8).

Il y a des gens qui vivent beaucoup de pression et qui vivent de la détresse. (...) Ça les amène à adopter des comportements avec lesquels ils ne sont pas à l'aise et qui ne respectent pas leurs valeurs. Ils ne seront pas capables de nommer ces choses-là. (...) Je pense que la transparence (c'est important), puis d'essayer d'en parler (...) pour faire en sorte que ça ne reste pas (...) un silence (participante 10).

Aussi, une participante mentionne éviter de précipiter ses décisions et se méfier de ses réactions spontanées.

Je ne réponds jamais dans la minute à un courriel. Je prends toujours le temps de réfléchir parce que je ne suis pas assez intelligente pour avoir la bonne réponse spontanément. Je prends toujours le temps de réfléchir, puis tant que la réponse n'est pas claire dans ma tête, je ne la formule pas. En général, ça arrive le lendemain (...) parce que je me méfie de mes réactions (participante 3).

Se soutenir entre pairs

L'ergothérapeute qui enseigne constate rapidement que le monde universitaire en est un individualiste, ce qui contraste avec le milieu de la clinique (1,16). Plusieurs participantes (n=9) condamnent cela et revendiquent plus de collégialité entre enseignants.

Je trouve du réconfort à travers les relations, le travail que je peux établir avec du monde qui ont des valeurs similaires aux miennes (participante 1).

Entretiens des contacts, des relations plus conviviales, plus collégiales, ça permet des fois de soulever des questionnements, d'apporter des pistes, des trucs qui peuvent (...) mettre en lumière des choses. Je me dis que (...) c'est une avenue que je pourrai explorer, mettre en pratique (participante 8).

Les participantes apprécient en général le soutien qu'elles reçoivent, le cas échéant, de leurs pairs. Elles ont besoin d'être écoutées, de parler et de ventiler au sujet des enjeux éthiques qu'elles vivent et d'avoir le point de vue de leurs collègues, voire de personnes de confiance. « La discussion (...), des fois, elle va se faire avec le ou la directrice de programme puis la coordonnatrice administrative (...). Souvent, j'en parle avec des collègues (...), sans nommer l'étudiant (...), en expliquant la situation pour avoir leur impression » (participante 4).

Certaines indiquent avoir besoin d'échanger avec des personnes ayant des valeurs ou visions similaires aux leurs.

Il y a d'autres fois par contre où je sens le besoin d'en parler avec des gens de mon réseau social, pour pouvoir ventiler, tout ça. J'ai besoin de cet espace-là (...) pour avoir l'opinion des autres, (...) me connecter à des gens qui pourraient aborder ou voir les choses de la même façon que moi, finalement, pour me sentir moins isolée ou moins seule par rapport à ça (participante 5).

Ce sont souvent les deux trois mêmes personnes (...) qui ne sont pas nécessairement des gens qui ont plus d'expérience que moi, mais en qui j'ai confiance en leur jugement et, peut-être, probablement qu'il y a un partage de valeurs similaires (participante 9).

Au contraire, certaines participantes apprécient de discuter avec des personnes ayant des valeurs ou des visions différentes des siennes.

Il y a certaines personnes autour de moi à qui je vais nommer les choses et qui ont un regard, des fois, qui va (...) allumer une autre lumière, me faire voir une autre facette, une autre vision. (...) Il y a des échanges avec des collègues, des fois, qui ne partagent pas nécessairement la même vision que moi, qui m'amènent des fois à voir quelque chose que je ne voyais pas du tout, que je n'aurais même pas considéré (participante 8).

Plusieurs participantes mentionnent s'entendre et se concerter avec les autres enseignants sur certaines règles ou balises à respecter lorsque des enjeux éthiques surviennent.

Je ne prends jamais des décisions toute seule, alors je consulte et on fait consensus (participante 2).

C'est beaucoup en en parlant avec les autres, en en discutant, en essayant d'avoir un accord, une vision commune, en étant sensible à chacune des parties (participante 10).

En en parlant entre nous, ça nous permet quand même d'avoir une ligne de conduite qui est congruente, qui est similaire, puis ça nous évite justement de tomber dans le piège, puis d'être tentée de laisser passer, alors que le collègue, lui, ne laisse pas passer. (...) J'allais beaucoup consulter les autres pour avoir des repères, des balises, de ce qui était acceptable comme aménagement ou accommodement versus ce qui n'était pas acceptable : qu'est-ce qui est justifié comme raison personnelle versus ce qui est réfutable? (participante 6).

Par contre, toutes les chargées de cours se sentent à l'écart de cette collégialité et de ce soutien entre pairs. De manière générale, elles considèrent que l'université en fait peu pour les soutenir, les intégrer, les former.

En tous cas, comme chargée de cours, il y a peu d'outils, je trouve. C'est très solitaire encore une fois. T'sais, il n'y a pas de programme de mentorat officiel quand tu donnes tes premiers cours. Je pense qu'il y en a pour les professeurs qui commencent, mais comme chargée de cours, t'as pas de professeur ou de chargé de cours d'expérience qui t'est assigné pour te superviser, te surveiller (participante 11).

Développer ses compétences liées à sa tâche

Plusieurs participantes (n=9) sont d'avis qu'il importe de développer ses compétences liées à sa tâche (gestion de son temps et de ses priorités), voire sa tâche d'enseignement. Comme l'indique la participante 10, pour gérer les enjeux éthiques, il peut être utile de développer ses compétences en pédagogie positive. Une participante remarque que les programmes par compétences ont tendance à demander aux étudiants de faire un retour réflexif sur les situations difficiles vécues en stage. Elle estime que cette façon de procéder peut occasionner de la détresse chez certains étudiants qui parviennent mal à percevoir leurs forces à la fin de leurs études.

Les gens vivent beaucoup de sentiment de détresse quand ils finissent, parce qu'ils ne savent plus si c'est bon ce qu'ils font. Il faudrait que les étudiants soient capables de se dire eux-mêmes : « C'est bon ce que je fais ». Il faudrait valoriser ça, mais on le valorise très peu. On pourrait-tu faire un travail d'approche réflexive juste sur tes points positifs? (...) « Identifiez une situation où vous avez bien fait et dites pourquoi ».

Cette même participante estime qu'il importe aussi de donner l'heure juste sur la réalité de la pratique, tout en valorisant par ailleurs les idéaux de la profession. L'enseignant en ergothérapie devrait trouver le juste équilibre entre enseigner la pratique idéale et faire le portrait de la pratique réelle. L'enseignant en ergothérapie ne devrait « pas seulement mettre de l'avant les idéaux de la pratique. Il doit aussi tenir compte de la réalité terrain pour ne pas occasionner des problèmes de santé mentale chez les étudiants » (participante 11). Il importe que les étudiants soient conscientisés aux « coupures budgétaires et au manque d'autonomie professionnelle » (participante 11) pour qu'ils soient prêts à affronter ces réalités.

Pour plusieurs participantes, enseigner consiste certes à accompagner des étudiants dans le développement de leurs compétences et de leurs connaissances afin qu'ils puissent pratiquer la profession selon les règles de l'art, mais c'est aussi établir une relation significative avec eux. Pour plusieurs participantes, il importe que l'enseignant reconnaisse, soit sensible et tienne compte des besoins des étudiants. « Pour moi, c'est d'être capable de reconnaître (...), de rester comme sensible aux besoins de chacun, puis de tenir compte de leurs besoins » (participante 10).

Lorsque survient un enjeu éthique, des participantes indiquent qu'elles abordent le sujet directement avec l'étudiant concerné. « Quand je suis dans un contexte où c'est moi qui suis responsable de l'évaluation ou de l'accompagnement, je vais dire ce que j'ai à dire, puis je vais guider, orienter l'étudiant en fonction de ce qui apparaît important pour atteindre les objectifs du cours » (participante 5).

La valeur qu'est l'équité occupe une place centrale pour la majorité des participantes. Pour assurer l'équité dans leurs enseignements, notamment lors de l'évaluation des travaux des étudiants, les participantes utilisent différents moyens. « Moi, j'évite de regarder les noms pour corriger » (participante 11). La participante 8 va plus loin : « Quand j'enseigne aux étudiants, je leur dis tout le temps que je ne veux pas voir le nom des étudiants sur leurs travaux. Ils mettent leur nom à l'envers de leur copie, sur le verso de la dernière page. Je ne veux jamais voir leur nom quand je corrige, je veux être sûre et certaine de ne pas me laisser influencer par la personne qui a fait le travail ».

Dans tous les cas, il importe pour plusieurs participantes de prendre du temps pour corriger les travaux des étudiants, et ce, pour assurer de donner des notes justes. « Pour moi, c'est plus important d'être équitable envers les étudiants, que de m'inquiéter du temps (de correction) que ça va me demander » (participante 10).

La correction, moi, ça me prend beaucoup, beaucoup de temps, parce que c'est important pour moi que ce soit juste et équitable. (...) Quand je commence à corriger, je commence par quelques copies : je saisis un peu le pouls du groupe. Je retourne ensuite à mes premières copies pour m'assurer que j'ai corrigé de la même façon et que c'était égal. Je progresse comme ça. Je me fais des piles avec des catégories de notes, pour m'assurer que toutes ces catégories de notes qui se trouvent dans ces piles sont des travaux sensiblement équivalents, et là je corrige pour chacune des questions (...). Je relis et révise ma correction 3 à 4 fois pour chaque question (participante 8).

Cette même participante estime que les travaux d'équipe occasionnent des iniquités entre les étudiants. Pour elle, cette modalité d'évaluation formative est à éviter, car elle est fondamentalement injuste.

Moi, les travaux d'équipe, je n'aime pas ça. Je déteste faire faire des travaux d'équipe, parce que je sais très bien que dans des travaux d'équipe, la personne qui travaille le mieux (...) n'acceptera pas d'avoir un travail de moindre qualité. Elle va pédaler et va travailler pour ramener la qualité, le niveau du travail à son niveau à elle. C'est elle qui va avoir travaillé plus que les autres et les autres vont bénéficier de la note qui est le fruit de son travail à elle. Ça, je trouve que c'est injuste. Ça me dérange énormément. Il y a plein d'autres façons de favoriser le travail et la collaboration.

Pour répondre de manière équitable aux questions des étudiants, c'est-à-dire pour éviter de donner plus d'informations à certains étudiants au détriment des autres, plusieurs participantes utilisent un forum web accessible par tous les étudiants. « Les étudiants, des fois, qui sont plus demandant, on ne veut pas non plus les avantager, en leur donnant plus d'informations qu'aux autres. (...) Maintenant, je ne communique que par des forums » (participante 9).

Enfin, par moment, il s'agit aussi d'amener les étudiants à mieux comprendre le contexte de l'enseignant et/ou les règlements universitaires. « J'essaie aussi d'amener les étudiants à comprendre ma position à moi, dans quelle position je suis, puis qu'est-ce que moi je dois respecter comme règles, puis quelles sont leurs responsabilités et ce qu'ils doivent respecter comme règles aussi » (participante 10). Il importe qu'à la fois les étudiants et les enseignants connaissent bien le cadre réglementaire qui s'applique. « Je vérifie avec la coordonnatrice au niveau des règlements pour savoir qu'est-ce qui en est (...). Dépendamment (de la situation), ça se peut aussi que je communique avec le ou la directrice (du programme ou du département) » (participante 4).

Prendre soin de soi

Le monde universitaire étant lié à la surcharge de travail et à la valorisation de l'excellence, plusieurs participantes sont d'avis que l'enseignant en ergothérapie doit prendre soin de lui, car à défaut de le faire il risque de s'épuiser.

Prendre soin de moi au travers des autres choses qui vont avoir plus d'importance : ma santé, la valeur de la santé, va passer avant (...). Mettre plus de limites aussi (...). Il y a comme une forme d'expérience de vie, de sagesse qui est en train de s'installer (participante 5).

Qu'est-ce que je peux faire pour quand même être bien avec moi-même, être bien avec les valeurs que j'ai et m'assurer quand même de respecter mon rythme et d'être à l'écoute aussi aux besoins et aux signaux que mon corps m'envoie. (...) Ça, c'est un apprentissage personnel que j'ai à faire (...) pour éviter de me brûler (participante 8).

Il y a eu plusieurs années où j'ai travaillé de nombreuses heures par semaine, puis ça prenait beaucoup, beaucoup d'espace dans ma vie. Maintenant, je me suis recentrée sur d'autres aspects. Donc, je ne cherche pas autant de satisfaction dans le travail ou de gratification dans le travail que je pouvais en chercher avant. Donc ça me permet de mettre mes énergies ailleurs, finalement (participante 5).

Prendre soin de soi, c'est choisir ses batailles comme le mentionnent plusieurs participantes.

Il y a des choses que je choisis de ne pas faire et, dans cette perspective-là, c'est que je me recentre sur ce qui est le plus important pour moi (...). On ne peut pas monter aux barricades pour tout (participante 8).

Choisir ses combats, de dire : Peut-être que ça je ne peux pas le changer ou, en tous cas, je vais m'épuiser à essayer de changer certaines choses. Mais c'est quoi les choses sur lesquelles j'ai du contrôle et que je pourrais trouver mon bien-être là-dedans (...). C'est quoi mon pouvoir? Est-ce que je laisse tomber (cette bataille-là)? (participante 9).

Il faut choisir ses combats (...) Je me rends compte, tout en vous parlant, que ma stratégie, c'est souvent la fuite. Quand j'ai l'impression que la montagne est trop haute ou que la cible est inaccessible, au lieu de m'acharner, je fais autre chose, je vais ailleurs (participante 3).

Prendre soin de soi, c'est prendre de vraies vacances comme le rappelle une participante.

Prendre des vacances. C'est niaiseux, mais prendre des vraies vacances. Ça a dû être dit, là, mais c'est tellement négligé (...) C'est dur pas de courriels, là! Mais j'ai eu une semaine comme ça depuis le début, vraiment off, rien, puis j'ai eu l'impression de me retrouver. (...) En résumé : prendre des vacances, équilibre occupationnel, des alliés, écouter ses valeurs (participante 11).

Enfin, ce peut être aussi de décider de changer de milieu de travail pour travailler au sein d'une équipe et d'une université qui nous convient mieux comme le mentionne une participante.

Pistes de solutions méso-environnementales

Des participantes (n=9) discutent des pistes de solutions méso-environnementales, c'est-à-dire d'éléments du contexte organisationnel pouvant faciliter la résolution des enjeux éthiques qu'elles vivent dans le cadre de leurs enseignements. Quatre unités de sens émergent du discours des participantes, soit : a) créer des espaces de parole; b) offrir de la formation éthique; c); faire de l'*advocacy* méso et d) changer la culture académique.

Créer des espaces de parole

Plusieurs participantes (n=7) sont d'avis qu'elles manquent d'espaces de parole pour discuter des enjeux éthiques liés à l'enseignement. « *Ce n'est pas franchement discuté. On va le dire de même* » (participante 4). C'est pourquoi plusieurs estiment que des espaces de parole devraient être mis en place dans leur université. La participante 8 résume ainsi cette idée :

Je pense qu'il faudrait un espace : un espace d'échanges, de discussion. Personnellement, ce qui m'aiderait, ce serait d'avoir un espace pour favoriser des échanges qui portent sur des enjeux, des dilemmes qu'on peut rencontrer dans le cadre de la pratique comme enseignant (...). Un endroit où on peut bénéficier du regard d'autres personnes. (...) Un espace pour les échanges, pour pouvoir en parler, pour voir s'il y en a d'autres qui vivent ça : « Comment vous le vivez? Comment vous arrivez à résoudre ça? » Un espace de discussion pour réfléchir, pour essayer d'analyser la situation, (...) pouvoir nommer ces choses-là et vivre les émotions que ça peut soulever chez moi, parce que sinon ça va me gruger de l'intérieur et je sais qu'il y a des choses qui vont me déranger, je sais qu'il y a des choses que je vais trouver inacceptables. (...) Je pense qu'il faut vraiment avoir un espace où on peut se permettre de parler, de le nommer et de vivre les émotions que ça fait vivre, et après ça : « ok, c'est beau, là. Est-ce qu'il y a quelque chose que je peux faire avec cette énergie-là ou est-ce que, non, je ne peux pas rien faire avec ça moi directement? » Mais, il y a peut-être quelqu'un d'autre qui peut adresser ça (...). Moi, c'est ce que je verrais.

Pour créer ces espaces de parole, des participantes proposent de mettre en place « *une communauté de pratique entre enseignants* » (participante 8), soit au sein de leur département ou de leur programme, soit au sein de l'université comme le résume cette participante.

Une communauté de pratique, ça pourrait être intéressant parce que je me dis si tous les départements pourraient enfin échanger sur ça (aiderait). On le fait de façon informelle (...) autour de la machine à café. On le fait quand ça adonne. Mais si, à chaque assemblée départementale, il y avait un point à l'ordre du jour où on faisait le tour des différents enjeux éthiques ou on demandait s'il y a des gens qui ont des questions éthiques ou des dilemmes éthiques à partager, moi je pense que ça serait bon (participante 3).

Offrir de la formation en éthique

Plusieurs participantes (n=6) souhaitent que leur université offre des formations traitant des dimensions éthiques de l'enseignement.

Il pourrait avoir des cas types. Telle situation éthique, regardez, on a analysé ça, on a jugé ça comme ça, puis c'est ça notre solution. Alors nous, on apprendrait de ça, de leurs raisonnements, de l'analyse qu'ils ont faite (participante 2).

Des fois, je me dis que, peut-être s'il y avait (...) des capsules ou des modules de formation, t'sais quelque chose de dynamique. Une forme d'accompagnement à la réflexion éthique, mais plus en lien avec l'enseignement (...). Je me dis, ça pourrait être intéressant d'avoir quelque chose, de quoi de dynamique, pas long, pas des affaires qui prennent une éternité à visualiser (...), juste des trucs pour faire réfléchir. Tu parlais de silence éthique, t'sais, y'a des trucs qu'on ne discute pas, mais que peut-être que ça pourrait être une façon que ce soit discuté, s'il y avait quelque chose de ce type-là qui était mis à la disposition des gens, des choses qui seraient faciles à consulter, rapidement. Parce que, évidemment, on manque de temps (...) Moi, je pense, en tous cas à une forme d'accompagnement, là, une forme d'accompagnement (éthique) (participante 4).

D'emblée, je suis quelqu'un qui utilise beaucoup les ressources. J'ai tendance de façon générale à considérer que, plus on a des ressources et d'outils dans le coffre à outils, plus ça va être facile de surmonter les défis. Quand tu as des formations, des outils, des possibilités de mentorats, moi, je rentre tout le temps là-dedans, je prends tout (participante 8).

Faire de l'advocacy méso

Plusieurs participantes (n=5) font de l'advocacy pour résoudre les enjeux éthiques de l'enseignement. Que ce soit pour améliorer la qualité des enseignements ou l'équité dans les enseignements, pour créer des environnements de travail plus conviviaux qui favorisent la santé et le bien-être des enseignants et des étudiants ou encore pour donner plus de pouvoir aux chargés de cours et les inclure davantage à la vie départementale, des participantes investissent des lieux de pouvoir, font des revendications, tentent d'influencer des personnes qui ont du pouvoir au sein de leur université ou se trouvent « des alliés stratégiques » (participante 1). « *Je cherche à aller rencontrer (...) les responsables de cours, si on a une opinion qui diverge un peu, je vais tenter quand même d'amener, défendre, puis d'argumenter mon point* » (participante 5).

Des fois, c'est de voir comment négocier pour avoir un représentant ergo, par exemple, sur un comité, alors qu'avant il n'y en avait pas (...). C'est d'aller voir où sont les leviers, puis, sans m'exposer à des représailles, comment je peux aller modifier des choses (...). C'est de voir où on peut aller chercher du pouvoir, des alliés (...). Dans ce temps-là, tu es mieux d'être plus stratégique (participante 4).

Pour améliorer sa capacité persuasive, une participante indique s'être outillée. Au sujet d'un livre qu'elle a lu, la participante 6 mentionne ceci :

L'ABC de l'argumentation (...) que j'ai trouvé fort intéressant et qui m'a donné beaucoup d'idées pour justement structurer mes idées, puis être en mesure de donner mon opinion (...). Même si mes idées ne sont pas retenues, je me sens comme un petit peu plus en confiance de les dire. J'ai été capable de bien les présenter. Puis ce qui m'appartenait, ce que moi je pouvais faire, je l'ai fait; puis le reste, adienne que pourra (participante 6).

Changer la culture académique

Des participantes (n=4) considèrent que la culture organisationnelle mérite d'être revue et améliorée. Celle-ci est axée sur la recherche, la vitesse, la productivité et la reddition de compte, au détriment de l'enseignement, le travail en équipe et la qualité des relations interpersonnelles. Valoriser la recherche au détriment de l'enseignement, c'est aussi hiérarchiser les enseignants entre eux, de façon à ce que les professeurs-chercheurs aient plus de pouvoir que les chargés de cours.

Le fait que les chargés de cours soient davantage impliqués dans la vie départementale, (qu'ils soient) davantage informés de ce qui se passe, (qu'ils connaissent) davantage tous les mécanismes d'admission, ça pourrait faciliter grandement la réflexion lorsqu'on est face à des enjeux éthiques, pour (tous les enseignants soient) plus en mesure de prendre de bonnes décisions (participante 6).

Pour certaines participantes, il importe de valoriser autant l'enseignement que la recherche. « *La direction valorise quand même l'implication qu'on a dans le programme, puis la qualité, le temps et les efforts qu'on met à avoir un enseignement de qualité. (...) Ce n'est pas toujours le cas. (...) (Il est arrivé) qu'on s'inquiétait beaucoup de notre performance en recherche* » (participante 10). Il importe aussi de valoriser davantage le travail en équipe, de même que les personnes et leurs interrelations, plutôt que la vitesse et la productivité. À défaut de le faire, c'est la qualité des enseignements qui est affectée.

Il faut revoir certains aspects de l'organisation du travail : tout est en train de s'alourdir. On ne peut plus juste demander quelque chose à quelqu'un, il faut le formuler par courriel, y joindre (...) quasiment un plan élaboré (...). Il y a quelque chose qui touche à l'organisation du travail et qui fait en sorte que le travail est de plus en plus complexe, donc demande de plus en plus de temps. On dirait que les gens ont de moins en moins d'espace pour se connecter au groupe. (...) Puis, si on était plus connecté au groupe, on discuterait plus, puis on en arriverait plus à des terrains d'entente communs. (...) Il faut prendre le temps d'échanger ensemble, puis de décider ensemble d'orientations précises, ce qu'on fait de moins en moins. (...) C'est très difficile dans l'organisation du travail actuellement pour que les gens se dégagent pour qu'on puisse discuter ensemble de comment une compétence est travaillée dans le cadre de la formation, puis pour créer les ponts d'un cours à l'autre. (...) Les gens sont en mode survie (participante 5).

Une participante estime que des règles devraient être créées pour baliser les situations inacceptables. « *T'sais, s'il y a des choses inacceptables qui se font, je pense qu'on devrait mettre (en place) des règles pour empêcher que ça se fasse* » (participante 10).

Pistes de solutions macro-environnementales

Enfin, des participantes (n=6) abordent les dimensions macro-environnementales de ces enjeux, c'est-à-dire discutent d'éléments externes à l'université pouvant soit être à l'origine des enjeux ou contribuer à la résolution de ceux-ci. Deux unités de sens émergent des données, soit : a) faire de l'advocacy macro; et b) travailler en partenariat avec les milieux cliniques (voir la Figure 1).

Faire de l'*advocacy* macro

Trois participantes (n=3) indiquent faire de l'*advocacy* à un niveau plus macro ou estiment pertinent de le faire. « À chaque fois que je peux, je signe des pétitions, puis je m'organise pour écrire des lettres communes dans les journaux, d'une certaine façon en me disant que peut-être un jour les choses vont changer » (participante 1). « Je chercher à aller rencontrer des décideurs pour mieux comprendre puis tenter d'avoir un peu d'influence sur la façon avec laquelle les choses sont faites ou les décisions sont prises » (participante 4). « Autrement, sinon ce serait d'agir au niveau plus macro, plus politique, et changer les façons de faire. Ça serait de changer les politiques, de mettre des normes » (participante 8).

Une participante mentionne que faire de l'*advocacy* à un niveau plus macro peut non seulement changer les choses, mais également aider l'ergothérapeute à contrer la détresse éthique.

J'ai été souvent dans toutes sortes de comités, sur des conseils d'administration. Donc, quand je sentais que je pouvais apporter quelque chose, j'essayais de m'impliquer à un certain endroit où je peux avoir une influence. (...) Dans ma vie, j'ai souvent été impliquée de toutes sortes de façons comme ça, dans toutes sortes d'organismes. Et ça été ça ma façon que j'ai pu, une des façons en tous cas, que j'ai pu essayer de contrer ma détresse éthique (participante 2).

Travailler en partenariat avec les milieux cliniques

Enfin, deux participantes (une chercheuse et une chargée de cours) estiment que les pratiques réelles sont dévalorisées au détriment des résultats de recherche. Elles notent des écarts entre ce qui est enseigné et ce que les ergothérapeutes font dans les milieux cliniques. Pour elles, le monde académique est déconnecté des milieux cliniques. Pour améliorer la qualité et la pertinence des enseignements, elles considèrent que les chercheurs devraient valoriser davantage ce que les professionnels font au quotidien. La participante 5 exprime ainsi ce point de vue :

Il y a un écart quand même important entre ce qui est amené dans la littérature puis les nouvelles orientations de la profession, versus la pratique actuelle. On sent le gap auprès des étudiants entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils peuvent expérimenter dans le cadre des stages. Donc, moi, j'ai une préoccupation d'essayer de créer des ponts un peu plus près, finalement, entre l'université et le milieu de pratique (participante 5).

Telles sont les pistes de solutions discutées par les enseignantes-ergothérapeutes pour contrer les enjeux éthiques de l'enseignement.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif de la présente étude était de documenter les pistes de solutions utilisées ou envisagées par des ergothérapeutes du Québec, qui préparent la relève ergothérapique via leurs enseignements, pour aborder les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie d'une manière souhaitable d'un point de vue éthique. La section précédente montre que des pistes de solutions variées sont proposées par les participantes. La majorité de celles-ci concernent l'ergothérapeute et ses collègues ou l'université au sein de laquelle celle-ci enseigne, tandis que la minorité des pistes de solutions discutées par les participantes sortent de l'enceinte des universités. Après avoir comparé les résultats de l'étude avec ceux documentés dans les écrits, trois réflexions critiques sont articulées avant de spécifier les forces et les limites de la recherche ainsi que ses retombées potentielles.

Comparaison avec les écrits

Plusieurs résultats rejoignent ceux documentés dans les écrits. Le fait par exemple qu'il importe que l'enseignant développe ses compétences en enseignement et ses compétences éthiques pour mieux résoudre les enjeux éthiques que posent ses enseignements est discuté par Kanny et Kyler (25). L'importance du soutien entre collègues et de la collégialité est un élément important qui est aussi traité par plusieurs auteurs (11,15-18). L'idée de créer des espaces de parole est considérée comme une avenue pertinente par plusieurs chercheurs (11,18,19). Que l'enseignant puisse avoir accès à de la formation en éthique est aussi une piste de solutions abordée dans les écrits (33). Le fait de mettre en place des règles et des politiques (29), d'élaborer un code de civisme (32) ou une déclaration de principes éthiques (33) ainsi que des procédures pour encadrer et gérer les manquements éthiques est abordé par plusieurs (29,32-34). À l'instar de Diener et ses collaborateurs (12) qui encouragent les enseignants à dénoncer les manquements éthiques aux autorités appropriées, des participantes n'hésitent pas à contacter les CÉR lorsqu'elles constatent des manquements éthiques. Le fait de s'attarder au climat éthique au sein de l'organisation et de diminuer la tension entre la recherche et l'enseignement sont également des aspects traités par des auteurs (12). L'importance pour l'enseignant de prendre la parole et d'entreprendre au besoin des activités d'*advocacy* pour changer les choses pour le mieux est abordée dans les écrits (11,20). Aussi, comme l'indique Waite (18), il arrive que la meilleure solution soit de démissionner ou de changer de milieu de travail comme le mentionne aussi une participante. Enfin, à l'instar de Berg et Seeber (31), des participantes discutent de la pertinence de remettre en cause la culture académique, voire de la changer, de façon à mettre en place une culture plus bienveillante et plus respectueuse des personnes.

Cela dit, plusieurs pistes de solutions documentées dans les écrits n'ont pas été discutées par les participantes, pour des raisons qui nous sont inconnues. Il est possible que les participantes utilisent d'ores et déjà ces modalités, mais ne les aient pas nommées pour diverses raisons. Il est aussi possible qu'au moment de l'entretien, elles n'aient pas pensé à les nommer, tout comme il est également possible qu'elles n'aient pas envisagé ces moyens pour résoudre les enjeux éthiques auxquels elles sont confrontées. Mais quelles sont ces pistes de solutions? Masagatani et Grant (15) mentionnent qu'il est utile de s'informer des attentes et des exigences du rôle d'enseignant pour y répondre adéquatement. Vehviläinen et ses collaborateurs (19) proposent que les enseignants doivent avoir accès à un logiciel de détection du plagiat et que les règles et les procédures à respecter en cas de plagiat soient publicisées au sein de l'organisation pour que tous les enseignants puissent procéder de la même façon pour gérer ces situations. Murray et ses collaborateurs (16) rapportent que pour s'adapter à leur carrière en enseignement et demeurer résilients, les participants à leur étude sont attentifs à leur style d'apprentissage et ouverts aux changements, acceptent d'être novices, demeurent positifs et passionnés, et considèrent les rétroactions des étudiants pour améliorer leurs enseignements. Larkin et Richardson (21) discutent de la pertinence d'utiliser une approche pédagogique constructiviste pour s'adapter aux divers types d'apprenants et favoriser l'équité dans les apprentissages. Kai et ses collaborateurs (22) soulignent l'importance que l'enseignant varie ses approches pédagogiques selon les besoins et les attentes des apprenants. Fleming-Castaldy et Gillen (23) proposent à l'enseignant de demeurer ouvert d'esprit, d'apprendre des nouvelles générations, d'être à la recherche d'opportunités d'apprentissage pour adopter une pratique pédagogique basée sur les données probantes et retirer de ses enseignements ceux qui sont considérés désuets. Fleming-Castaldy (24) rappelle l'utilité de remettre constamment en question ses approches pédagogiques pour soutenir le développement des compétences et des connaissances des étudiants et les préparer à la complexité de la pratique. Kanny et Kyler (25) suggèrent d'adopter une approche de *care* dans ses enseignements, car celle-ci serait en accord avec les valeurs centrales de la profession. Dalton et Harris (26) discutent de la pertinence de discuter de confidentialité ouvertement en classe avec les étudiants et d'intégrer l'information sur la confidentialité dans le plan de cours. Scager et ses collaborateurs (27) proposent de peser les pour et les contre avant de mettre au défi les étudiants, car cette modalité pédagogique entraîne des risques pour les étudiants. Colnerud (28) et Shapira-Lishchinsky (29) recommandent d'accéder à un vocabulaire éthique et à un langage professionnel approprié afin d'articuler des arguments éthiques et d'exercer son jugement moral dans le meilleur intérêt des étudiants. Bruhn et ses collaborateurs (32) encouragent l'interdisciplinarité au sein des facultés, car le travail collaboratif en interdisciplinarité peut réduire, à leur avis, le risque de manquements à l'éthique. Il suggère aussi, lorsque des manquements éthiques surviennent au sein d'une université, que tous les membres de l'institution concernés soient invités à en discuter afin que l'ensemble du corps professoral apprenne de cette erreur. L'Academic Senate for California Community Colleges (ASCCC) (33) suggère de créer un comité de normes éthiques et professionnelles pour encadrer la tâche d'enseignement et d'inviter des conférenciers pour rappeler l'importance des normes professionnelles au sein des facultés. Diener et ses collaborateurs (12) suggèrent de prodiguer un soutien administratif via des consultations confidentielles aux enseignants qui en expriment le besoin et d'offrir une formation aux enseignants pour qu'ils apprennent à prendre soin d'eux-mêmes. Plusieurs auteurs estiment que les nouveaux enseignants devraient avoir accès à des mentors séniors via un programme de mentorat (15,17,35). Selon Bruhn et ses collaborateurs (32), ce programme devrait donner l'accès à des mentors qui sont de bons modèles. Des auteurs considèrent que plus de pouvoir devrait être donné aux enseignants (12,22). Scott et ses collaborateurs (36) estiment qu'il serait pertinent d'instaurer un modèle pédagogique qui contribue à réduire la tension entre les activités d'enseignement et de recherche. Kai et ses collaborateurs (22) considèrent que les universités devraient effectuer des consultations communautaires et auprès de partenaires pour développer des formations pour les enseignants portant sur la diversité ethnoculturelle. Plus encore, ces auteurs estiment que les universités devraient opter pour des approches proactives pour augmenter la présence des minorités ethniques en leur sein.

Prédominance des pistes de solutions micro-environnementales

Il ressort de cette étude, tout comme des écrits recensés, que le contexte au sein duquel travaillent les enseignants est propice à l'émergence d'enjeux éthiques. Or, les enseignants ont généralement peu de prise sur ce contexte (culture de la vitesse et de la productivité, monde académique très hiérarchique, valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement, redditions de compte multiples, etc.) et mobilisent principalement des moyens qui relèvent du micro-environnement, c'est-à-dire d'eux-mêmes et des personnes qui évoluent dans leur environnement proximal. Cette inadéquation entre la cause de plusieurs enjeux éthiques et les pistes de solutions majoritairement mises de l'avant est susceptible d'engendrer à terme chez les enseignants un sentiment d'impuissance, voire de la détresse éthique (44). La détresse éthique se présente lorsqu'une personne sait ce qu'elle devrait faire pour bien agir, mais rencontre des barrières généralement de nature organisationnelle qui l'empêche d'agir suivant sa conscience (4,45). Pour contrer la détresse éthique, les universités doivent offrir plus de soutien et favoriser des environnements de travail plus sains.

Une université soutenante en est une qui, plutôt que de blâmer et punir les individus qui sont coupables de manquements éthiques, met d'abord à la disposition des enseignants des ressources pouvant soutenir les pratiques éthiques. Des formations en ligne documentant les enjeux éthiques de l'enseignement et les manières souhaitables d'aborder ces enjeux pourraient être développées. L'éthique étant inhérente à la pratique pédagogique, les dimensions éthiques de l'enseignement devraient être rendues manifestes. Offrir du mentorat aux enseignants et mettre en place des espaces de parole sont d'autres avenues qu'une université soutenante pourrait prévoir. Autrement dit, une université soutenante en est une qui se donne les moyens de nourrir le climat éthique de son organisation.

Une université qui contre les environnements de travail malsains en est une qui a à cœur la santé et le bien-être au travail des étudiants et des enseignants ainsi que la satisfaction au travail. C'est aussi une université qui devrait être préoccupée par les injustices épistémiques en son sein. Les universités valorisent souvent la recherche au détriment de l'enseignement (31). Ceci fait en sorte que les professeurs-chercheurs sont généralement beaucoup plus valorisés que les chargés de cours. De fait, le monde académique en est un hiérarchique « où l'autorité épistémique, c'est-à-dire l'autorité prodiguée à une personne en raison de ses connaissances, est détenue par le professeur-chercheur au détriment de tous les autres types d'enseignants, voire des milieux cliniques et des cliniciens » (1). Il s'ensuit que les universités sont liées à des injustices épistémiques, en ceci que les connaissances et les savoirs expérientiels des chargés de cours sont systématiquement dévalués comparativement aux connaissances et savoirs expérientiels des professeurs-chercheurs. Cette injustice semble impacter la capacité des chargés de cours à prendre part à la vie départementale comme ils le voudraient, à choisir les cours qu'ils souhaitent donner et à influencer le contenu des cours dans lesquels ils sont impliqués. Bien entendu, les rôles et responsabilités des chargés de cours et des professeurs sont distincts à maints égards, mais lorsqu'il est question de l'enseignement leurs rôles et responsabilités sont apparentés. Une université plus juste devrait, à notre avis, donner plus de pouvoir aux chargés de cours. Cela contribuerait à rendre les environnements de travail plus sains et plus égalitaires, moins hiérarchiques et moins injustes.

Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte des forces. Elle a permis à des enseignantes en ergothérapie de partager leurs expériences et perceptions des solutions pouvant être mises de l'avant pour solutionner les enjeux éthiques qu'elles vivent dans le cadre de leurs enseignements. Ce faisant, cette étude contribue au développement des connaissances en ergothérapie, notamment dans le domaine de l'éthique appliquée, domaine qui demeure peu exploré dans la profession. Cette étude comporte aussi des limites. Bien que la profession ergothérapie soit majoritairement exercée par des femmes, il aurait été pertinent que des hommes participent à l'étude afin d'explorer les moyens mis de l'avant par ceux-ci, lesquels peuvent différer de ceux actualisés ou envisagés par les femmes ayant pris part à la recherche. Enfin, bien que la saturation des données fut obtenue, en ceci que la redondance dans la perception des participants a émergé rapidement, le nombre de participants s'avère peu élevé.

Retombées pour la pratique

Cette étude est susceptible d'avoir des retombées sur la pratique. Sur le plan de l'enseignement, il est souhaité que les résultats de cette étude puissent participer à renverser les injustices vécues au sein des départements ou programmes universitaires afin que la parole des uns comme des autres soit égale et que tout enseignant en ergothérapie puisse avoir accès aux mêmes informations. Sur le plan de la recherche, il est souhaité que l'écart entre les mondes académiques et cliniques se réduise, voire disparaisse, de façon à valoriser le savoir expérientiel des cliniciens et à établir un dialogue fécond entre les chercheurs et les cliniciens. Sur le plan de la clinique, il est souhaité que les préoccupations et les réalités des cliniciens puissent être mieux comprises et étudiées par les chercheurs, de façon à que ces derniers puissent co-construire ou co-développer en collaboration avec les cliniciens des outils et des ressources répondant aux besoins des cliniciens et à ceux des clients. Sur le plan de la gouvernance, il est souhaité que les directions des universités puissent mettre en place des environnements de travail contribuant à la santé et au bien-être des enseignants et des étudiants, ce qui nécessitera une sorte de révolution dans le monde académique. Plus spécifiquement, il est souhaité qu'une culture éthique soit mise en place minimisant ainsi les impacts négatifs de la culture académique qui rime avec excellence, productivité et performance, sans toutefois que cette culture ne soit réduite à une approche déontologique et légale de contrôle et de reddition de compte. D'autres valeurs plus humaines auraient avantage à être tout autant valorisées pour que la science rime aussi avec conscience, car « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » comme l'affirmait Rabelais dans le Pantagruel.

CONCLUSION

Cette étude a permis de documenter les moyens envisagés par des ergothérapeutes qui enseignent pour aborder les enjeux éthiques vécus à travers l'enseignement universitaire de l'ergothérapie. Les connaissances scientifiques sur le sujet étant limitées, un devis de recherche inductif a été utilisé. Onze ergothérapeutes enseignantes ont participé à l'étude. Les résultats démontrent que plusieurs moyens sont utilisés pour atténuer les enjeux éthiques vécus dans l'enseignement universitaire, qu'ils soient relatifs aux micro, méso ou macro environnements (2).

Au niveau micro, les participantes rapportent que de développer ses compétences éthiques, se soutenir entre pairs, développer des compétences liées à sa tâche et prendre soin de soi peuvent être des pistes de solutions afin d'aborder, de prévenir, voire de résoudre les enjeux éthiques. Au niveau méso, les participantes indiquent que de créer des espaces de parole, offrir de la formation en éthique, faire de l'*advocacy* méso ou changer la culture académique sont des pistes de solutions aux enjeux éthiques. Finalement, au niveau macro, faire de l'*advocacy* macro et travailler en partenariat avec les milieux cliniques sont des moyens envisagés pour aider à atténuer les enjeux éthiques vécus dans le cadre des enseignements en ergothérapie.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude montrent des pistes de solutions variées avec une prédominance à caractère micro-environnemental. Une majorité des pistes nommées concernent davantage l'ergothérapeute en lien avec ses

collègues et l'université. Très peu de pistes proposées par les participantes concernent l'extérieur de l'université, soit le macro-environnement. Ces résultats sont cohérents avec les résultats documentés dans les différents écrits. Toutefois, des pistes de solutions documentées dans les écrits n'ont pas été mentionnées par les participantes de l'étude. Par exemple, celles-ci n'ont pas discuté de l'importance de s'informer sur le rôle d'enseignant afin de bien s'y préparer. Elles n'ont pas mentionné la pertinence d'adopter une approche pédagogique constructiviste en enseignement afin de s'adapter aux différents styles des apprenants qui composent une classe. Les participantes n'ont pas non plus abordé l'importance de rester ouvert d'esprit et d'apprendre des nouvelles générations.

Cette étude est susceptible d'avoir des retombées sur la pratique. Il serait souhaité que les perceptions d'injustice, voire les injustices vécues au sein des départements ou des programmes universitaires puissent s'atténuer. Les départements pourraient mettre en place des espaces de discussion et de réflexion pour aborder collectivement ces enjeux éthiques afin de favoriser des solutions porteuses de sens pour tous. Sur le plan de la gouvernance, il serait important que les directions des universités mettent en place des mesures qui visent à modifier la culture universitaire, principalement axée sur des valeurs de performance, de productivité et d'excellence pour ne pas négliger d'autres valeurs importantes comme la santé et le bien-être des enseignants.

Reçu/Received: 18/11/2020

Remerciements

Nous remercions chaleureusement les ergothérapeutes qui ont pris part à cette étude, de même que les assistantes de recherche qui ont effectué la recension des écrits et contribué à la collecte des données, soit Fatima Choual, candidate au doctorat en psychologie de l'UQTR, et Auréliane Beaulieu-Larouche, aujourd'hui ergothérapeute. Marie-Josée Drolet souligne l'apport précieux du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et de la Fondation de l'UQTR pour les fonds de recherche qui lui ont été octroyés pour mener cette étude. Elle remercie l'Ordre des ergothérapeutes du Québec qui a facilité le recrutement des participants.

Conflits d'intérêts

Marie-Josée Drolet dirige un projet de recherche sur lequel Bryn Williams-Jones, éditeur en chef de la revue, est co-chercheur. Williams-Jones n'a pas été impliqué dans l'évaluation ou l'approbation du manuscrit.

Publié/Published: 01/06/2021

Acknowledgements

We would like to warmly thank the occupational therapists who took part in this study, as well as the research assistants who conducted the literature review and contributed to the data collection, namely Fatima Choual, a doctoral candidate in psychology at UQTR, and Auréliane Beaulieu-Larouche, now an occupational therapist. Marie-Josée Drolet acknowledges the valuable contribution of the Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) and the Fondation de l'UQTR for the research funds granted to her to conduct this study. She thanks the Ordre des ergothérapeutes du Québec for facilitating the recruitment of participants.

Conflicts of Interest

Marie-Josée Drolet directs a research project on which Bryn Williams-Jones, Editor-in-chief of the journal, is a co-investigator. Williams-Jones was not involved with the evaluation or approval of the manuscript.

Édition/Editors: Vanessa Chenel & Aliya Affdal

Les éditeurs suivent les recommandations et les procédures décrites dans le [Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors](#) de COPE. Plus précisément, ils travaillent pour s'assurer des plus hautes normes éthiques de la publication, y compris l'identification et la gestion des conflits d'intérêts (pour les éditeurs et pour les auteurs), la juste évaluation des manuscrits et la publication de manuscrits qui répondent aux normes d'excellence de la revue.

The editors follow the recommendations and procedures outlined in the COPE [Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors](#). Specifically, the editors will work to ensure the highest ethical standards of publication, including: the identification and management of conflicts of interest (for editors and for authors), the fair evaluation of manuscripts, and the publication of manuscripts that meet the journal's standards of excellence.

Évaluation/Peer-Review: Christiane Gohier & Annie Rochette

Les recommandations des évaluateurs externes sont prises en considération de façon sérieuse par les éditeurs et les auteurs dans la préparation des manuscrits pour publication. Toutefois, être nommé comme évaluateurs n'indique pas nécessairement l'approbation de ce manuscrit. Les éditeurs de la [Revue canadienne de bioéthique](#) assument la responsabilité entière de l'acceptation finale et de la publication d'un article.

Reviewer evaluations are given serious consideration by the editors and authors in the preparation of manuscripts for publication. Nonetheless, being named as a reviewer does not necessarily denote approval of a manuscript; the editors of [canadienne de bioéthique](#) take full responsibility for final acceptance and publication of an article.

RÉFÉRENCES

1. Drolet MJ, Girard K, Gaudet R. [Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des injustices au sein des départements universitaires](#). Canadian Journal of Bioethics/Revue Canadienne de Bioéthique. 2020;3(1):22-36.
2. Glaser JW. Three realms of ethics: individual institutional societal: theoretical model and case studies, Lanham, Rowman and Littlefield; 1994.
3. Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). (2019). [Lois et règlements](#); 2019.
4. Swisher LLD, Arslanian LE, Davis CM. [The Realm-Individual Process-Situation \(RIPS\) model of ethical decision-making](#). HPA Resource. Official Publication of the Section on Health Policy & Administration. 2005;5(3):3-8.
5. Massé R. Éthique et santé publique. Enjeux, valeurs et normativité. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2003.
6. Drolet MJ. [The axiological ontology of occupational therapy: A philosophical analysis](#). Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2014;21(1):2-10.

7. Drolet MJ, Désormeaux-Moreau M. [L'importance accordée par des ergothérapeutes canadiens à des valeurs phares de la profession](#). Revue francophone de recherche en ergothérapie. 2019;5(2):16-46.
8. Durocher E. Occupational justice: A fine balance for occupational therapists. Dans D. Sakellariou & N. Pollard (dir.), Occupational therapy without borders. Integrating justice with practice (2e éd.). Toronto: Elsevier; 2017. pp. 8-18.
9. Townsend EA, Polatajko HJ. Habilitier à l'occupation. Faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation. Ottawa: CAOT Publications ACE; 2013.
10. Drolet MJ, Ruest M. De l'éthique à l'ergothérapie : un cadre théorique et une méthode pour soutenir la pratique professionnelle (3^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec; 2021.
11. De Barros AM, Ramos FRS, Barth PO, Brito MJM, Rennó HMS, Rocha JM. [The moral deliberation process of college nursing professors in view of moral distress](#). Nurse Education Today. 2019;73:71-76.
12. Diener EJ, Stratton E, Abdul-Raheem J, Al-Rjoub S, Kelley J, Mack R. [The Lived Experience of Moral Distress in Nursing Academe](#). Affiche présentée au 43e Biennial Convention, Las Vegas, États-Unis; November 2015.
13. Ganske KM. [Moral distress in academia](#). OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing. 2010;15(3):6.
14. Drolet MJ, Goulet M. [Les barrières et facilitateurs à l'actualisation des valeurs professionnelles : perceptions d'ergothérapeutes du Québec](#). Recueil annuel belge francophone d'ergothérapie. 2017;9:7-42.
15. Masagatani GN, Grant HK. [Managing an academic career](#). The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association. 1986;40(2):83-88.
16. Murray C, Stanley M, Wright S. [Weighing up the commitment: A grounded theory of the transition from occupational therapy clinician to academic](#). Australian Occupational Therapy Journal. 2014;61(6):437-445.
17. Fisher G, Dones W, Petit-Frere N, Dillow K, Behler T. [Contemporary issues and trends facing occupational therapy faculty](#). (Poster Session). American Journal of Occupational Therapy. 2017; 71(4_Supplement_1):7111510190p1
18. Waite SA. Exploring the experience of moral distress in nursing faculty. Regis College; 2018.
19. Vehviläinen S, Löfström E, Nevgi A. [Dealing with plagiarism in the academic community: emotional engagement and moral distress](#). Higher Education. 2018;75(1):1-18.
20. Kupperschmidt BR. [Care fronting: caring enough to confront. A reprint](#). Oklahoma Nurse. 2006;51(2):22-23.
21. Larkin H, Richardson B. [Creating high challenge/high support academic environments through constructive alignment: student outcomes](#). Teaching in Higher Education. 2013;18(2):192-204.
22. Kai J, Spencer J, Woodward N. [Wrestling with ethnic diversity: toward empowering health educators](#). Medical Education. 2001;35(3):262-271.
23. Fleming-Castaldy RP, Gillen G. [Ensuring that education, certification, and practice are evidence based](#). American Journal of Occupational Therapy. 2013;67(3):364-369.
24. Fleming-Castaldy RP. [A macro perspective for client-centred practice in curricula: Critique and teaching methods](#). Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2015;22(4):267-276.
25. Kanny EM, Kyler PL. [Are faculty prepared to address ethical issues in education?](#) American Journal of Occupational Therapy. 1999;53(1):72-74.
26. Dalton S, Harris GE. [Examining student-professor confidentiality: What are the expectations for psychology professors?](#) Morning Watch. 2010:37.
27. Scager K, Akkerman SF, Pilot A, Wubbels T. [Teacher dilemmas in challenging students in higher education](#). Teaching in Higher Education. 2017;22(3):318-335.
28. Colnerud G. [Moral stress in teaching practice](#). Teachers and Teaching. 2015;21(3):346-360.
29. Shapira-Lishchinsky, O. [Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice](#). Teaching and Teacher Education. 2011;27(3):648-656.
30. Ehrich LC, Cranston N, Kimber M, Starr K. [\(Un\)Ethical Practices and Ethical Dilemmas in Universities: Academic Leaders' Perceptions](#). International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)). 2012;40(2):99-114.
31. Berg M, Seeber B. Slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. Toronto: University of Toronto Press; 2016.
32. Bruhn JG, Zajac G, Al-Kazemi AA, Prescott Jr LD. [Moral positions and academic conduct: Parameters of tolerance for ethics failure](#). The Journal of Higher Education. 2002;73(4):461-493.
33. Academic Senate for California Community Colleges (ASCCC). [Faculty as professionals: responsibilities, standards and ethics](#); 2002.
34. Andresen NS, Olson TS, Krasowski MD. [Medical student and medical school teaching faculty perceptions of conflict of interest](#). BMC Research Notes. 2017;10(1):272.
35. Falzarano M, Zipp GP. [Perceptions of mentoring of full-time occupational therapy faculty in the United States](#). Occupational Therapy International. 2012;19(3):117-126.
36. Scott PJ, Justiss MJ, Schmid AA, Fisher TF. [A framework for promoting scholarship productivity in occupational therapy curricula](#). Occupational Therapy in Health Care. 2013;27(1):35-45.
37. DePoy E, Gitlin LN. Introduction to Research. St. Louis: Elsevier Mosby; 2011.
38. Hammell KW, Carpenter C, Dyck I. Using qualitative research: A practical introduction for occupational and physical therapists. Edinburgh: Churchill Livingstone; 2000.
39. Hunt MR, Carnevale FA. [Moral experience: a framework for bioethics research](#). Journal of Medical Ethics. 2011;37(11):658-662.
40. Husserl E. The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Evanston, IL: Northwestern University Press; 1970.

41. Husserl E. The train of thoughts in the lectures. Dans EC Polifroni, M Welch (dir.), Perspectives on philosophy of science in nursing. Philadelphia, PA: Lippincott; 1999. pp. 247-262.
42. Corbière M, Larivière N. Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2014.
43. Giorgi A. De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théories, pratique et évaluation. Dans J Poupart, LH Groulx, JP Deslauriers, A Laperrrière, R Mayer, AP Pires (Éds), La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin; 1997. pp. 341-364.
44. Drolet MJ, Baril N, Sauvageau A, Renaud S. [Addressing the ethical issues associated with fieldwork education in occupational therapy: results of an empirical study conducted in Quebec](#). Canadian Journal of Bioethics/Revue Canadienne de Bioéthique. 2020;3(1):22-36.
45. Jameton A. Nursing practice: The ethical issues. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; 1984.
46. Drolet MJ, Gaudet R, Pinard C. [Résoudre les enjeux éthiques de la pratique privée : des ergothérapeutes prennent la parole et usent de créativité](#). Éthica – Revue interdisciplinaire de recherche en éthique. 2018;22(1):109-141.
47. Drolet MJ, Sauvageau A, Baril N, Gaudet R. [Les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie](#). Revue Approches inductives. 2019;6(1):148-179.
48. Drolet MJ, Girard K. [Les enjeux éthiques de la recherche en ergothérapie : un portrait préoccupant](#). Canadian Journal of Bioethics/Revue Canadienne de Bioéthique. 2020;3(3):21-40.
49. Drolet MJ, Girard K. [Habiller l'ergothérapeute-chercheur à résoudre les enjeux éthiques de la recherche](#). Canadian Journal of Bioethics/Revue Canadienne de Bioéthique. 2020;3(3):41-6.