

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
RÉSUMÉ.....	iii
TABLES DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
INTRODUCTION.....	1
L'intervention en toxicomanie	1
La question et les objectifs de la recherche	8
Pertinence de la question de recherche.....	10
 PREMIÈRE PARTIE	
LE CADRE THÉORIQUE	12
1. La notion de souci éthique.....	12
1.1. Paul Ricoeur : le souci éthique comme responsabilité	13
1.2. Pierre Fortin : le souci éthique comme engagement	19
1.3. Jean-François Malherbe : le souci éthique comme quête de l'autonomie réciproque.....	26
Conclusion	34
 2. Du souci éthique à la compétence éthique	36
2.1. La compétence éthique	39
2.2. Enseigner l'éthique dans l'optique du développement de la compétence éthique	44
Conclusion	50

DEUXIÈME PARTIE

L'INTERVENTION	53
1. La démarche et la méthodologie.....	54
2. Le contenu pédagogique de l'intervention	57
3. Les questionnaires	62
3.1. Le pré-test.....	62
3.1.1. Réponses aux questions.....	62
3.1.2. Synthèse.....	69
3.2. Le post-test	71
3.2.1. Réponses aux questions.....	71
3.2.2. Synthèse.....	79
4. Le journal de bord	85
4.1. L'introduction à l'éthique.....	86
4.2. L'intervention professionnelle en toxicomanie	91
4.3. La méthode de délibération éthique	95
4.4. Synthèse.....	97
5. Prospectives par rapport au contenu d'une formation en éthique de l'intervention..	101
CONCLUSION	105
BIBLIOGRAPHIE	111
ANNEXE 1	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	La matrice du concept d'autonomie	31
Tableau 2	Approches de formation selon Johane Patenaude	46
Tableau 3	Catégories de relations professionnelles	49

INTRODUCTION

Pour suivre la tendance du milieu universitaire québécois, l'Université Laval a mis sur pied un programme d'études de premier cycle dans le domaine de la toxicomanie. Ce programme se nomme « Certificat en études sur la toxicomanie » et il compte 30 crédits dont la moitié consiste à suivre une formation obligatoire de tronc commun. À l'instar des autres programmes existants, une formation est dispensée concernant la prévention, la réadaptation et la connaissance de notions biologiques entourant la problématique de la toxicomanie. Par ailleurs, le programme mis en place à l'Université Laval comprend un cours obligatoire d'éthique. Comme les étudiants de la toute première cohorte de ce programme ne sont pas encore diplômés, certains cours sont dispensés pour la première fois. Il en est ainsi pour le cours « Éthique et toxicomanie » que je suis chargé de préparer et d'enseigner.

L'intervention en toxicomanie

L'intervention en toxicomanie est propice à la réflexion et au questionnement éthique, que ce soit bien sûr de la part des intervenants quand ils s'engagent dans des pratiques telles que les traitements non volontaires, le dépistage urinaire, le choix de traitement en regard de la gravité de la problématique, mais également de manière plus globale, de la part de la société dans son ensemble. Prenons l'exemple de l'approche de la

réduction des méfaits qui soulève elle-même des enjeux éthiques importants. Cette approche, centrée sur la personne et son bien-être, peut en effet devenir litigieuse et ne pas faire l'unanimité lorsque l'intervenant intègre à son analyse des convictions, des croyances et des valeurs personnelles et sa propre conception de la normalité. Lorsque le département de la santé publique a pris au sérieux l'épidémie de VIH chez les utilisateurs de drogues par intraveineuse, il a été confronté à une problématique difficile à circonscrire. Il fallait adopter une vision du problème plus pragmatique qu'idéologique. Des moyens furent mis en oeuvre afin d'enrayer au maximum la propagation du VIH. À défaut de pouvoir empêcher la consommation de drogues, la priorité fut d'en limiter les conséquences néfastes. Pour ce faire, on a mis en place des lieux d'échange de seringues, on a facilité la distribution de condoms et on parle maintenant d'ouvrir un site d'injection supervisé à Montréal où serait fournie de l'héroïne pharmaceutique et du matériel d'injection stérile¹.

L'approche de la réduction des méfaits vise l'évitement ou la réduction des conséquences négatives de la consommation pour la personne dépendante ainsi que pour son entourage. La finalité de l'intervention est clairement la sécurité et donc le bien-être du client qu'il faut être prêt à *accepter comme il est et au stade où il est rendu*.

Cette approche permet de travailler avec les personnes toxicomanes en les acceptant comme elles sont et au stade où elles sont rendues. Elle permet ainsi de vaincre les résistances des personnes qui refusent le traitement parce qu'elles ne sont pas disposées à arrêter complètement leur consommation et de travailler avec elles pour les amener progressivement à améliorer les sphères les plus problématiques de leur vie²

¹ J. Nadeau, « Des doses gratuites aux frais de l'État ! » in *Le Journal de Québec*, 20 mars 2005, p. 3.

² L. Nadeau et C. Biron, *Pour une meilleure compréhension de la toxicomanie*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1998, p. 104.

Si cette approche demeure compatible avec un éventuel objectif d'abstinence et qu'elle s'insère bien dans un processus thérapeutique, tous les intervenants n'ont pas la même aisance à composer avec un client demeurant dans un habitus de consommation de produits. Cette approche peut être très difficile à admettre pour un intervenant qui considère que l'abstinence est la seule porte de sortie vers un mieux-être. C'est pourquoi, l'intervention en toxicomanie pose la question de la finalité de l'intervention. S'agit-il de transformer une situation d'anormalité en situation de normalité, à partir d'une conception de la normalité définie par l'intervenant? S'agit-il de réaliser un projet d'intervention qui actualise les valeurs et les convictions de l'intervenant? Ou s'agit-il plutôt d'accompagner la personne toxicomane dans son projet de réadaptation? L'approche de la réduction des méfaits semble offrir une première réponse à cette question en considérant la santé publique comme une valeur prédominante et en plaçant le toxicomane, ses propres besoins et sa condition, au centre de l'intervention.

De plus, l'intervention en toxicomanie est en partie dépendante des perceptions entretenues à l'égard des personnes qui la requièrent. Dans ce domaine, la compassion de la population cède souvent sa place à une mentalité agressive; on refuse de reconnaître à ces usagers le droit aux mêmes soins de santé que l'ensemble des citoyens. Le toxicomane provoquerait lui-même sa perte et ne subirait que les conséquences de ses propres choix, croit-on. Craignant ainsi d'être confrontés au jugement d'autrui, à la répression, à l'incompréhension et à la discrimination, les toxicomanes qui ont besoin de services de réadaptation sont souvent plus réticents à aller chercher de l'aide. Plusieurs d'entre eux arrivent ainsi en traitement avec des problèmes plus aigus parce qu'il n'y a pas eu

d'intervention plus tôt. Cette perception négative des toxicomanes explique peut-être aussi que les programmes gouvernementaux soient plus orientés vers la répression que vers l'aide, l'éducation ou vers les services sociaux. En réalité, il reste peu de ressources pour les interventions en matière de toxicomanie.

Le vingtième siècle présente une évolution considérable par rapport à la perception de la problématique de la toxicomanie, qui a contribué au développement de différentes approches de traitement. Avant 1950, les pratiques dans le champ de la toxicomanie étaient tributaires de l'approche morale. Les cercles Lacordaire proposaient le choix d'un mode de vie vertueux fondé sur l'abstinence d'alcool. Le mouvement Lacordaire a tranquillement cédé la place au cours des années 1950 à une approche médicale qui déculpabilise le consommateur³. Au courant des années 1970, l'alcoolisme est reconnu comme une maladie. Par la suite, un virage en santé publique s'observe en 1990⁴, l'État-providence devenant l'État-gestionnaire où l'efficacité dans les programmes sociosanitaires est recherchée. L'approche de la réduction des méfaits découle de cette nouvelle préoccupation. Alors que la consommation abusive d'alcool était considérée comme un vice ou un défaut de caractère, nous avons reconnu par la suite un mélange de facteurs biopsychosociaux venant modérer l'approche moraliste du début du siècle. Les différents courants de pensée dans les approches de traitement demeurent néanmoins toujours porteurs d'une morale et de valeurs qui orientent la conduite des démarches thérapeutiques.

³ P. Brisson, « Développement du champ québécois des toxicomanies au XX^e siècle » dans P. Brisson (sous la dir. de), *L'usage des drogues et la toxicomanie*, volume III, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2000, p. 7.

⁴ Ibid., p. 32.

Ainsi, l'instance morale se métamorphose - spirituelle, juridique, sanitaire,- mais perdure en filigrane dans les discours scientifiques rationalisants. C'est dire que les individus et les collectivités se conduisent (inconsciemment ou non) en fonction d'une base morale, d'un cadre éthique qui reflète autant les principes de vie des personnes que les valeurs dominantes de la société. La question clé est alors : quelles valeurs morales, quelle éthique collective prévalent qui orientent aujourd'hui les actions dans le champ des toxicomanies?⁵

On le voit, l'intervention en toxicomanie soulève plusieurs enjeux dont doivent être conscients les intervenants, non seulement pour effectuer leur travail de manière professionnelle, mais surtout pour le faire dans le respect et le souci du client. Placer le toxicomane au centre des préoccupations, non seulement dans le respect d'un code ou des bonnes convenances mais par réel intérêt, dépend du développement du souci éthique et d'une compétence éthique; d'où l'importance de les inscrire au cœur du processus d'intervention.

Ce processus laisse voir l'intervention en toxicomanie comme une spécificité ou une spécialité de l'intervention psychosociale. Or, à l'instar de toute autre problématique, ce type d'intervention oblige les intervenants aux mêmes responsabilités civiles et professionnelles que les autres professionnels qui interviennent auprès d'autres clientèles. Sans être membre d'un ordre professionnel, l'intervenant en toxicomanie développe une relation de service à des personnes, de type professionnel. « Si le sens juridique de 'professionnel' est restrictif, il se distingue du sens sociologique qui est ouvert à une tendance à s'appliquer aux métiers⁶ » et cette relation est qualifiée à plus d'un niveau dans

⁵ Ibid., p. 38 et 39.

⁶ G. A. Legault, « Vous avez dit ... professionnel? » in *Ethica*, volume 8, no 2, 1996, p. 95.

le corps de la loi (Code civil du Québec, Loi sur la santé et les services sociaux). Si l'«éthique professionnelle apparaît comme une éthique de la relation de service à l'autre⁷», l'intervenant se voit obligé d'adhérer à des façons de faire et de développer des habiletés d'intervention guidées par une éthique professionnelle.

La toxicomanie, on l'a vu, est encore souvent perçue comme une problématique qui concerne des comportements déviants et marginaux. Les efforts de l'intervenant consistent souvent à ramener ces comportements dans un cadre conventionnel.

Des intervenants peuvent considérer la consommation de drogues illicites comme un symptôme d'inadaptation aux normes sociales. [...] Au lieu d'imposer la norme légale au sujet sous peine d'exclusion, ils cherchent davantage son adhésion pour le « normaliser » en lui proposant des traitements. Mais le contrôle social est présent ici, malgré tout. Si le sujet refuse la définition du problème à résoudre en matière de drogues telle que dictée par l'intervenant, ou encore s'il refuse la reconnaissance du problème lui-même, l'exclusion peut très bien remplacer ce dialogue entre le traitant et le traité, dialogue qui reposait sur la condition de s'entendre sur le problème à résoudre⁸.

La demande du client risque donc souvent d'être mal entendue et mal considérée dans l'intervention. Peut-on encore parler de consentement libre et éclairé s'il n'y a qu'une voie de traitement et de réhabilitation offerte au client? Le consentement devient problématique lorsque le réel désir du client est plus ou moins considéré et que le traitement offert ne répond pas précisément au besoin exprimé. Il en va de même pour les traitements non volontaires dans les institutions correctionnelles ou en centres jeunesse. Si les intervenants ont bien intégré le mandat institutionnel, ils vont automatiquement considérer la prise de

⁷ Ibid., p. 99.

⁸ L. Beauchesne, La légalisation des drogues, Montréal, Éditions du Méridien, 1991, p. 212.

drogues illicites comme une déviance à corriger par un traitement. Il y a alors risque de glissement dans le rôle de l'intervenant de la fonction de relation d'aide à la fonction de contrôle. La personne traitée peut facilement concevoir que des bénéfices (ou des punitions) sont reliés à son adhésion au traitement et la qualité de celui-ci en est particulièrement affectée. Non seulement ce contexte d'intervention est-il anti-thérapeutique, mais en plus, comme le souligne Line Beauchesne, « l'intervenant peut difficilement établir un rapport de confiance avec la personne traitée s'il doit rendre des comptes au judiciaire. La fonction de traitement est faussée parce que l'intervenant doit corriger chez l'individu des comportements qu'il ne juge pas nécessairement problématiques⁹ ».

Sans par ailleurs nécessairement faire glisser l'intervenant vers une fonction de contrôle, l'intervention en toxicomanie peut placer l'intervenant dans des situations où ses propres valeurs et convictions seront mises à l'épreuve. Plutôt que de demeurer à l'écoute des besoins du client, l'intervenant peut être tenté de conduire la personne toxicomane vers des comportements qui lui paraissent plus acceptables. L'influence des convictions et des valeurs de l'intervenant peut également jouer sur un autre plan. Nadeau et Biron affirment : « Il existe de multiples façons de devenir toxicomane et le passage de la consommation non problématique à la dépendance aux substances psycho actives doit être vu comme un continuum dynamique et non comme une réalité dichotomique et irréversible¹⁰ ». Tenant compte de ce constat, nous pouvons supposer que le traitement offert doit considérer les différences entre les personnes et la gravité de leur dépendance. La notion d'appariement –

⁹ Ibid., p. 213.

¹⁰ L. Nadeau, C. Biron, op.cit, p. 101.

qui consiste à orienter la bonne personne vers les bonnes ressources - fait ressortir la nécessité d'une coordination entre le service à offrir et la personne selon des critères bien précis. Dans l'état actuel des connaissances, la question est de déterminer quel traitement est nécessaire et suffisant pour qui et à quel moment. Nous serions peut-être tentés de croire que cette préoccupation est strictement clinique. Cependant, selon les croyances et les valeurs de l'intervenant, selon sa conception de la problématique, une préoccupation éthique s'installe en même temps que l'aspect clinique à traiter. Un enjeu éthique apparaît. La dimension subjective de l'intervenant demeure sous-jacente à l'analyse éthique de l'intervention. De ce fait, nous pouvons prévoir que l'orientation du traitement qui sera proposé au client en sera automatiquement affectée.

La question et les objectifs de la recherche

La recherche présentée dans ce mémoire s'inscrit dans le volet « Recherche et intervention » du programme de maîtrise en éthique de l'UQAR, et comprend deux parties. La première est constituée de la réflexion et de la recherche qui ont mené à la préparation du cours *Éthique et toxicomanie* dont nous avons eu la charge à l'Université Laval. La seconde partie comprend l'intervention proprement dite, c'est-à-dire l'enseignement du cours et l'évaluation de l'intervention visant à vérifier à l'aide d'un pré-test, d'un post-test et d'un journal de bord, si le contenu du cours favorise le développement du souci éthique et d'une certaine compétence éthique¹¹.

¹¹ Ce projet de recherche a été soumis pour évaluation au comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski. Un certificat d'éthique a été émis.

Quels savoir, savoir-faire et savoir-être un intervenant devrait-il acquérir et développer pour accroître sa compétence dans l'intervention? Plus particulièrement, quels savoirs forment une compétence éthique? L'objectif même d'un programme d'étude est l'atteinte d'une compétence supérieure. Dans le cadre du programme « Certificat en études sur la toxicomanie », certains cours visent l'acquisition de connaissances sur la manifestation de la toxicomanie alors que d'autres concernent le développement d'habiletés dans l'intervention. Quant au cours d'éthique, il devrait permettre de sensibiliser les étudiants aux enjeux éthiques liés à leur profession, c'est-à-dire les rendre plus sensibles par rapport à ce qui touche au respect de la personne et aux valeurs véhiculées par leur pratique comme intervenants. En ce sens, le cours d'éthique vise le développement d'un savoir réflexif sur l'éthique en cause dans la pratique de l'intervenant, mais également le développement d'un souci à l'égard de ce qui affecte autrui, c'est-à-dire un « souci éthique ». C'est donc en précisant l'utilité de l'éthique dans l'intervention que l'on peut soulever la notion de « souci éthique ».

L'étude du souci éthique se veut tantôt théorique, tantôt pratique. Même si une compréhension se forge peu à peu, rien ne vaut de s'imprégner du souci éthique pour qu'il puisse s'inscrire par la suite dans la réalité de la pratique. L'aspect expérientiel de l'enseignement dispensé apportera probablement aussi un apprentissage significatif. En bref, outre l'enseignement plutôt magistral de différentes théories, nous tenterons d'appliquer celles-ci dans certaines études de cas et dans l'application d'une méthode de délibération afin de favoriser le développement d'habiletés de réflexion.

Des écrits de Paul Ricoeur permettent de cerner une première compréhension de la notion de souci éthique. Ceux de Pierre Fortin, pour leur part, appelleront un approfondissement, notamment pour sa spécification au domaine d'étude. Ils offrent une introduction à l'éthique appliquée dans l'intervention. Enfin, la conception du souci éthique de Jean-François Malherbe, bien qu'appuyée sur des assises philosophiques, vise une conception de l'autre et de soi se reflétant dans l'intervention et la relation avec autrui. Alors que le premier auteur trace la voie du souci éthique, les deux auteurs suivants complètent judicieusement cette notion par un aspect concret qui permet d'intégrer le souci éthique à la pratique.

Cette recherche tentera donc de démontrer que la notion de souci éthique développée par Paul Ricoeur, Pierre Fortin et Jean-François Malherbe, ainsi que les conditions qu'ils posent pour son développement, se prêtent à la définition d'un contenu de formation pertinent pour des étudiants et des futurs intervenants en toxicomanie et produisent un concept pertinent à leur champ d'intervention. Plus particulièrement, nous tenterons d'établir le savoir-faire et le savoir-être propices à la démonstration du souci éthique dans la pratique de l'intervention en toxicomanie, et de montrer que cette attitude est un préalable à une relation thérapeutique de qualité.

Pertinence de la question de recherche

Les étudiants du certificat en études sur la toxicomanie de l'Université Laval sont les premiers bénéficiaires de cette réflexion concernant le souci éthique. Leur fournir un

bagage de connaissances essentiellement théorique ne correspond pas au rôle qu'est appelée à jouer l'éthique dans l'intervention. Le développement du souci éthique concerne davantage la capacité d'acquérir une sensibilité face aux problématiques éthiques, car un savoir principalement théorique ne fait pas un intervenant engagé, soucieux et attentif. La préoccupation à l'égard d'autrui exige de l'intervenant une implication personnelle et empathique. C'est alors le souci qui instiguera la motivation à se concentrer et à être alerte à une problématique éthique. Par ailleurs, si ce souci semble être un préalable à toute réflexion éthique, sa définition et sa compréhension sont plutôt diffuses et peu élaborées dans la littérature, contrairement aux théories concernant le volet psychosocial et biologique de la toxicomanie. Notre recherche repose sur le postulat de l'importance de développer le souci éthique chez les futurs intervenants en toxicomanie pour que se développe une réflexion concernant l'intervention et la problématique éthique. Elle vise également à démontrer la faisabilité d'une intervention pédagogique à cette fin.

La première partie de ce mémoire présente le cadre théorique de l'intervention. Il s'agit d'abord, dans la première section, de cerner la notion du souci éthique. Comme celle-ci est une notion quelque peu abstraite, nous poursuivrons son étude, dans la seconde section, à travers la notion de compétence éthique, et clarifierons les liens entre ces deux notions. L'intervention réalisée – le cours *Éthique et toxicomanie* et ses retombées – fera l'objet de la seconde partie. En plus de présenter le contenu pédagogique retenu, nous y verrons comment fut vécue cette expérience par les étudiants; nous aborderons la méthodologie privilégiée ainsi que les conclusions que nous pouvons tirer de l'intervention.

PREMIÈRE PARTIE

LE CADRE THÉORIQUE

Après avoir soulevé quelques-uns des enjeux éthiques de l'intervention en toxicomanie, nous voulons, dans cette première partie, cerner tout d'abord la notion de souci éthique qui constitue à notre avis une composante fondamentale de la compétence éthique ainsi qu'une posture essentielle dans le domaine de l'intervention en toxicomanie. L'objectif de cette première partie est donc, dans un premier temps, de comprendre et d'analyser la conception du souci éthique chez trois auteurs, Paul Ricoeur, Pierre Fortin et Jean-François Malherbe afin de clarifier un concept qui alimentera le cadre théorique servant à l'élaboration du plan de formation destiné à des étudiants au certificat en études sur la toxicomanie de l'Université Laval.

Par la suite, le souci éthique étant établi comme un état d'être qui prédispose au travail éthique, nous étudierons comment il s'inscrit dans un savoir-faire à travers la notion de compétence éthique. Une fois cette dernière notion clarifiée, nous terminerons cette première partie par l'exploration de l'enseignement dans le domaine de l'éthique.

1. La notion de souci éthique

La littérature sur le souci éthique étant relativement peu abondante, le choix de nos trois auteurs repose, d'une part, sur le fait que leur réflexion constitue un point de départ

pertinent pour une éthique de l'intervention et que leur conception respective du souci éthique rejoint bien la dimension professionnelle de l'intervention, illustrant l'état d'être désiré chez un intervenant, c'est-à-dire une posture démontrant des aptitudes à reconnaître et considérer des enjeux éthiques.

Étant donné que Paul Ricoeur a inspiré la réflexion des auteurs suivants, il nous semble pertinent de présenter d'abord sa conception du souci éthique pour ensuite montrer en quoi celles de Pierre Fortin et de Jean-François Malherbe la complètent ou s'en distinguent.

1.1. Paul Ricoeur : le souci éthique comme responsabilité

Selon Ricoeur, la conscience se constitue en conscience morale lorsqu'elle se fait toute entière évaluation. Cette évaluation, sous forme de jugement, pose des repères ou des valeurs qui forment un « habitus » moral et qui servira de référence pour l'action, au sens où les valeurs constituent le motif de l'action. Cependant malgré la stabilité de ces repères, il arrive que certaines situations relativement bouleversantes fassent naître un sentiment d'angoisse qui déstabilise alors notre habitus moral. Dans ces situations, les croyances, idéologies et certitudes dans lesquelles le jugement était auparavant ancré, ne supportent plus notre réflexion car les points de repères que nous avons ne répondent plus à notre quête de sens. Cette angoisse nous incite à une réévaluation constante de nos valeurs. Porter un regard sur les valeurs fondant nos actions serait une habileté démontrant un souci éthique.

Pour Ricoeur, le cadre de référence qui guide couramment nos actions constitue la morale. Lorsque cette morale ne peut plus guider nos actions, s'amorce un questionnement et une réflexion sur les valeurs que Ricoeur nomme la réflexion éthique. Faire preuve de souci éthique c'est donc autre chose que d'agir conformément à des valeurs; cela implique de porter attention et de remettre en question le schème de valeurs qui nous habite au-delà de la morale. « Mais c'est le fait que ce soit une éthique, c'est-à-dire précisément autre chose qu'une morale. La morale, c'est l'obligation, c'est l'interdiction, c'est la punition, qui a sa place - nécessaire à cause de la violence¹² ».

La valeur permet d'orienter l'agir, de diriger nos actions. Mais agir peut signifier agir avec ou sur autrui. Ainsi, agir constitue une forme de pouvoir sur les autres qui doivent apprécier ou subir notre propre action. Pour Ricoeur, ce pouvoir peut donner lieu à la violence considérée dans son sens premier, c'est-à-dire celui où un individu libère des pulsions destructrices au détriment d'autrui. Par la violence, le sujet agissant peut limiter, diminuer, anéantir le pouvoir et la capacité d'action des autres. Depuis le mensonge, où seul le langage paraît maltraité, jusqu'à l'imposition de souffrances physiques, les modalités de la violence sont multiples.

Alors, là où il y a du pouvoir, il y a de la fragilité. [...] il y a de la responsabilité [...] l'objet de la responsabilité, c'est le fragile, le périssable qui nous requiert, parce que le fragile est, en quelque sorte, confié à notre garde, il est remis à notre soin¹³.

¹² P. Ricoeur, *L'unique et le singulier*, Éditions Stanké, 1999, p. 44.

¹³ Ibid., p. 49.

Ainsi, la violence ou le pouvoir appelle à la responsabilité. Cette responsabilité qui nous incombe devient une belle représentation du souci éthique qui suppose un état de bienveillance et d'éveil là où le bien pour autrui est menacé. La valeur du respect de l'autre intime donc à agir au bénéfice d'autrui.

Paul Ricoeur propose à cet égard un savoir-être qui tend à s'éloigner de l'agir potentiellement violent pour autrui. La première attitude requise par ce savoir-être réside dans la reconnaissance de l'autre tel qu'il est. Ricoeur nomme cet autre *le sujet capable*. La capacité fait de l'être humain un sujet de droit, lequel correspond à tout être pouvant répondre à la question « qui? ». La personne qui peut s'imputer la responsabilité d'une action démontre une capacité. Or, reconnaître autrui comme sujet capable, c'est éviter de lui imposer une contrainte dans ce qu'il fait et dans ce qu'il est. Jean-François Malherbe reprendra cette idée pour montrer que le souci éthique réside dans la préoccupation envers autrui, expliquant que la fonction des interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge est d'empêcher la violence et la contrainte.

Ricoeur met également en lumière l'importance, dans le respect d'autrui, de la différence entre le normal et le pathologique. Habituellement, la normalité se définit comme ce qui se rapproche de la moyenne observée ou acceptée selon les critères sociaux du vivre ensemble. Cette conception de la normalité doit cependant être remise en question si les personnes sont pensées comme des sujets de droit et comme des individus capables et responsables de leurs actions. Qu'est-ce qui est alors normal? L'acceptation d'autrui, dans

sa subjectivité et sa singularité, devient ainsi une condition du respect. L'individu, en effet, constitue plus qu'une variante singulière : l'individualité comporte la possibilité de l'irrégularité, de l'écart, de l'anormalité. Mais par rapport à quoi? Nous en concluons donc que nos efforts à ramener à la normale tout comportement moins accepté ou moins fréquent peuvent devenir une forme de violence dans nos relations puisqu'ils exercent une contrainte.

L'intervention dans le domaine de la toxicomanie offre plusieurs exemples de violence de la part de l'intervenant. Le consommateur qui développe une dépendance à l'égard de la drogue ou de l'alcool est souvent considéré comme marginal, voire anormal. Sa consommation, jugée comme déviante, en inquiète plus d'un. Dans ce contexte, le réflexe d'un intervenant est facilement de ramener la personne dans la voie habituelle, lui faire adopter un comportement moralement accepté par l'ensemble de la collectivité. Toutefois, si telle n'est pas la motivation du consommateur abusif, la contrainte sera alors évidente; cette démonstration de violence sera apparente et observable aussi longtemps que l'intervenant entretiendra son objectif personnel selon sa propre vision de la problématique sans tenir compte de la subjectivité du locuteur. Le défi, selon la visée éthique proposée par Ricoeur, réside dans la recherche d'un terrain (Malherbe parle de tiers-jeu¹⁴) où une rencontre pourra se faire entre les individus présentant des intérêts et des enjeux divergents dans le respect de chacun dans un esprit de collaboration.

¹⁴ J.-F. Malherbe, *Le nomade polyglotte*, Saint-Laurent, Éditions Bellarmin, 2000, chapitre 7, p. 165 à 201.

Affirmant la primauté de l'éthique sur la morale, c'est-à-dire de la visée sur la norme, Ricoeur appelle « visée éthique » la visée de *la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes*. D'abord, qu'est-ce que la « vie bonne »? Indépendamment de l'image que chacun se fait d'une vie accomplie, Ricoeur considère la « vie bonne » comme l'objet même de la visée éthique, le couronnement de la vie, la fin ultime de l'action. La « vie bonne » est, pour chacun, la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement en regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie. Il poursuit en disant que « c'est dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques¹⁵ ».

Nos actions, dans un objectif de « vie bonne », sont constamment motivées par la mutualité dans laquelle chacun rend à l'autre l'égal de ce qu'il reçoit. C'est le sens de « ... avec et pour l'autre ... », seconde composante de la visée éthique, que Ricoeur désigne par le terme de sollicitude, mais qui instaure également une relation de réciprocité entre le moi et le toi.

Finalement, si nous considérons l'autre dans notre réflexion et dans nos agirs, la préoccupation à l'égard de la justice se trouve de ce fait intégrée à l'éthique. L'institution comme lieu d'application de la justice et l'égalité comme contenu éthique du sens de la justice, tels sont les deux enjeux de l'investigation portant sur la troisième composante de la visée éthique « ... dans des institutions justes ».

¹⁵ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1990, p. 210.

Dans le cadre de la problématique de la toxicomanie, nous pouvons questionner la nature de l'institution juste en regard de l'offre de jeu de hasard. Dans une optique organisationnelle, des hommes d'État ont un rôle à jouer dans les législations encadrant le phénomène des dépendances. La proximité et les occasions de jeu ont éveillé notre conscience sur la dépendance au jeu. D'une part, les appareils de loterie vidéo de Loto-Québec ont favorisé le développement de cette problématique et, du même coup, occasionné des coûts énormes de réadaptation et de soins de santé. D'autre part, les bénéfices recueillis par cette société d'État servent en partie à financer les organismes communautaires dispensant des services de santé et psychosociaux à la population. L'option de cesser l'exploitation de la structure du jeu au Québec s'offre à nous. Mais dans ce cas, nous abandonnons sciemment le financement d'une multitude d'organismes avec tous les impacts s'y rattachant (pertes d'emplois, services diminués ou absents). En même temps, sommes-nous prêts à nous départir de ces « impôts volontaires » qui donnent un coup de pouce pour combler les lacunes du réseau de la santé? L'intervenant, même loin du processus décisionnel des politiques publiques, est confronté aux causes et surtout aux facteurs aggravant la problématique du jeu excessif. Au-delà du traitement et de la réadaptation, son rôle peut se poursuivre dans la défense des droits des usagers des services de soins et participer à la promotion de conditions de vie sociale favorisant un environnement sain et absent d'incitatifs au jeu. Pour ce faire, une réflexion sur les enjeux en cause s'impose dans une vision collective mais aussi dans une préoccupation pour le joueur compulsif. L'intervenant sera peut-être sollicité pour ses compétences dans le domaine des dépendances. Or, même s'il ne peut à lui seul enrayer la problématique de la toxicomanie, il pourra participer aux réflexions et aux débats touchant des préoccupations

sociales qui dépassent l'intervention et, de ce fait, influencer l'élaboration de politiques publiques prenant en considération les intérêts des personnes dépendantes.

En résumé, la visée éthique chez Paul Ricoeur présente le souci éthique comme la responsabilité d'agir dans le sens du meilleur et dans un esprit de sollicitude, de mutualité et d'égalité. Cette responsabilité constitue un impératif de toute éthique professionnelle. C'est dans cet esprit que les codes de déontologie sont construits : prendre soin du bien-être d'autrui tout en lui reconnaissant son autodétermination. La visée éthique reprend ainsi le questionnement sous-jacent à toute éthique : comment pourrions-nous vivre ensemble selon des convenances et des mœurs communes? Sommes-nous en mesure d'exercer notre pouvoir sans contraindre autrui mais plutôt par un pouvoir – en – commun?

1.2. Pierre Fortin : le souci éthique comme engagement

S'inspirant de la notion de souci éthique développée par Paul Ricoeur, qu'il reprend pour penser une éthique de l'intervention, Pierre Fortin prend soin de différencier lui aussi les notions de morale et d'éthique. Son ouvrage *La morale, l'éthique, l'éthicologie*¹⁶ se penche justement sur cette question. Pour lui, cette différence est importante car elle constitue un préalable à toute réflexion éthique. À l'instar de Ricoeur, Fortin définit la morale comme un système de règles non écrites qui guident nos conduites individuelles et collectives. Or, dans toute morale, on évalue, en référence au bien et au mal, des actions, des attitudes et des comportements ainsi que des personnes qui les accomplissent ou les adoptent. Nous pouvons donc définir la morale comme un système de règles d'action qui

¹⁶ P. Fortin, *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 124 p.

déterminent la conduite. En ce sens, bien agir, c'est obéir aux règles. Ces règles s'expriment sous forme d'interdictions, d'obligations et de devoirs.

L'éthique, quant à elle, est définie comme la réflexion critique sur la distinction entre le bien et le mal. Elle influencera donc un art de vivre plus ou moins élaboré. Pour ce faire, l'éthique recherche les fondements de l'obligation, elle fait une appréciation des règles ou des principes d'action.

En somme, « la morale est un discours prescriptif qui porte sur l'action à réguler et l'éthique est un discours appréciatif qui porte sur le jugement qui commande l'action morale¹⁷ ». Quel lien pouvons-nous établir entre cette distinction et le souci éthique? En fait, en conciliant la réflexion de Ricoeur à celle de Fortin, nous pouvons convenir que le souci éthique implique de porter notre attention sur les valeurs qui motivent nos actions et que ce même souci permet le développement d'une conscience de soi et de son environnement. Aller au-delà de la morale, c'est s'employer à ne pas simplement suivre le courant, ce qui serait aisé, mais plutôt à écouter les soupçons qui ébranlent nos certitudes et nos habitudes.

Dans la pratique de l'intervention, démontrer un souci éthique pourrait vouloir dire demeurer attentif à nos actions afin d'éviter de poser des gestes machinaux ou d'agir de manière habituelle, mécanique, sans tenir compte de la singularité de chacun avec ses propres besoins et ses propres idéologies. Le souci éthique dans l'intervention requiert, dans l'actualisation de nos décisions et de nos actions, une préoccupation pour autrui.

¹⁷ Ibid., p. 51.

Pierre Fortin présente le souci éthique de diverses façons. La première que nous relevons expose plus précisément la fonction de l'éthique :

Le mot qui convient le mieux pour qualifier le travail de création qu'appelle l'éthique, et ce qui l'anime, c'est le souci. Le souci éthique, c'est ce qui permet d'appréhender le plus lucidement possible les enjeux en cause dans le jeu du langage que nous utilisons au-delà du bien et du mal, pour exprimer notre condition et donner un sens à nos actions¹⁸.

Considérer le caractère appréciatif de l'éthique qui ne s'arrête pas au bien et au mal maintient le sujet dans un état de quête du sens : « Quand on parle du souci éthique, on réfère à un état d'esprit particulier, celui d'être absorbé et préoccupé par la question du sens¹⁹ ». Le souci éthique, selon Fortin, est donc cette disposition qui démontre une préoccupation ou de la perplexité face à tout événement mettant en cause notre perception du sens. Le souci éthique fait appel à un savoir-être qui témoigne de la perspicacité nécessaire à l'identification d'une problématique éthique.

Le souci éthique appelle une forme d'engagement. Fortin pense en effet qu'il existe deux manières d'aborder la morale et l'éthique : « On peut les considérer comme soucis ou comme objets d'études. Quand on adopte la première attitude, il faut manifester un certain courage : on entre en scène pour dire « je » et témoigner de ses solidarités²⁰ ». L'éthique, au contraire de la morale, nous amène à nous compromettre. Nous engageons et impliquons notre propre personne; tout le contraire d'une position neutre, détachée de simple observateur.

¹⁸ P. Fortin, « Le souci éthique » in *Réseaux*, nos 82-83-84, 1998, p. 43.

¹⁹ Ibid., p. 45.

²⁰ P. Fortin, « Un printemps de l'éthique », in *Ethica*, volume 9, no 2, 1997, p. 143.

La pertinence du souci éthique se manifeste dans la manière la plus satisfaisante possible de relever les défis auxquels font face les personnes occupant un rôle de gestion, de soutien clinique ou d'intervention. [...] Le souci éthique s'incarne dans certaines attitudes et l'engagement dans des actions concrètes qui permettent de répondre au mieux à des interrogations, de faire face à des problèmes avec lucidité et de soulever des questions importantes²¹.

Pour Fortin, en conséquence, le souci proprement éthique se manifeste le mieux dans le questionnement :

L'éthique nécessite que [...] l'on maîtrise le mieux possible l'art de la question [...] qui sonde, débroussaille, défriche, aménage le terrain nécessaire à l'expression individuelle et collective de la liberté et de la responsabilité. Questionner les morales, c'est une entreprise périlleuse car c'est sonder les assises, les fondements des justifications de l'action, et peut-être même les ébranler²².

Le caractère engageant du souci éthique démontre comment le sujet se trouve aspiré par la passion de l'humain et comment il prend conscience de sa propre personne dans son environnement. Le verbe « questionner » prend tout son sens lorsque nous constatons que cette action exige une implication personnelle, lorsqu'il impose la critique... notre critique et qu'il amène de l'incertitude et peut-être de l'instabilité. L'intervenant, par sa position privilégiée, saura (ou pourra, selon son propre souci) par exemple interroger la nature « de l'institution juste », tel qu'expliqué par Ricoeur, dans laquelle il œuvre. Il aura probablement aussi le réflexe de questionner le mode de vie d'autrui et ce qui l'anime dans sa propre condition d'humain. C'est par souci éthique qu'il acceptera aussi ce qu'implique cette remise en question, le souci primant sur le confort et la sécurité de l'habituel.

²¹ P. Fortin, P.-P. Parent, *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 236 et 237.

²² P. Fortin, « La pratique de l'éthique dans la société actuelle » in *Ethica*, volume 5, no 1, 1993, p. 34.

L'éthique ne s'arrête pas à identifier des règles et à appliquer des normes. Elle permet plutôt de s'interroger sur des choix à effectuer ou des actions à poser qui relèvent d'activités d'intervention et de soins. Aussi, le souci éthique relevant d'une responsabilité partagée, il permet de référer chacun à ce qui est réalisable concrètement ainsi qu'aux limites de toute action à poser. Il s'inscrit aussi dans la perspective d'une responsabilité prospective et préventive qui non seulement porte un regard critique sur des situations ponctuelles, mais tente de les anticiper et permet de traiter les problématiques dans une phase précoce de leur développement. En effet, « ancrer le souci éthique dans la pratique implique le partage d'une responsabilité où l'accent est mis sur la prévention et où l'on assume son engagement auprès d'autrui²³ ».

Le souci éthique se construit à partir de facteurs d'ordre personnel, professionnel et organisationnel significatifs. Du point de vue d'une éthique de l'intervention, nous nous limiterons ici à une prise en compte des facteurs d'ordre personnel et professionnel. Au niveau personnel, selon Fortin, « assumer une posture éthique dans ses prises de décision comme dans ses actes confronte à des enjeux tels que ceux de la finitude, de la solitude et de l'incertitude. Ces enjeux déterminent le regard porté sur soi, sur l'autre et la société²⁴ »; un peu comme le dit Paul Ricoeur en parlant de la visée éthique et du triple souci. En intervention, assumer sa finitude signifie se rappeler que nous ne sommes présents que temporairement auprès d'autrui, que notre action a ses limites et que personne ne peut assurer un accompagnement perpétuel ou permanent.

²³ P. Fortin, P.-P. Parent, op.cit., p. 238.

²⁴ Ibid., p. 247.

En second lieu, assumer sa solitude implique de concevoir que personne d'autre ne peut vivre sa vie à sa place, que l'autre est à notre image même s'il est différent de soi et que nous devons accueillir autrui en préservant son unicité. Finalement, assumer son incertitude c'est laisser le doute s'imprégner en nous en encourageant le maintien d'une attitude ouverte et disponible au questionnement. Les thèmes de la finitude, de la solitude et de l'incertitude sont présents également dans la matrice de l'autonomie réciproque élaborée par Jean-François Malherbe que nous verrons un peu plus loin.

Sur le plan professionnel, les intervenants ont un rôle à jouer dans le développement du souci éthique qui les habite. Ils peuvent favoriser ce développement par certaines actions concrètes :

- S'interroger sur la conception de la personne et de l'intervention que véhiculent leurs actions.
- S'appropriier les lieux d'échange et de réflexion personnelle et collective pour interroger le sens de leur pratique, ses fondements et ses effets.
- Prendre le risque d'aborder avec d'autres les difficultés et les conflits rencontrés dans leur pratique.
- Entretenir un climat de confiance mutuelle susceptible de favoriser l'évaluation respectueuse de la pratique de chacun.
- Chercher à atteindre des consensus dans le respect des différents partenaires de la décision.
- S'engager à prendre en compte l'expérience, l'expertise, l'autonomie et la spécificité des personnes avec lesquelles ils travaillent²⁵.

²⁵

Ibid., p. 252 et 253.

L'éthique est préoccupation à l'égard d'autrui et ouverture à l'autre. Cette préoccupation et cette ouverture, selon Pierre Fortin, reposent sur les interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge. Considérés au premier degré, ces interdits jouent un rôle moral et légal qui rend possible la vie en société. Fortin retient de Kant que « le mensonge méprise la dignité humaine autant celle de son auteur que celle d'autrui et qu'elle sape à la base toute possibilité d'ouverture et de rencontre authentique d'autrui²⁶ ». Il relève aussi des paroles de victimes qui, bien que survivantes, se voyaient déjà comme mortes de n'avoir point été reconnues pour ce qu'elles étaient, pour avoir été niées dans leur propre existence. De plus, la constitution d'un désir impossible créée par la relation père-fille amènerait l'inceste à combler un tel désir et, du même coup, à utiliser autrui contre son gré pour le combler. Cette relation de dyade est aussi reconnaissable dans le domaine de l'intervention.

Considérés au second degré, dans une perspective plus symbolique, ces trois interdits suggèrent aussi une conduite dans les relations avec autrui et dans la relation professionnelle. Au-delà de la définition littérale de l'inceste, l'autre peut être utilisé au profit de l'intervenant ou tout simplement nié dans la situation difficile qu'il expose au professionnel. La perspective éthique des trois interdits apparaît lorsque l'intervenant doit se positionner ou agir en regard de la démarche thérapeutique. La réflexion porte alors sur la légitimité de l'action, ce sur quoi cette action repose et au bénéfice de qui exactement. Pierre Fortin offre une ouverture intéressante des interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge; Jean-François Malherbe la complètera pour servir la relation professionnelle.

²⁶ P. Fortin, « Le rapport à la loi et l'interdit de l'inceste » in *L'inceste et le rapport à la loi*, Cahiers d'Ethos, 1988, p. 5.

1.3. Jean-François Malherbe : le souci éthique comme quête de l'autonomie réciproque

Ces trois interdits sont également thématiques par Jean-François Malherbe qui les développe davantage et permet d'approfondir leurs implications sur une relation d'aide où l'intervenant est appelé à fournir des services personnalisés. Alors que chez Ricoeur le souci éthique revêt un caractère philosophique et est rattaché à un savoir-être, et que chez Fortin il devient engagement et investissement, chez Jean-François Malherbe le souci éthique dans la relation avec autrui repose sur un savoir-faire. Malherbe considère en effet le souci éthique comme une habileté à adopter une posture éthique, c'est-à-dire une habileté à démontrer sa capacité à agir et à intervenir en cohérence avec des principes éthiques. Dans cette perspective, Malherbe insiste a) sur la quête de sa propre autonomie, et b) sur l'évitement de toute forme de violence au sens où l'entend Paul Ricoeur. D'une part, il élabore sa réflexion sur un savoir-être visant à respecter la condition d'autrui et éviter de lui faire violence. Il explique, d'autre part, l'autonomie réciproque en identifiant les conduites à éviter. Mais avant de définir ces actions, voyons d'abord sa conception de la violence.

À l'instar de Ricoeur, pour qui la violence anéantit le pouvoir et la capacité d'actions des autres, considérons la violence comme ce qui caractérise un acte ou un geste par lequel un sujet exerce une contrainte sur un autre sujet contre son gré. Déployer un effort précis à identifier une contrainte démontre déjà un souci pour autrui. L'objectif de Malherbe est d'identifier les formes de violence observables dans les soins de santé. « La problématique éthique de la violence est constituée par le fait que certains actes qui paraissent violents ne le sont pas tandis que d'autres le sont sous des apparences trompeuses. [...] C'est une des

tâches essentielles de la philosophie que de ne pas se laisser berner²⁷ ». Prenons l'exemple d'une équipe de soin qui isole et adopte des mesures de contention à l'égard d'un patient psychiatrique démontrant un comportement hostile. Peut-on parler de violence à son endroit? Alors que la morale nous enjoint d'éviter toute forme de violence, l'éthique implique une réflexion pour déterminer ce qui constitue ou non de la violence. Selon cette perspective, un acte violent n'est acceptable que s'il contribue au bénéfice de la personne.

Une des formes de violence que Malherbe identifie d'entrée de jeu, c'est l'objectivation qui se transforme en objectification. Dans le mot objectivation, on entend spontanément le mot « objet ». L'objectivation consiste à mettre en évidence certains aspects de ce que l'on étudie. Dans les soins de santé, c'est l'attitude qui consiste à étudier le patient en faisant abstraction de sa subjectivité et à le regarder comme un organisme plutôt que comme une personne. Il est inévitable et essentiel que le praticien observe ce qui ne fonctionne pas au niveau biologique et trouve l'origine du dysfonctionnement. « L'objectivation est légitime dans son ordre comme un moment particulier et transitoire du travail médical car elle permet le travail opératoire sur le corps; tandis que l'objectification n'est jamais acceptable car elle consiste à considérer « définitivement » une personne comme une simple machine cybernétique, comme un objet²⁸ ». L'objectification est une source de violence dans le sens où on ne restitue pas au « corps que je suis » ce qui a été entrepris sur le « corps que j'ai ». La personne est niée comme sujet et elle devient anonyme.

²⁷ J.-F. Malherbe, *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, Montréal, Éditions Liber, 2003, p. 22.

²⁸ Ibid., p. 37.

L'objectification dans l'acte de soin est la conséquence d'une attitude intellectuelle particulière que Malherbe appelle le scientisme. « Il s'agit d'une croyance illusoire selon laquelle les sciences seraient les seules détentrices des solutions de tous nos problèmes, quels qu'ils soient²⁹ ». Pour une personne qui ne jure que par les sciences, les seules questions pertinentes et intéressantes, donc dignes de considération, sont celles qui peuvent être explicables d'un point de vue scientifique. Le reste demeure futile, insignifiant et vide de sens. La parole rassurante, réconfortante, spirituelle ou poétique se fait donc absente. Le sujet, une fois de plus, est réduit à la condition d'objet.

L'intervention thérapeutique dans le domaine de la santé pose une autre difficulté dans la conception même du problème à traiter. En se référant au concept de « normalité », Ricoeur, rappelons-le, considère que respecter autrui comme sujet, c'est garder en tête que la personne a la possibilité d'être et d'agir de façon marginale, à l'écart des normes normalement reconnues et acceptées. Il devient alors difficile d'identifier les cadres de la normalité. Malherbe tente de pousser plus loin cette idée. Il dit que la violence exercée par le scientisme (l'objectification) est liée à une autre forme de violence qui se cache derrière la distinction du « normal » et du « pathologique ». Selon lui, toute tentative de définir ces deux notions implique aussi le risque d'objectification. Pour les distinguer, il présente trois modèles.

Le modèle « statistique » considère que le normal et le pathologique se côtoient de très près et ne se séparent que de quelques degrés. Le mode d'action qui accompagne ce

²⁹ Ibid., p. 45.

modèle consiste alors à ramener à la normale une donnée qui semble s'écarter de la moyenne reconnue. Les prélèvements sanguins (glycémie, cholestérolémie) sont un bon exemple de ce modèle où un traitement sera proposé pour ramener un chiffre qui n'est pas dans le cadre normal à sa valeur régulière. En appliquant ce modèle à l'intervention en toxicomanie, il pourrait s'agir par exemple de ramener une consommation d'alcool à une quantité raisonnable, une quantité déterminée de manière subjective, selon la conviction et la perception qu'entretient l'intervenant de ce qui fait une consommation problématique ou non. Le risque d'objectification réside dans le fait qu'on tente à tout prix de ramener une valeur à la normale en oubliant de questionner la cause de cette déviation statistique et en omettant de considérer la perception de la normalité de la personne toxicomane.

Le modèle « adaptatif » est plus subtil que le modèle précédent. Devant une situation problématique, une personne s'adaptera à la situation en changeant son comportement ou sa façon de penser et de percevoir les choses, alors qu'une autre sera plutôt tentée de modifier son environnement. Ces deux réactions sont différentes et l'une n'est pas meilleure que l'autre. Il faut évaluer le contexte et les fins poursuivies pour apprécier l'action à prioriser. Toutefois, l'individu évoluerait vers une situation pathologique si un seul de ces comportements devenait le mode d'adaptation. « Dans le premier cas, il dénie sa propre capacité de s'adapter au monde et se sclérose dans un impérialisme aussi arrogant qu'impuissant. Dans le second, il dénie sa propre capacité à transformer le monde et s'anéantit dans une soumission aussi discrète qu'efficace³⁰ ». De ce constat, nous pouvons

³⁰ Ibid., p. 53.

déduire qu'un individu est « normal » lorsqu'il est capable à la fois de s'adapter lui-même aux exigences de son milieu et d'adapter son environnement à ses propres exigences.

Toutefois, Malherbe affirme que les deux modèles précédents ne permettent pas d'intégrer l'exercice de la liberté. Ces modèles supposent en effet que tous les sujets sains se dirigent dans le même sens avec les mêmes convictions. Le modèle « autonome », proposé par Malherbe, admet pour sa part qu'être le sujet de son existence peut vouloir dire se diriger complètement à l'opposé de la majorité. En fait, Malherbe s'appuie sur ce qui n'est pas commun, habituel ou courant. Pour n'importe qui, un comportement inhabituel ou contraire aux normes courantes peut signifier une anormalité. Mais ce n'est pas toujours le cas dans l'optique d'un sujet qui conduit sa vie selon un projet personnel. La parole apparaît ainsi comme le moyen de réunir les personnes pour qu'elles puissent se rencontrer et se défaire des préjugés existants afin d'être en contact avec la réalité de l'autre. Parce qu'il implique autrui, le modèle « autonome » est réciproque.

Pour bien poser les exigences de l'autonomie réciproque, Malherbe s'inspire d'Aristote pour qui analyser convenablement un acte (comme la parole), qu'il considérerait comme une opération de transformation, revient à poser quatre questions.

- 1- Qu'est-ce qui est transformé? Quelle est la matière de la transformation?
- 2- En quel changement de forme consiste cette transformation?
- 3- Quel travail doit être effectué pour opérer cette transformation?
- 4- Quelle est la finalité de ce travail?

À partir de ces questions, Malherbe a élaboré une « matrice du concept d'autonomie³¹ » :

Tableau 1
La matrice du concept d'autonomie

« Matière » reconnaître entre l'autre et moi	« Forme » respecter les interdits de	« Travail » assumer son humaine condition, càd	« Finalité » cultiver les valeurs de
La présence	L'homicide	Sa solitude	Solidarité
La différence	L'inceste	Sa finitude	Dignité
L'équivalence	Le mensonge	Son incertitude	Liberté

Dans son ensemble, le tableau semble exhiber douze conditions de possibilité de la parole, c'est-à-dire là où un humain est acteur ou victime de la violence³². Mais en réalité, les trois premières conditions, la présence, la différence et l'équivalence sont tout simplement reprises et énoncées différemment dans les colonnes suivantes. Il est cependant intéressant de s'attarder aux interdits prescrits. À la présence de l'autre, répond l'interdit d'homicide; et ma présence impose le même interdit à l'autre. À la différence entre soi et autrui, s'ajoute l'interdit d'inceste qui signifie pour moi de ne pas manipuler autrui et pour autrui de ne pas me manipuler. Enfin, reconnaître la valeur d'autrui entraîne l'interdit réciproque du mensonge. De manière plus concrète, l'interdit d'homicide correspond à l'interdiction de nier l'autre, de l'ignorer, de le rejeter. L'interdit de l'inceste consiste à ne pas se servir d'autrui, à ne pas l'utiliser, l'instrumentaliser. Finalement, l'interdit du

³¹ J.-F. Malherbe, *Autonomie et prévention*, Montréal, Éditions Fides, 1994, p.123.

³² J.-F. Malherbe, *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, op.cit, p. 18.

mensonge signifie de ne pas tromper autrui. La réciprocité de ces interdits signifie qu'ils s'appliquent autant à l'autre qu'à moi et que je démontrerai moi-même par mes actions ce que j'attends de l'autre.

Dans cette matrice, il s'agit pour chacun d'assumer sa condition humaine, c'est-à-dire sa propre solitude, sa propre finitude et sa propre incertitude. Assumer sa solitude implique d'admettre que je suis seul à pouvoir affirmer et endosser ce que je suis et ce que je dis. Assumer sa finitude oblige à reconnaître ce dont je suis capable mais seulement, en même temps, ce dont je suis capable. Elle renvoie à nos capacités et à nos impuissances. Enfin, assumer son incertitude consiste à admettre que la connaissance soulèvera de nouvelles questions. « Notre incertitude croît beaucoup plus vite que nos certitudes³³ ».

Dans la pratique, cette matrice devient un guide précieux. En tant qu'intervenant, je tâcherai d'accueillir l'autre avec tout ce qu'il est et ce qu'il vit. Je serai attentif à sa subjectivité, ses fins propres, ses choix. Je l'accompagnerai selon son propre rythme sans tenter de le mener là où il ne veut pas aller. De plus, je n'oublierai certainement pas son droit à prendre connaissance des vrais enjeux de sa problématique et à lui reconnaître la capacité à assumer sa condition.

Les trois interdits radicaux que sont les interdits d'homicide, d'inceste et du mensonge jouent un rôle déterminant dans la préservation de l'autonomie de soi comme d'autrui, au sens kantien du terme, c'est-à-dire comme capacité de se donner à soi sa propre

³³ Ibid., p. 64.

règle. Pour Malherbe, le respect de l'autonomie réciproque permet de « lire la loi qui est inscrite au plus profond de soi-même et qui définit son appartenance à l'humanité³⁴ ». Elle rend donc possible la recherche d'une éthique personnelle. Cette recherche qui paraît être pour Malherbe le souci éthique. Que les allocutaires cultivent mutuellement leur autonomie en se considérant réciproquement comme soi-même devient la condition de possibilité de la parole et du souci éthique.

L'autonomie visée apparaît toutefois paradoxale puisque, si elle consiste à se donner à soi-même sa propre règle, elle implique en même temps de se soumettre à trois interdictions. L'autonomie repose en effet sur une triple loi qui la protège mais elle suppose aussi que cette triple loi puisse être transgressée, parce que l'autonomie passe avant la règle. « L'autonomie est pour ainsi dire contrainte de concéder qu'il puisse arriver que de transgresser l'une des trois règles qui protègent son exercice soit la seule façon de s'assumer comme autonomie³⁵ ». Que les meilleures règles morales doivent à l'occasion être transgressées n'est pas nouveau. Aristote rappelait lui-même que toute règle doit être appliquée avec discernement et non pas mécaniquement selon sa lettre. Rien n'est automatique en éthique. Malherbe propose donc de ne pas récuser ce paradoxe mais plutôt de s'y tenir.

Pour ce faire, il insiste sur la notion d'arbitraire. Notre existence, dans notre unicité, fait de nous des êtres subjectifs, des sujets. Être sujet, c'est assumer sa subjectivité.

³⁴ J.-F. Malherbe, *Autonomie et prévention*, op.cit., p.122.

³⁵ J.-F. Malherbe, *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, op.cit., p. 74.

L'arbitraire, c'est au contraire ce qui relève de notre bon plaisir, c'est une décision prise sans fondement autre que le caprice ou même sans raison. Cela devient pernicieux lorsqu'un geste est commis sans fondement et sans justification. En mettant en avant-plan notre subjectivité, nous prenons le risque de nous dévoiler, nous dénuder mais, même si ce n'est pas la meilleure décision qui est prise, la subjectivité protège les décideurs de l'arbitraire qui menace toujours toute indécision. Depuis le début de l'étude des écrits de Malherbe, nous insistons sur le fait qu'il faut rejeter toute forme de violence. Le critère qui permet de départager la violence acceptable et celle qui ne l'est pas doit supporter le poids de l'argument et de la raison; il ne peut donc être un motif arbitraire.

En somme, pour Jean-François Malherbe, le souci éthique fait intervenir une certaine prudence dans notre comportement à l'égard d'autrui, une prudence qui implique d'être à l'affût des différentes formes de violence possibles à son égard, sans pour autant nuire à son autonomie. Cette posture éthique, visée par de nombreux codes d'éthique, correspond d'ailleurs à ce que l'on attend des professionnels de la santé : une préoccupation à l'égard de leurs patients, un souci d'agir dans le sens de ce qui est bien pour eux.

Conclusion

Au début de cette section sur la notion de souci éthique, nous avons montré avec Paul Ricoeur que la valeur constitue le motif de l'action, et que l'agir envers autrui est potentiellement violent. Ricoeur établit également une première distinction entre la morale et l'éthique. Sa définition de la visée éthique fondée sur un triple souci éthique offre une

compréhension plus fine de ce qu'est une posture éthique et des dimensions à reconnaître. Pour sa part, Pierre Fortin approfondit la distinction entre éthique et morale. Le caractère appréciatif de l'éthique permet une meilleure identification des enjeux éthiques qui se posent dans la pratique, ouvrant ainsi sur un agir professionnel au bénéfice de ceux qui reçoivent des services. Il complète de plus la conception du souci éthique de Ricoeur en l'inscrivant dans le cadre de l'intervention qui se présente alors comme engagement et responsabilité partagée et préventive. Finalement, en liant l'éthique aux interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge, Fortin pose les bases d'une éthique de l'intervention.

Reprenant de Ricoeur la notion de violence, Malherbe élabore, pour sa part, une matrice de l'autonomie réciproque qui pose le respect des trois interdits comme condition de l'autonomie et de la parole. À l'instar de Fortin, il montre comment le fait d'assumer sa solitude, sa finitude et son incertitude contribue et met en place des conditions au développement et à l'entretien d'un souci éthique. Il ira cependant plus loin que Fortin en démontrant concrètement ce qui constitue des actes de violence dans l'intervention où ces interdits ne sont pas respectés.

Le choix de ces trois auteurs ne tient pas du hasard. Si peu de philosophes et d'éthiciens utilisent la terminologie du souci éthique et que ce serait déjà là une bonne raison de les avoir choisis, chacun d'entre eux propose également une conception du souci éthique qui apporte un peu plus que les deux autres. Elles sont proches, possèdent un air de famille évident puisque Fortin et Malherbe s'inspirent de Ricoeur, mais chacune permet

d'enrichir différemment une éthique de l'intervention. Cette richesse théorique a encadré l'élaboration d'un contenu d'enseignement qui a permis, nous le pensons, le développement du souci éthique chez de futurs intervenants. Dans « Le souci éthique dans les pratiques professionnelles³⁶ », Pierre Fortin n'hésite pas à affirmer qu'il est fort important de dégager les perceptions qui existent au sujet de la morale, de l'éthique et de la déontologie pour être en mesure de permettre le développement du souci éthique dans sa pratique³⁷. Il explique cet impératif par l'occasion qu'amène cette distinction de notions d'adopter certaines attitudes pour cultiver en soi ce souci. De plus, l'enseignement de la thématique de la violence dans l'intervention rejoint aussi l'objectif de démontrer l'importance de témoigner d'un savoir-être et d'un savoir-faire dans le cadre d'une relation professionnelle. Il s'agit de premières indications quant à ce que devrait être une éthique de l'intervenant en toxicomanie et ce qui devrait être visé quand on parle de développement de la compétence éthique. La prochaine section présentera justement la façon dont s'inscrit le souci éthique à travers la notion de compétence éthique. Nous aborderons de plus les différentes approches pédagogiques qui peuvent collaborer à son développement.

2. Du souci éthique à la compétence éthique

Georges A. Legault considère que : « S'il existe un consensus général sur une condition de possibilité de l'éthique, c'est bien sur le souci de l'autre [...]. Une personne qui n'a aucun souci de l'autre, en tant que personne, n'aura jamais de problèmes

³⁶ P. Fortin, P.-P. Parent, op.cit.

³⁷ Ibid., p. 42.

éthiques. [...] La préoccupation et la sensibilité à l'égard d'autrui constitueraient donc des conditions de possibilités pour » accéder à la dimension éthique³⁸ ». Legault ira plus loin en disant que se préoccuper de l'autre favorisera l'émergence du souci de l'autre afin de rendre possible le développement d'une compétence éthique³⁹. C'est également l'avis de Monique Sauvaige et Bruno Cadoré qui voient l'enseignement de l'éthique comme le fait d'amener les étudiants à « passer de la sensibilité éthique au raisonnement éthique⁴⁰ ». Nous pouvons déduire de ces propos qu'une sensibilité ou un souci éthique est un préalable à la réflexion et au raisonnement moral.

Si le souci de l'autre ou souci éthique – que certains auteurs appellent plutôt la sensibilité éthique – est essentiel à la démarche éthique, s'il se présente comme une condition de possibilité en même temps qu'une composante d'une compétence, d'un savoir-faire éthique, on devrait en conclure que toute formation en éthique devrait avoir pour objectif de soutenir son développement. En amont du questionnement, de la réflexion et du dialogue, ce souci procurerait une certaine conscience des enjeux présents dans une situation donnée et favoriserait une démarche rigoureuse et approfondie de réflexion.

Même si le « souci éthique » n'est pas à lui seul une théorie sur laquelle nous pouvons poser les assises d'une recherche en éthique, il s'agit néanmoins d'une notion qui, globalement, renvoie à des attitudes et un à « état d'être » requis pour être en mesure

³⁸ G. A. Legault, « Le dialogue comme pédagogie de l'éducation en éthique » in *Ethica*, volume 11, no 2, 1999, p. 39.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ M. Sauvaige, B. Cadoré, « Un centre d'éthique médicale à la recherche d'une pédagogie de l'éthique » in *Ethica*, volume 6, no 2, 1994, p. 130.

d'identifier et de composer avec les « problèmes » éthiques qui se posent aux intervenants. Selon *Le Petit Robert*, en effet, le « souci » représente l'attitude subjective d'une personne qui recherche un résultat. On le conçoit aussi comme l'état d'esprit de qui forme un projet. Si on lui ajoute la dimension éthique, nous pourrions dire que le souci éthique représente le savoir-être nécessaire à la recherche d'une vision éthique, d'une représentation de la complexité du sens à donner à une situation donnée. Autrement dit, faire preuve d'un souci éthique consisterait à manifester sa capacité à adopter une posture éthique, c'est-à-dire à se prédisposer à reconnaître et à identifier les enjeux en cause au niveau des valeurs et de l'agir. Ce savoir-être se développe alors au profit d'un savoir-faire, d'une capacité d'actualiser dans la pratique le dénouement de la réflexion éthique, c'est-à-dire d'une compétence.

La notion de souci éthique, telle que nous l'avons présentée dans la section précédente, fait référence à une visée, une posture, une attitude de l'esprit. La notion de compétence éthique, quant à elle, renvoie plutôt à un savoir-faire qui traduit cette attitude de l'esprit. Cette seconde section veut donc établir un pont entre la notion de souci éthique et celle de compétence éthique, car c'est le développement de cette compétence qui est visé par l'enseignement d'une éthique de l'intervention en toxicomanie, mais qui ne saurait s'actualiser qu'à condition qu'existe déjà un souci éthique. Cette seconde section examine d'une part ce qui est entendu par « compétence éthique » et d'autre part les conditions qui favorisent son enseignement et son développement.

2.1. La compétence éthique

Du point de vue d'une éthique professionnelle, « l'éthique est du domaine de la connaissance que l'on peut mettre en action dans un exercice professionnel. C'est ce qu'on nomme la compétence éthique du professionnel⁴¹ ». Lucie Brazeau-Lamontagne considère que cette compétence est de l'ordre de la réflexion. Elle ne doit pas se réduire à chercher dans un code établi à l'avance les règles qui s'appliquent aux situations rencontrées dans l'acte professionnel. La compétence éthique devrait plutôt favoriser la prise de décisions rationnelles, lesquelles sont fondées sur une réflexion autour de ce qui motive ou devrait motiver l'agir. C'est en ce sens que l'on parle de raisonnement moral. Comme l'écrit Legault, « La notion de 'compétence éthique' permet ainsi de situer l'éthique ailleurs que sur le seul plan de l'acquisition d'un système de croyances. Seule cette 'compétence éthique' comme compétence réflexive permet à la personne de s'épanouir sur le plan éthique⁴² ». Legault précise toutefois que « cette notion de compétence ne doit pas se confondre avec celle d'expert en éthique ou d'autorité dans la matière. Il s'agit d'une compétence pratique, d'une compétence de l'ordre du savoir-faire⁴³ ».

Bien que le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) ne se soit pas prononcé sur les conditions d'une compétence éthique professionnelle, la définition de la compétence éthique qu'il énonçait en 1990 nous semble un bon point de départ pour cerner cette notion⁴⁴. Selon le CSÉ, celle-ci s'oriente autour de trois axes. Le premier axe porte sur le

⁴¹ L. Brazeau-Lamontagne, « La formation éthique » dans J. Patenaude et G. A. Legault (sous la dir. de), *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome II, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 71 à 74.

⁴² G. Legault, op. cit., p. 38.

⁴³ Ibid., p. 36.

⁴⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Les Publications du Québec, 1990, 53 p.

développement des aptitudes à la recherche et au dialogue. Il vise la prise de conscience de l'inachèvement de l'homme et du monde dans lequel il vit, et de l'exigence de recherche de sens qui s'y rattache. Cette recherche devrait éveiller en chaque personne le réflexe du questionnement, le goût et le désir de connaître et de se connaître tout en prenant conscience de ce que Fortin et Malherbe appellent la reconnaissance et l'acceptation de sa finitude. Cette dernière a trait à la reconnaissance de ses capacités et de ses limites en tant qu'humain. Cet enjeu « détermine pour une grande part le regard porté sur soi, sur autrui et sur la société⁴⁵ ».

L'acceptation de la finitude se rattache de près à celle de l'incertitude, de l'inconnu et de l'anxiété qui en est ressentie. « Chacun est appelé à décider de ses conduites, en tenant compte que le doute peut subsister, que l'avenir est imprévisible, que des contraintes plus ou moins conscientes peuvent emporter la motivation, que le choix peut être provisoire et que le pari d'agir d'une certaine manière se fait sur fond d'avenir aléatoire⁴⁶ ». La compétence éthique consiste donc à accepter le risque qui découle de l'incertitude.

Quant à la recherche de sens, elle a trait à l'aptitude au questionnement radical. Elle exige des démarches de compréhension de la situation et de discernement des valeurs. Ce questionnement demande souvent, en outre, une ouverture, c'est-à-dire l'accueil de points de vue divers, et elle requiert une tolérance aux zones d'incertitude. « La compétence éthique [...] suppose que chacun, élève ou éducateur, puisse remettre en question les choses qui semblent aller de soi, s'interroge radicalement, accepte le doute et vive parfois avec la

⁴⁵ P. Fortin, P.-P. Parent, *op.cit.* p. 247.

⁴⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *op.cit.*, p. 34.

précarité de solutions auxquelles conduit une recherche qui devrait demeurer ouverte⁴⁷ ». Enfin, ce questionnement est rendu possible par le dialogue, intérieur d'abord, interpersonnel ensuite et qui devient, en dernier lieu, public.

Le deuxième axe de la compétence éthique concerne le développement de l'esprit critique et de la créativité. Il a trait à la nécessaire prise de distance à l'égard des repères sociaux existants. Ces repères sont constitués, entre autres, des mœurs d'une société, des morales institutionnalisées (la famille, un mouvement sociopolitique, la religion), du droit et de l'héritage culturel. Cette prise de distance permettrait une compréhension de la situation et le discernement des valeurs en cause; la conscience identifie et distingue les valeurs en jeu. Nous nous situons ici dans une logique des valeurs, des finalités, c'est-à-dire de ce qui est digne d'être poursuivi, de ce qui mérite qu'on décide en sa faveur et de ce qui est assez important pour motiver une action.

La compétence éthique suppose la capacité d'analyser une situation dans toutes ses composantes, démasquant même celles qui demeurent cachées, [...] de bien comprendre les phénomènes significatifs, d'identifier les forces agissantes et à discerner les valeurs en jeu dans des faits de société, d'aider à résoudre les dilemmes éthiques que soulèvent la vie de chacun et la vie en société, en prenant certains risques et en faisant preuve de courage. Là résident les conditions essentielles d'une conscience éthique créatrice⁴⁸.

Le troisième axe de la compétence éthique insiste sur l'autonomie et l'engagement, c'est-à-dire sur la capacité de faire des choix responsables et de s'accomplir dans l'action. Par autonomie, on entend la capacité d'accéder au monde des choix, des valeurs et de la

⁴⁷ Ibid., p. 35.

⁴⁸ Ibid., p. 38.

responsabilité. Du choix naît la décision qui en soi représente toujours un risque. Mais au cœur du choix, il y a le référentiel personnel. Ce référentiel porte le nom de valeur. Ce qui caractérise la valeur, c'est d'abord son caractère d'attrait. La valeur entraîne, elle motive.

L'autonomie éthique s'accomplit également dans la responsabilité, c'est-à-dire d'abord dans le fait de se sentir concerné par les autres et le monde, puis dans le fait de tenir compte des choix et des décisions. De l'autonomie découle donc l'engagement dans l'action. « L'éthique vise en définitive l'épanouissement, l'accomplissement, la réalisation, le plus-être, le développement ou l'actualisation des potentialités humaines, par des gestes accomplis ici et maintenant⁴⁹ ».

Le contenu du rapport du Conseil supérieur de l'éducation est riche de définitions et de concepts au sujet de la compétence éthique. Luc Bégin considère toutefois que le CSÉ n'a pas proposé une définition suffisamment claire de la compétence éthique et que ce manque de clarté donne l'impression que cette compétence est à contenu variable. En fait, il estime qu'il est difficile de savoir exactement ce qui est visé lorsqu'il est question de compétence éthique; s'il s'agit des aptitudes au raisonnement moral et à la prise de décision ou des attitudes et de l'appropriation de valeurs essentielles au « nouvel esprit éthique⁵⁰ ».

Bégin estime que la compétence éthique doit être définie en fonction de l'une ou l'autre de ces trois dimensions que sont l'axe comportemental, l'axe rationnel ou l'axe constitué des valeurs et des attitudes. Elle ne saurait consister en un amalgame de deux de

⁴⁹ Ibid., p. 40.

⁵⁰ L. Bégin, « La compétence éthique : une notion à contenu variable » dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault, (sous la dir. de) *Les défis éthiques de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 35.

ces dimensions ou des trois. « L'accent doit nécessairement porter sur l'un ou l'autre de ces axes à défaut de quoi on offrira une image plurielle et équivoque de la moralité qui laissera la porte ouverte à des méthodes d'intervention et à des finalités parfois contradictoires. Sans compter que la construction théorique accompagnant cette définition de la compétence éthique sera inévitablement fortement lacunaire. Or, ce choix en faveur de l'un ou l'autre de ces axes de la formation morale n'est pas fait dans le document du Conseil supérieur de l'éducation⁵¹ ».

Pour Johane Patenaude, il est clair que la compétence éthique relève de la dimension rationnelle. La « compétence éthique sera définie globalement comme l'habileté à communiquer verbalement, à justifier les raisons de ses décisions comme condition de l'être responsable. Elle concerne la capacité de l'individu à faire des choix personnels d'action dans une situation où toute décision pourra entraîner des conséquences négatives pour quelqu'un⁵² ». La compétence éthique impliquerait donc une responsabilité, ou du moins une préoccupation certaine pour autrui. Par la suite, elle affirme que « l'approche de raisonnement moral suppose une compétence éthique qui met de l'avant la clarification de la conception de sa morale en identifiant ce qui agit comme déterminant dans un processus de prise de décision. [...] Ainsi, l'apport de l'éthique à l'univers professionnel interpelle le développement de la rationalité des fins sollicitée par la priorisation des intérêts de chacun⁵³ ». Les propos de Patenaude nous amènent à conclure que la responsabilité et la dimension rationnelle de la morale constituent la compétence éthique.

⁵¹ Ibid., p. 36.

⁵² J. Patenaude, « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique? » dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault, op.cit., p. 130.

⁵³ Ibid.

Le Conseil supérieur de l'éducation, nous l'avons vu, propose une définition multidimensionnelle de la compétence éthique. Plusieurs composantes définissent en effet la nature de cette compétence pour le CSÉ (la recherche et le dialogue, la critique et la créativité, l'autonomie et l'engagement). Toutefois, ces dernières peuvent manquer de concret en demeurant à un niveau plus ou moins applicable dans la pratique. Comme le souligne Bégin au sujet de la définition du CSÉ, la pluralité des dimensions énoncées ne nous permet pas de saisir ce qui est en jeu. Néanmoins, il semble évident qu'en premier lieu, la compétence éthique implique une démarche rationnelle dans la réflexion éthique. Patenaude insiste de plus sur la responsabilité. Elle souligne en outre l'importance de la considération des intérêts de chacun. Nous pouvons ainsi minimalement considérer que la compétence éthique devrait se définir en termes d'habiletés de réflexion et de raisonnement moral en vue d'agir dans l'intérêt des personnes.

2.2. Enseigner l'éthique dans l'optique du développement de la compétence éthique

La première caractéristique d'un programme de formation, selon le CSÉ, réside dans une pédagogie du questionnement. À cette fin, l'enseignant doit accueillir et susciter le questionnement chez les étudiants, les aider à organiser leur réflexion, à confronter leur point de vue et à rechercher des solutions à des dilemmes éthiques. Sa deuxième caractéristique est d'être orienté vers le dialogue. Élément fondamental de la compétence éthique, l'habileté au dialogue serait cultivée par un climat propice à la discussion et au débat qui favorise l'interaction et les échanges. La troisième caractéristique passe par le

développement d'habiletés de base : se documenter, vérifier les données en cause, en faire l'analyse et la critique, et faire sa propre synthèse. Les autres caractéristiques concernent l'intégration des savoirs, une approche individualisée, la valorisation de l'effort ainsi qu'une pédagogie qui stimule les apprentissages. Il semble cependant que seules les deux premières caractéristiques soient propres à l'éthique, les autres étant communes à l'apprentissage en général.

Johane Patenaude s'est intéressée, pour sa part, aux approches utilisées pour l'enseignement de l'éthique dans les milieux de pratique professionnelle. Elle identifie cinq approches : l'approche comportementale, l'approche axée sur le développement de certaines attitudes, l'approche déontologique, l'approche principielle et l'approche délibérative. Le tableau 2 de la page suivante présente la cible éducative pour chacune de ces cinq approches, l'objectif et la compétence visée par la formation, les stratégies pédagogiques utilisées et les limites de ces approches.

Tableau 2

Approches de formation selon Johane Patenaude⁵⁴

Approche	La cible éducative	L'objectif de la formation	La compétence visée	Les stratégies pédagogiques	Les limites de la formation
Comportementale	Rendre les conduites conformes aux attentes de la profession	Le respect des conduites selon des normes	La connaissance des codes, des lois et des normes	Enseignement magistral et par cas de la réglementation	Objectif d'éviter la sanction, critère d'universalité
Des attitudes	Le développement de la fibre morale	Humaniser la relation avec autrui	Le développement du sentiment moral	Situations issues de la pratique et modèles de rôle	Les questions d'éthiques peuvent être confuses, pauvreté de la théorisation
Déontologique	La compréhension pour le choix du meilleur comportement à adopter	Le respect des normes et des standards de pratique	Capacité de déduction d'une règle générale à un cas concret	L'étude de cas	Confusion entre aspects éthiques et disciplinaires
Principielle	Légitimer une décision face à un problème éthique	Identifier les principes moraux touchant la pratique	Développement du processus déductif où le principe moral favorise le choix de la meilleure conduite	L'étude de situations concrètes issues de la pratique clinique pour les rapporter à un principe éthique sous-jacent	Conflit entre les principes
Délibérative	Le développement du raisonnement éthique	L'engagement du sujet individuel et collectif dans une démarche réflexive rationnelle et communicationnelle	Le développement d'habiletés rationnelles et relationnelles	Support de grilles décisionnelles, travail en petits groupes	Démarche centrée seulement sur la décision, démarche trop procédurale

54

J. Patenaude, « L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives » in *Ethica*, volume 9, no 2, tome II, 1997, p. 100 à 114.

Les approches de formation réflexives se caractérisent par une préoccupation marquée pour la compétence décisionnelle. Elles se distinguent radicalement des approches plus proprement normatives. Une formation orientée vers le développement d'habiletés à résoudre des situations complexes et incertaines et une formation visant l'étude des normes et des comportements ne font pas appel aux mêmes compétences. Malgré tout, plusieurs programmes de formation juxtaposent ces deux orientations en pensant obtenir une complémentarité propice au développement de « l'autonomie décisionnelle de la personne dans le respect des normes prévues dans l'intervention professionnelle. Sauf que l'exercice même de formation le dément. L'exercice révèle que cette formule, loin d'être complémentaire, est reçue comme une démarche qui se contredit elle-même, une remarquable valse-hésitation⁵⁵ ». La visée réflexive de l'éthique propose une autre conception de la formation :

Les plans de cours accordent, d'entrée de jeu, une importance capitale à la distinction éthique/droit. [...] C'est aux détours de distinctions semblables que ces formations signent non seulement leur écart avec une conception de l'éthique comme transfert de connaissances, mais élaborent leur conception de l'éthique et plus précisément leur conception de la compétence éthique⁵⁶.

S'inspirant des travaux du chercheur américain Donald Schön, Patenaude oppose le modèle du praticien réflexif, clairement lié aux approches dites réflexives, au modèle de l'expert que critique Schön, et qui ne semble pas satisfaire à la demande actuelle d'éthique.

⁵⁵ Ibid., p. 115.

⁵⁶ Ibid., p. 119.

Dans le modèle de l'expert, l'enjeu d'une décision repose sur le choix des instruments et des moyens les plus efficaces pour résoudre un problème. L'accent n'est pas mis sur le questionnement concernant la finalité de l'intervention, mais sur les moyens. Le modèle du praticien réflexif, quant à lui, en appelle à la coopération et au dialogue entre le professionnel et le client. Ce dialogue porte sur les finalités et la construction du sens en partenariat est rendue possible par un accord ou un consensus sur ce qui est important, sur les fins. Dans ce modèle, si l'étude de cas est privilégiée, ce n'est pas pour généraliser les solutions apportées aux situations problématiques à d'autres situations, mais pour faire ressortir ce que cette situation a de particulier. Le modèle du praticien réflexif ne cherche pas à produire des réponses-types à des cas-types, mais « vise une pratique réflexive dont la finalité est la congruence du décideur par le développement de son habileté à mener une conversation réflexive avec un ensemble de variables techniques, subjectives et sociétales, en jeu dans une situation réelle particulière⁵⁷ ».

La méthode de la délibération éthique, développée par Georges A. Legault, est un outil d'analyse de dilemmes éthique et d'aide à la décision éthique qui se situe dans la perspective du modèle du praticien réflexif⁵⁸. Legault insiste sur la place importante accordée au dialogue dans ce modèle. Pour démontrer sa pensée, il présente cinq types de relations professionnelles.

⁵⁷ J. Patenaude, « Subjectivité et intersubjectivité : l'éthique et le procès de la coopération dans l'intervention professionnelle » in *Ethica*, volume 10, no 1, 1998, p. 21.

⁵⁸ La méthode de délibération éthique a été d'abord présentée par Luc Bégin, Georges A. Legault et Louis Racine dans *Éthique et ingénierie*, McGraw Hill. Une version plus élaborée a ensuite fait l'objet de l'ouvrage de Georges A. Legault, *Professionalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999. Finalement, une version plus accessible de cette méthode a été présentée par Yves Boisvert, Magalie Jutras, Georges A. Legault et Allison Marchildon dans *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber, 2003.

Tableau 3
Catégories de relations professionnelles⁵⁹

Catégorie de relation professionnelle	Degré de dépendance	Niveau de connaissances	Degré d'engagement du professionnel	Degré d'autonomie des personnes
Sorcier	Totale	Ésotériques	Total	Nulle
Bon père de famille	Presque totale	Spécialisées	Presque total	Presque nulle
Expert	Relative à l'expertise	Expertes	Relatif à l'expertise	Presque totale
Consommateur	Nulle	Expertes mais discutables	Nul	Presque totale
Coopération	Relative	Expertise	Partagé	Partagée

Alors que les relations de sorcier et de bon père de famille présentent des visions basées sur des conventions bien arrêtées, dans un esprit très directif et engagé, les relations d'expert et de consommateur amènent le professionnel à demeurer neutre, laissant toute autonomie à autrui dans sa prise de décision. Seule la relation de coopération incite les personnes à travailler ensemble vers des objectifs partagés. Pour Legault, le dialogue sur les fins est ce qui permet la coopération. Ancré dans le souci de soi, de l'autre et du nous, il est recherche commune du sens de l'intervention, co-élaboration de sens, co-construction.

Dans le contexte du dialogue, le principe d'universalisation est assuré par le retour réflexif sur les raisons d'agir, c'est-à-dire sur la dimension raisonnable de la décision. Les raisons d'agir sont universalisables pour toute personne impliquée dans la situation qui accepte d'entrer en dialogue pour trouver, par co-élaboration, la meilleure décision possible dans les circonstances⁶⁰.

⁵⁹ G. A. Legault, *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, p. 29.

⁶⁰ Ibid., p. 165.

Lucie Brazeau-Lamontagne adopte à peu près la même position. Pour elle, c'est le consensus atteint par le dialogue qui fournit la validation en éthique. « Puisque la compétence en éthique se construit et que les fondements de l'éthique se trouvent dans le dialogue, les personnes qui veulent s'intéresser à l'éthique sont condamnées à progresser grâce à la réponse des interlocuteurs. Dans l'exercice professionnel, le client ou l'utilisateur interpelle le professionnel tout au cours de la consultation professionnelle⁶¹ ».

Conclusion

En considérant la complexité des enjeux éthiques de l'intervention en toxicomanie, une approche de formation basée sur le modèle du praticien réflexif semble convenir davantage qu'une approche de type comportemental. Selon Patenaude, « une approche réflexive, notamment rationnelle et dialogique, pourrait peut-être pleinement contribuer au développement de compétences éthiques du clinicien⁶² ». Privilégier une orientation axée sur la réflexion, le questionnement et la délibération saura sans doute mieux préparer l'intervenant non seulement aux attentes normatives, mais à l'identification des enjeux éthiques liés à sa pratique et au dialogue avec les personnes impliquées.

Néanmoins, nous pensons que l'exercice de la compétence éthique sera plus difficile si manquent des connaissances au sujet de certaines normes. Même si Patenaude s'est clairement positionnée en faveur d'une approche presque exclusivement délibérative⁶³, il

⁶¹ L. Brazeau-Lamontagne, *op.cit.*, p. 73.

⁶² J. Patenaude, « L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives », *op.cit.*, p. 115 et 116.

⁶³ J. Patenaude, « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique? » *op.cit.*, p. 105 à 138.

est tentant de retenir de l'approche déontologique des éléments pour supporter la réflexion au niveau des normes, ainsi que de l'approche principielle certains principes moraux touchant la pratique. Monique Sauvaige et Bruno Cadoré ont observé que le moment fort de la pédagogie de l'éthique était l'exposé d'un point d'éthique fondamentale, comme par exemple l'impératif kantien dans un contexte de bioéthique (l'autre ne pourra être utilisé à mes propres fins) et le débat par petits groupes. Leur approche a permis l'enseignement de certains concepts tout en favorisant une participation active de tous. En initiant leurs étudiants à l'éthique de la discussion, Sauvaige et Cadoré ont pris soin de ne pas limiter leur enseignement à l'apprentissage des normes et des principes. Pour rendre possible le débat, ils présentaient, « par des enseignements magistraux très brefs, des éléments pour le structurer progressivement⁶⁴ ». Selon eux, « nous ne pouvons contrôler le progrès dans la maturité éthique que par l'emploi de concepts exacts ou par une argumentation écrite et bien menée, ou encore par une certaine sensibilité à ce qui se passe sur le terrain. Ce contrôle reste de l'ordre du savoir alors que la maturité éthique est de l'ordre du savoir-être⁶⁵ ». La pédagogie de l'éthique qu'ils tentent d'élaborer a pour objectif la formation du jugement éthique. Il s'agit pour eux, comme nous l'avons déjà mentionné, d'aider les étudiants à « utiliser leur capacité éthique personnelle, grâce à des outils d'argumentation, qui les font passer de la sensibilité éthique au raisonnement éthique⁶⁶ ». Par la suite, les réflexions sont partagées en grand groupe afin de mesurer la responsabilité qu'engage le questionnement.

⁶⁴ M. Sauvaige, B. Cadoré, *op.cit.*, p. 131.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 134.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 130.

Les autres approches sont, elles aussi, intéressantes et utiles, bien qu'elles aient été moins abordées au sein de la formation que nous avons offerte. Nous croyons profitable d'aborder les responsabilités qui incombent aux intervenants par le biais de l'approche comportementale. L'approche des attitudes, quant à elle, répond au besoin de mettre en avant plan l'attention portée à autrui (le souci de l'autre). Par ailleurs, chaque approche présente des limites, qui semblent compensées par les avantages des autres⁶⁷. C'est cette complémentarité qui rend intéressante l'utilisation de plusieurs approches et qui nous fait hésiter à n'en privilégier qu'une ou deux dans notre formation.

Il est important de garder à l'esprit que le souci éthique n'est pas en soi une théorie et qu'il ne se construit pas non plus à partir d'une théorie particulière mais qu'il est plutôt une dimension de la compétence éthique. Mais en même temps, le développement de la compétence éthique des personnes peut susciter l'éveil, la prise de conscience, donc le souci éthique. L'objectif que nous poursuivrons dans l'enseignement de l'éthique est de cibler des éléments contributifs au développement du souci éthique en abordant différentes facettes de l'intervention professionnelle. La seconde partie de ce mémoire tente de valider la portée et de vérifier l'impact d'un contenu de formation en éthique de l'intervention, s'inspirant principalement du modèle du praticien réflexif, mais également des autres approches présentées par Patenaude, sur le développement du souci éthique.

⁶⁷ Voir Tableau II, p. 46.

DEUXIÈME PARTIE

L'INTERVENTION

Transformer l'information en signification.

On le fait trop ou pas assez.

Edgar MORIN

Avant de présenter les résultats de notre recherche, rappelons que son objectif consiste à définir un contenu d'enseignement et une approche pédagogique pour un cours d'éthique – ci-après appelé l'intervention - s'adressant à des étudiants du programme de certificat d'« Études sur la toxicomanie » de l'Université Laval, et à vérifier leur impact sur le développement du souci éthique.

Pour vérifier la portée de cet enseignement, nous exposerons d'abord la méthodologie retenue pour l'élaboration et la réalisation de la recherche. Puis, nous préciserons le contenu pédagogique retenu aux fins de l'enseignement. Troisièmement, nous présenterons les réponses obtenues aux questionnaires ainsi que les réflexions consignées au journal de bord, afin de vérifier si l'objectif de favoriser le développement du souci éthique est atteint. Enfin, nous tirerons quelques conclusions de cette expérience et proposerons des modifications à apporter au contenu du cours et à l'approche utilisée pour rendre la formation plus efficiente.

1. La démarche et la méthodologie

Pour réaliser cette intervention, nous avons utilisé une démarche qui s'inspire de la méthodologie d'évaluation d'un programme d'intervention sociale. Ce choix se justifie par le fait que notre recherche consiste justement à évaluer la portée d'un contenu de formation.

Le modèle standard d'évaluation de programme comprend les étapes suivantes :

- 1- Diagnostic d'un problème social
- 2- Conception de la solution
- 3- Élaboration et implantation du devis
- 4- Évaluation des effets sur l'environnement
- 5- Évaluation des impacts⁶⁸.

Les étapes de notre intervention sont plutôt celles-ci :

- 1- Détermination de la problématique
- 2- Conception de l'intervention
- 3- Réalisation de l'intervention
- 4- Cueillette des données
- 5- Analyse et évaluation de la portée de l'intervention.

La démarche de l'intervention est assez simple. Les étudiants, dans le cadre d'un programme universitaire de certificat, suivent un cours d'éthique dont le contenu sera présenté plus loin. Afin de vérifier le développement du souci éthique et d'une compétence

⁶⁸

B. Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1993, p. 428.

éthique chez les participants, un questionnaire est distribué aux participants avant le cours (pré-test) et un autre à la fin de la session (post-test). Un journal de bord, rédigé hebdomadairement par les étudiants, permet également de suivre l'évolution des apprentissages et de la réflexion tout en leur laissant une place pour la critique et pour des commentaires sur les concepts enseignés.

Trente-six personnes participent volontairement à ce programme de recherche. Elles sont âgées de 20 à 57 ans. Vingt-trois étudiants (63 %) sont âgés de 20 à 24 ans, sept étudiants (19 %) sont âgés de 25 à 29 ans, un étudiant (3 %) dans chacune des tranches d'âge de 30 à 34 ans, 35 à 39 ans et 40 à 44 ans, deux étudiants (6 %) sont âgés de 45 à 49 ans et un seul étudiant (3 %) a plus de 50 ans. Le groupe est majoritairement féminin : trente-trois femmes (92 %) pour seulement trois hommes (8 %).

Il nous est apparu pertinent de vérifier le niveau de scolarité des participants en regard de l'intervention professionnelle. En considérant le niveau le plus élevé de scolarité dans un domaine relié à la relation d'aide, aux sciences de la santé ou aux sciences sociales, cinq personnes (14 %) ont terminé un baccalauréat spécialisé, huit personnes (22 %) détiennent un certificat de 1^{er} cycle et douze personnes (33 %) possèdent un diplôme d'études collégiales (DEC). Parmi les détenteurs d'un diplôme dans un autre secteur que ceux mentionnés, dix (28 %) détiennent un DEC ou un diplôme d'études secondaires professionnelles. En somme, vingt-cinq étudiants (69 %) ont une formation touchant de près l'intervention sociale. De plus, sept personnes (19 %) disent avoir une expérience professionnelle en toxicomanie à titre de conseillères en prévention et en réadaptation ou

auprès de personnes aux prises avec d'autres problématiques psychosociales comme la violence, l'itinérance ou la santé mentale. Trois d'entre-elles (8 %) oeuvrent encore dans le même milieu, en réadaptation ou en prévention.

Enfin, une majorité d'étudiants avait déjà été initiée à l'éthique dans leur formation au collégial; vingt-deux (61 %) ont suivi le cours « Éthique et politique » dans le cadre des cours obligatoires de philosophie, quatre étudiants (11 %) ont suivi un cours d'éthique dans le cadre de leur formation professionnelle collégiale, alors que trois autres (8 %) dans le cadre d'un programme universitaire. Une personne a bénéficié d'une formation en éthique dans son milieu de travail en centre hospitalier et une dernière a, de nombreuses fois, transigé avec des comités d'éthique de la recherche pour des projets de recherche.

Les participants à la recherche font tous partie d'un groupe formé, non aux fins de cette recherche, mais comme étudiants inscrits au cours « Éthique et toxicomanie ». Relevant d'une technique d'échantillonnage non probabiliste, nous qualifierons cet échantillon d'accidentel. En effet, les sujets n'étant pas choisis au hasard, selon une liste, par grappes ou par quotas, nous pouvons dire que la représentativité de l'échantillon ainsi constitué n'est qu'accidentelle.

Le traitement des données recueillies par le biais du pré-test, du post-test et du journal de bord, se fera de manière comparative (avant et après l'intervention) et selon une approche qualitative qui s'intéresse aux contenus exprimés en tant que tels ainsi qu'à la signification qui leur est accordée par les participants. Par-dessus tout, nous prêterons une attention particulière à l'évolution de la réflexion avant et après l'intervention, et en cours

de session grâce au journal de bord. Étant donné le faible échantillonnage, nous n'avons aucunement la prétention de fournir une démonstration sans équivoque de l'objectif de la recherche. Toutefois, les trente-six personnes qui ont participé à ce processus devraient être en mesure de nous fournir une information qui enrichira notre conception d'un contenu pédagogique qui favorise le développement du souci éthique et qui nous aidera à identifier des pistes de réflexion pouvant faire l'objet d'une recherche ultérieure. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire.

2. Le contenu pédagogique de l'intervention

La réflexion menée jusqu'ici autour de l'intervention en toxicomanie, du souci et de la compétence éthique, et de l'enseignement de l'éthique a permis l'élaboration d'un contenu de cours que nous croyons favorable au développement du souci éthique chez des intervenants en toxicomanie (voir le plan de cours à l'annexe 1). Le contenu de ce cours se divise en trois parties. La première, consacrée à un enseignement plutôt magistral, vise à introduire les étudiants au champ de l'éthique, son vocabulaire et les principaux concepts centraux et périphériques : valeurs, sujet et subjectivité, morale, déontologie, éthique. La morale y est définie comme un ensemble de règles non écrites qui guident nos conduites individuelles et collectives de façon prescriptive. Parmi les autres sujets abordés, il a été question des ressemblances et des différences entre les codes d'éthique et les codes de déontologie, ainsi que de la demande d'un cadre normatif au sein des différentes professions.

À côté de la morale et de la déontologie, l'éthique a d'abord été présentée « un discours appréciatif proposant un art de vivre⁶⁹ »; comme une réflexion permettant de mieux comprendre et discerner les enjeux présents dans une situation, où la morale ou les repères habituels ne peuvent plus servir de guide pour les décisions et les actions en raison de conflits de valeurs ou de principes moraux qui peuvent s'opposer. La réflexion éthique a aussi été définie comme mode de régulation, à partir de la distinction entre l'autorégulation, qui est une forme de contrôle qui émane de la personne elle-même, et l'hétérorégulation, qui est une forme de contrôle imposée par des règles externes à la personne⁷⁰.

Puis différentes dimensions de l'éthique ont été abordées. Nous inspirant de l'approche pédagogique utilisée par Sauvaige et Cadoré, qui considèrent que « la formation juridique, la connaissance de la déontologie et la pratique de l'étude de cas doivent être complétées par une initiation à l'éthique fondamentale⁷¹ », une courte présentation magistrale a servi de préambule au travail de réflexion et aux discussions avec les étudiants. À l'instar de Sauvaige et Cadoré, nous pensons que « l'initiation à l'éthique fondamentale vise, en effet, le développement de la capacité éthique des personnes, la formation de leur jugement en vue de développer une créativité éthique qui soit à la hauteur de la créativité technoscientifique⁷² ».

C'est dans cette première partie que le cadre théorique que nous avons tiré de la pensée de Paul Ricoeur et de celle de Pierre Fortin fut le plus opportun et profitable. Le fait

⁶⁹ P. Fortin, *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, op.cit., p. 51.

⁷⁰ Voir Y. Boisvert et al., *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber, 139 p.

⁷¹ M. Sauvaige, B. Cadoré, op.cit., p. 127.

⁷² Ibid., p. 128.

de définir certains termes et de les distinguer les uns des autres, comme le fait Fortin à propos de la morale et de l'éthique, en plus d'aborder les questions déontologiques, permet aux étudiants de se construire un savoir profitable à la réflexion autour d'une problématique éthique. Ce premier tiers d'enseignement était davantage théorique et magistral, mais toujours supporté par des démonstrations pratiques où l'on mettait en place des notions de base en éthique, selon l'approche des attitudes, qui dans les termes de Johane Patenaude, vise le développement du sentiment moral⁷³. Dans cette approche, « il est question de l'éthique comme sensibilité à la réalité de l'autre comme autre. [...] Par le développement du sentiment moral, l'intervenant devrait donner préséance aux valeurs de compassion, d'empathie et de sollicitude. Ces attitudes intégrées seront inspiratrices d'action, elles animeront le sens des interventions du clinicien auprès du patient⁷⁴ ». Comme cette approche suppose l'adoption d'une attitude propice à la démonstration d'une préoccupation éthique, il est difficile de ne pas en tenir compte dans l'élaboration d'un programme d'enseignement visant le développement du souci éthique.

La seconde partie du cours se penche sur la pratique et les enjeux éthiques de l'intervention en toxicomanie. Son objectif est de favoriser l'identification des enjeux éthiques dans ce domaine d'intervention. Le contenu de cette partie présentait d'abord les différentes lois encadrant la pratique professionnelle (le Code civil, la Loi sur la santé et les services sociaux, la Loi sur la protection des renseignements privés, etc.). L'approche de la réduction des méfaits, fondée sur une préoccupation de santé publique, a ensuite servi

⁷³ Voir Tableau I, p. 31.

⁷⁴ J. Patenaude, « L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives », op.cit., p. 103 et 104.

d'introduction à une réflexion sur la problématique de la toxicomanie elle-même et les enjeux éthiques que soulèvent certaines approches de traitement ou de coercition telles que le dépistage urinaire, le VIH, l'accessibilité aux soins et l'offre de jeu créée par la société d'État, Loto-Québec. La thèse de Malherbe sur la violence dans l'intervention a aussi fait l'objet d'une présentation. C'est en utilisant une approche principielle que les discussions ont donné lieu à l'examen de problématiques touchant la toxicomanie, puisqu'il s'agissait d'identifier le principe éthique sous-jacent aux prises de position. L'approche réflexive a également été sollicitée car les sujets abordés ont ouvert la porte à des débats de fond, pleins de conviction où les participants cherchaient cependant à prendre position et à produire une argumentation.

Enfin, la troisième partie du cours vise l'application d'une démarche de délibération éthique et le travail d'équipe dans une perspective de réflexion structurée, de dialogue et de co-élaboration de sens. Les étudiants ont utilisé la grille d'analyse présentée par Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon dans *Le Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*⁷⁵, pour analyser un dilemme éthique touchant leur pratique. En groupes de cinq ou six participants ils ont expérimenté la délibération éthique et le travail dialogique, puis ils ont présenté leur démarche et le résultat de leur réflexion au reste du groupe pour que s'engage une discussion sur le sens de la décision. Dans ces circonstances, il va de soi que l'approche délibérative fut privilégiée pour atteindre l'objectif de s'engager dans une démarche de réflexion et de dialogue.

⁷⁵ Y. Boisvert et al., op.cit., p. 81 à 95.

Si Johane Patenaude semble privilégier l'approche délibérative pour l'enseignement de l'éthique, il nous est apparu que l'approche pédagogique de Sauvaige et Cadoré, qui reconnaît le besoin des étudiants d'être nourris d'un minimum de contenu, de matière et de connaissances pour être en mesure par la suite de débattre de problématiques éthiques, était pleine de bon sens. Pierre Fortin et Pierre-Paul Parent, forts de leur démarche auprès d'une équipe de professionnels⁷⁶, suggèrent d'ailleurs eux aussi de favoriser la compréhension de certaines notions (comme la morale, la déontologie et l'éthique) avant d'entreprendre l'exercice de réfléchir sur la nature du travail professionnel en lien avec l'éthique. C'est pourquoi nous avons privilégié une démarche pédagogique qui s'inspire de plusieurs approches, en tentant d'aller chercher et de retenir le meilleur de chacune d'elles. D'une façon ou d'une autre, l'ensemble des approches présentées par Patenaude a été abordé.

Même si l'approche comportementale paraît laisser peu à peu sa place dans l'enseignement à une approche délibérative, la connaissance des lois et des normes ne peut être ignorée dans un processus de réflexion éthique. Au-delà du simple respect des normes, l'approche déontologique permet de leur donner un sens. Toutefois, c'est dans l'approche des attitudes que nous commençons à discerner le côté humaniste de l'éthique et à nous sensibiliser à la condition humaine. Mais pour aller au-delà des convenances de la morale, il faudra sans doute s'intéresser à l'approche principielle et réfléchir au sens des principes moraux eux-mêmes. Nous convenons cependant que l'approche délibérative, en visant le développement d'habiletés rationnelles et relationnelles demeure la plus complète.

⁷⁶ P. Fortin, P.-P. Parent, op.cit.

3. Les questionnaires

Les trois outils utilisés pour la cueillette de données nous ont fourni une quantité appréciable d'informations et d'indications qui nous permettent de penser que les étudiants du cours « Éthique et toxicomanie » ont développé un certain souci éthique qui les a aidés dans la compréhension des enjeux reliés à ce domaine d'intervention professionnelle.

3.1. Le pré-test

Le premier outil utilisé pour la cueillette de données avait pour objectif de vérifier l'état des connaissances en éthique avant la démarche pédagogique. Ce pré-test comportait trois questions à développement.

3.1.1. Réponses aux questions

Question 1 : À mon avis, qu'est-ce que la morale? Qu'est-ce que l'éthique? Qu'est-ce que la déontologie?

Peu d'étudiants ont été en mesure de définir, et surtout, de différencier la morale, l'éthique et la déontologie. Plusieurs ont confondu morale et éthique, et dans un autre temps éthique et déontologie. Près du tiers des personnes ont néanmoins défini la morale comme un ensemble de conduites prescrites par des valeurs, en fonction du bien et du mal. Presque toutes considèrent que la morale relève d'un principe personnel et individuel, arbitraire, lié à notre bon vouloir ou à nos propres convictions. D'autres la définissent

comme un ensemble de règles, de normes pouvant même se confondre avec les lois d'une société.

Souvent, l'éthique a, elle aussi, été présentée comme une série de règles bien définies auxquelles nous devons nous soumettre. De plus, on la confondait également avec la déontologie en raison de l'expression « code d'éthique » qui lie l'éthique au domaine du travail ou d'un milieu professionnel précis. Néanmoins, le tiers des participants ont relié l'éthique à la capacité de réflexion dans une situation ambiguë ou encore à la critique des règles morales, autant personnelles que sociales.

La déontologie est de loin le concept le mieux connu et le mieux articulé. La grande majorité des étudiants la situe au sein d'une pratique professionnelle encadrée par un ordre. On la voit sous forme d'un code très directif et prescriptif servant à régir les actions selon des règles établies dans le cadre d'une profession.

Bien que les termes éthique, morale et déontologie soient peu différenciés, tous les participants voient dans ceux-ci une forme de contrôle, ou du moins une sorte d'instance qui vient guider des comportements et des décisions.

Question 2 : Selon moi, quels problèmes d'ordre éthique, moral et déontologique un intervenant en toxicomanie peut-il rencontrer dans sa pratique?

Au plan des problèmes d'ordre moral, la presque totalité des répondants ont identifié les conflits de valeurs comme faisant partie de la pratique en intervention. En fait, ils

abordent le conflit de valeurs principalement en comparant la vision, les convictions et les valeurs des intervenants par opposition à ce qui est vécu chez la clientèle toxicomane. Plusieurs sont capables de nommer les situations avec lesquelles ils se sentiraient confrontés ou heurtés dans leurs croyances. Les participants mentionnent toutefois l'importance d'agir pour le bien-être de la clientèle en se devant de respecter l'autodétermination du client. Un étudiant expliquait comment il avait été choqué et outré d'entendre une toxicomane lui expliquer comment elle réussit à s'injecter sa drogue malgré un ventre qui accuse une grossesse de quelques mois. Un autre étudiant ne pouvait accepter qu'un adolescent du Centre jeunesse prenne encore le risque de consommer des drogues de synthèse (P.C.P., ecstasy, L.S.D.) alors qu'un médecin lui avait dit qu'une psychose prochaine induite par la drogue pourrait fort probablement le laisser dans un état neurovégétatif.

De manière générale, nous avons pu constater que les participants distinguaient mal les différents types de problématiques. Un peu comme les réponses à la question précédente, des problèmes ou questions déontologiques étaient confondus avec des problèmes ou questions éthiques et avec des problèmes ou questions d'ordre moral. Néanmoins, on a indiqué au niveau des problèmes éthiques les situations difficiles de dénonciation de comportements inappropriés chez des collègues. Dans le même sens, la majorité des répondants voit un problème dans la levée du secret professionnel lorsqu'un client présente des signes de dangerosité ou lorsqu'un aspect légal pourrait obliger à le faire.

Différents problèmes sont identifiés au niveau déontologique. Le principal, reconnu par presque tous les participants, implique le respect de la confidentialité dans l'esprit de démontrer du respect envers autrui. Même si les participants élaborent peu sur leur conception de la confidentialité, nous pouvons penser au fait que le monde de la toxicomanie est relativement petit et que le travail inter-établissement est fréquent. Or, il devient quelquefois difficile pour un intervenant de travailler en étroite collaboration avec d'autres professionnels tout en préservant la confidentialité nécessaire au maintien d'une relation basée sur la confiance et le respect. De plus, comme il est fréquent de travailler avec des membres de la famille du client, il est encore délicat d'aborder certains éléments plus intimes du patient, tout en essayant de construire une intervention qui sera profitable pour le milieu familial. Outre le respect de la confidentialité, l'ensemble des autres problèmes déontologiques soulevés concernait les bonnes conduites à entretenir et les conditions essentielles pour préserver une relation saine et professionnelle avec la clientèle.

Parmi les problématiques touchant spécifiquement le domaine de la toxicomanie, huit personnes ont vu un questionnement potentiel dans l'approche de la réduction des méfaits. Plusieurs disent en effet se sentir confrontés dans leurs valeurs par cette approche. Les autres problématiques soulevées sont les tests de dépistage, la préservation de la confidentialité dans les soins offerts auprès de porteurs du VIH et la légalisation de la marijuana. En fait, ce dernier terme étant galvaudé et mal interprété, nous devrions plutôt parler de décriminalisation⁷⁷. Même si elle relève de la législation et de la politique, la

⁷⁷ L. Beauchesne, *op.cit.*, p. 226 à 228.

décriminalisation vient grandement influencer les approches de traitement et de prévention auprès de la clientèle.

Par ailleurs, trois personnes pensent que plusieurs situations ne peuvent être encadrées par des codes ou des normes. Selon elles, ces outils peuvent quelquefois faillir à fournir des réponses ou des points de repère. L'une d'entre-elles explique « qu'il n'existe aucune règle éthique adaptée à toutes les situations ». Deux autres personnes ont dit vivre un paradoxe dans leur rôle d'intervenant, leurs fonctions manquant de clarté au niveau de la réadaptation et de la répression en même temps. On a aussi relevé la difficulté à appliquer les règlements selon qu'ils touchent ou non certaines valeurs importantes ainsi que le manque de ressources pour répondre adéquatement aux besoins de la clientèle. Enfin, une personne a expliqué avoir été heurtée de voir l'attitude de certains collègues qu'elle considère indifférents ou nonchalants devant certaines situations demandant une réflexion éthique; par exemple « cela s'est traditionnellement fait de cette manière, alors continuons ! ». Elle vivait une déception de ne pas retrouver en eux le même « souci éthique » que chez-elle.

Question 3 : Est-ce nécessaire de développer une éthique professionnelle dans notre pratique? Pourquoi? Quelles habiletés ou connaissances dois-je intégrer pour intervenir de façon éthique?

Il était prévisible que tous s'entendent pour considérer l'éthique professionnelle comme primordiale dans leur pratique. Cette position est unanime. Les raisons d'une telle

préoccupation sont toutefois différentes d'une personne à l'autre. Le quart des sujets reconnaît la nécessité de développer une attitude de respect envers la clientèle. Le respect, pris au sens large, inclut la préservation et la défense des droits de la personne. L'éthique servirait à ne pas brimer l'individu dans ce qu'il est et dans ses droits.

Le second motif avancé, encore une fois par le quart des participants, est l'avantage de pouvoir recourir à un cadre de référence pour solutionner certains problèmes ou pour guider les actions de l'intervenant. À cet égard, le souhait de plusieurs est de retrouver une uniformité dans la pratique alors que pour d'autres, ce cadre pourrait permettre une réflexion et favoriser une prise de décision éclairée.

Par ailleurs, presque la moitié des répondants ont mentionné que l'éthique avait aussi une fonction de protection; de protection de soi pour sept répondants et de protection de la clientèle pour six répondants. L'éthique est donc perçue comme entretenant des liens étroits avec le droit ou avec des mesures administratives et disciplinaires que pourrait utiliser un employeur ou un ordre professionnel pour blâmer un intervenant. Agir selon la prescription d'un code préserve des sanctions.

D'autres éléments intéressants méritent encore notre attention. Quelques personnes conviennent qu'elles ont une responsabilité envers les clients auprès de qui elles interviennent. Au-delà du respect, cette responsabilité appelle au devoir, celui de travailler principalement au bien-être du client et au souci envers autrui. La situation de pouvoir et d'autorité est mentionnée comme un contexte de la pratique propice aux questions éthiques alors que d'autres insistent sur l'importance de la sollicitude. Enfin, une personne espère

que le maintien d'une posture éthique pourra lui permettre de développer son jugement; alors que deux personnes croient que celle-ci peut faciliter les relations de travail, la résolution de problèmes et l'élaboration d'une éthique du travail.

Selon les données recueillies, les habiletés et les connaissances requises pour intervenir de façon éthique relèvent du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Tout d'abord, la connaissance de soi semble essentielle pour le tiers des répondants afin d'être en mesure d'identifier ses propres valeurs. Les autres connaissances jugées importantes sont celles des lois et des normes qui se rapportent à la pratique, la connaissance du milieu où l'intervention se déroule afin de saisir l'implication d'une mentalité et des croyances propre à l'environnement, ainsi que la connaissance de la problématique pour bien observer les enjeux en cause - dans ce cas-ci la problématique de la toxicomanie.

Les participants considèrent également important de posséder une compétence dans l'intervention et de s'assurer d'une formation continue dans le but de développer une meilleure expertise et d'être plus efficace dans la résolution de problèmes. La finalité de ce savoir-faire est d'assurer une qualité de service adéquate pour répondre aux besoins de la clientèle et, du même fait, répondre au désir de l'intervenant de travailler pour le bien être d'autrui. Démontrer un esprit d'analyse et favoriser le travail d'équipe sont les autres habiletés considérées dans le volet du savoir-faire.

Enfin, un savoir-être approprié consiste à savoir faire preuve, selon les étudiants, d'objectivité, d'empathie, d'écoute, d'ouverture et le tout, en l'absence de jugement ou de préjugés. En résumé, il s'agit de toutes les qualités que l'on souhaite retrouver chez un

intervenant travaillant en relation d'aide et qui procurent au client un climat accueillant et chaleureux pour le travail thérapeutique.

3.1.2. Synthèse

Les réponses à ces trois questions donnent un aperçu de la compréhension de l'éthique qui est celle des participants avant le cours et du sens qu'ils lui donnent dans l'intervention. En général, ce questionnaire démontre une méconnaissance du vocabulaire et du champ de l'éthique chez les étudiants. La morale, l'éthique et la déontologie sont souvent considérées comme synonymes, bien que des distinctions émergent. On voit néanmoins que certains étudiants possèdent déjà quelques connaissances au sujet de l'éthique. Même si une grande majorité de ceux-ci connaissait assez bien le rôle de la déontologie, une minorité pouvait décrire la nature de l'éthique et encore moins sa relation avec la morale. Selon le profil des étudiants, une formation antérieure en éthique au sein d'un programme spécialisé (baccalauréat en service social ou criminologie, techniques en soins infirmiers ou en éducation spécialisée) n'a pas fait de différence, car les personnes ayant bénéficié de ces formations rencontrent les connaissances de la moyenne de l'échantillon. Il en est de même pour les personnes ayant une expérience pertinente en réadaptation en toxicomanie.

En ce qui concerne l'application de l'éthique dans l'intervention professionnelle, malgré une difficulté à faire la distinction entre une problématique morale, éthique et déontologique, les participants sont capables d'identifier des problématiques éthiques dans

le cadre de la pratique professionnelle. Des problématiques précises sont identifiées (la confidentialité, la réduction des méfaits), mais l'éventail des problèmes éthiques potentiels n'est pas large. La plupart de ces problématiques touchent de manière générale à tous les types d'intervention, mais d'autres concernent plus particulièrement le domaine de la toxicomanie. C'est le cas, par exemple, de certaines approches de traitement qui confrontent les valeurs de l'intervenant, les comportements déviants de la clientèle, l'utilisation des tests de dépistage en milieu thérapeutique ainsi que le développement d'un savoir-être dans un contexte à la fois de relation d'aide et de contrôle. L'expérience dans l'intervention en toxicomanie, que possèdent quelques-uns des étudiants, est ici mieux observable car ces personnes ont eu plus de facilité à préciser les contextes de pratique où des problématiques éthiques apparaissent.

Les réponses à la troisième question du questionnaire pré-test étaient prévisibles en partie. Nous nous attendions à ce que tous soient d'avis qu'il était pertinent de développer une éthique professionnelle dans sa pratique. Cependant, il est intéressant de s'attarder à ce qui justifie ce besoin et étonnant de constater les motivations qui incitent les participants à développer une telle éthique. Quelques-uns abordent l'importance du respect de la clientèle, mais plusieurs n'y voient de nécessité que pour leur propre avantage. Ils espèrent se protéger en adoptant une conduite acceptable, reconnue par le milieu d'intervention. Dans cette optique, ce n'est pas la considération envers autrui qui prévaut, mais plutôt de se prémunir contre d'éventuelles sanctions en cas de mauvaise pratique. Les participants se situent davantage dans une perspective déontologique de l'éthique professionnelle en étant attentifs à ce qu'ils doivent faire et à ce qui est attendu d'eux pour ne pas être puni.

Par ailleurs, pour arriver à développer une éthique adéquate, presque tous s'entendent pour dire qu'il est utile d'acquérir des habiletés d'intervention. Ces aptitudes relèvent tout simplement de ce que l'on reconnaît déjà comme faisant partie d'un savoir-être et d'un savoir-faire démontrant une compétence dans l'intervention. Selon les participants, tout bon intervenant devrait être en mesure de démontrer ces habiletés.

3.2. Le post-test

Le questionnaire post-test a pour objectif de vérifier la compréhension qu'ont les étudiants d'une éthique de l'intervention à la fin de la formation. Il a été administré au dernier cours. Dans le but de faciliter la comparaison, les mêmes thèmes que ceux du pré-test sont repris, bien que la troisième question soit formulée différemment.

3.2.1. Réponses aux questions

Question 1 : À mon avis, qu'est-ce que la morale? Qu'est-ce que l'éthique? Qu'est-ce que la déontologie?

À cette première question - on ne saurait s'en étonner - l'ensemble des participants donne des définitions communes de l'éthique, de la morale et de la déontologie, définitions très proches de celles données en classe. Ils s'expliquent maintenant plus succinctement que dans le pré-test, mettent l'emphasis sur ce qui est pertinent et sont plus précis dans leur formulation. La morale est définie comme un ensemble de règles et de conventions servant à entretenir une certaine cohésion au sein d'une collectivité. Ces règles non écrites sont

d'ordre prescriptif; elles enjoignent à un devoir ou à une obligation en regard de ce qui est bien ou mal. Certains ont fait une distinction entre la morale et la religion, difficile à faire pour la majorité en début de session. Un étudiant rapporte « [...] qu'il faut distinguer le moral du religieux. La religion s'est appropriée le rôle de tuteur moral ».

L'éthique est présentée comme questionnement et réflexion permettant de trouver un sens ou de prendre une décision éclairée et juste à partir de l'analyse de différentes valeurs. Quelques participants la présentent en disant que « l'éthique propose une réflexion sur la morale ». Elle est considérée également dans son caractère appréciatif de la vie bonne. Plusieurs personnes ont fait référence à la visée éthique et au triple souci proposés par Ricoeur. Elles ont trouvé intéressant de se prendre en considération dans le processus de réflexion, en tenant compte de leur subjectivité, tout en se préoccupant de l'autre et en observant ce qui le définit aussi dans sa subjectivité. La notion d'« institutions justes » présentait un élément de nouveauté dans le sens que plusieurs n'auraient pas spontanément pensé au rapport entre l'éthique et l'environnement social et politique, notamment dans l'analyse des problématiques éthiques. Ils ne voyaient pas non plus l'influence de l'éthos du milieu sur le déroulement d'un processus de réflexion éthique.

Par rapport au pré-test, les répondants ajoutent à leur définition de la déontologie qu'il s'agit d'un ensemble de devoirs, d'obligations et de responsabilités que doit assumer un professionnel dans le cadre de sa pratique. En plus de présenter un objectif d'uniformisation de la pratique, ils estiment que la déontologie vise la protection des citoyens en regard des gestes posés par un professionnel. « La déontologie a pour but d'encadrer le professionnel mais surtout de protéger le client contre toute forme d'abus ».

À la fin de la session de formation, ce qui s'observe le plus concerne l'évolution de la conception de l'éthique en tant qu'occasion de réflexion et de remise en question. Seuls quelques étudiants cernaient déjà l'éthique comme un processus de réflexion qui cherche à donner un sens. Les autres percevaient l'éthique comme un ensemble d'obligations et de restrictions dans la pratique professionnelle. Ceux-ci ont développé un savoir qui leur permet d'être sensibilisés à l'aspect réflexif de l'éthique et à la dimension d'incertitude qu'elle implique. Au lieu d'obéir aveuglément à des normes ou des traditions dans leur pratique, ils en sont venus à développer une sorte de souci qui les amène à questionner des situations ambiguës. Il est très satisfaisant de constater ce changement dans la manière de penser l'éthique qui amène les étudiants à s'investir dans la recherche de réponses et de signification.

Question 2 : Selon moi, quels problèmes d'ordre éthique, moral et déontologique un intervenant en toxicomanie peut-il rencontrer dans sa pratique?

On retrouve sensiblement les mêmes réponses à cette question que dans le pré-test. Cependant, elles sont mieux définies et élaborées par un plus grand nombre de personnes. Des conflits de valeurs sont identifiés par la presque totalité des personnes du groupe. Pour une majorité de personnes, le conflit de valeurs réside dans la difficulté à concilier ses valeurs et sa propre conception des choses avec celles de la clientèle. Les dissensions peuvent concerner des comportements adoptés (violence, enfreindre la loi) mais aussi la religion, la culture et les croyances. La façon de vivre de chacun peut devenir une source d'incompréhension lorsque entrent en jeu des valeurs qui s'opposent à celles de

l'intervenant. Plusieurs se sont questionnés sur la façon de composer avec des croyances différentes des leurs et sur le savoir-être à adopter pour poursuivre alors une intervention respectueuse. « J'ai encore plus de difficulté avec les hommes qui excusent leurs gestes violents en se servant de leur consommation » expliquait une participante pour démontrer la recherche d'une attitude à adopter. Les intervenants peuvent également vivre des conflits de valeurs par rapport à la philosophie de l'institution ou à l'approche d'intervention privilégiée. Par exemple, neuf étudiants disent avoir un problème avec l'approche de la réduction des méfaits car ils ont le sentiment que cette approche n'aide pas la personne dépendante.

Les relations entre collègues sont encore identifiées comme une source de problèmes, mais sous deux aspects spécifiques. Tout d'abord, comme la préoccupation et la réflexion éthique de chacun sont différentes, les attitudes de certains peuvent être perçues comme inadéquates et inacceptables. Neuf répondants craignent de devoir dénoncer un collègue qui manquerait à son devoir professionnel. Même sans le dénoncer, ils trouvent délicat d'aborder les situations compromettantes avec le fautif. De plus, s'ils admettent que le travail d'équipe implique d'accueillir la vision d'autrui et de faire l'effort d'argumenter pour exposer son point de vue, ils pensent que le choc des idées est potentiellement source de mésentente et de conflits. À ce sujet, trois personnes considèrent que le défi réside principalement dans le fait de devoir questionner ses valeurs et ses convictions, de s'ouvrir à des idées nouvelles et d'accepter que sa position ou ses idées soient erronées. Leur objectif devient alors de reconnaître le conflit de valeurs comme une opportunité de repenser la situation pour développer une nouvelle façon de penser.

La levée du secret professionnel est une préoccupation encore plus présente que dans le questionnaire pré-test. Dix-sept répondants pensent qu'il s'agit d'un enjeu des plus importants au niveau éthique. La difficulté réside premièrement dans l'évaluation de la dangerosité de la situation motivant la levée du secret professionnel : « quelles sont les conséquences de ne pas dénoncer les menaces, le chantage et l'intimidation? » souligne une participante. Par la suite, c'est l'évaluation du rapport à la loi qui est l'objet de la réflexion. Plus précisément, on se questionne sur l'obligation de dénoncer les actes délictueux d'un individu dans le cadre d'un processus de réadaptation où un lien de confiance est à préserver. « [...] l'intervenant pourrait avoir de la difficulté à prendre la décision de divulguer car il pourrait briser le lien thérapeutique si durement acquis ».

Ce dernier questionnement soulève aussi la difficulté qu'il y a à gérer une charte de règlements. Que se soit un code d'éthique ou de déontologie, ou les règlements internes d'un établissement, des situations exceptionnelles peuvent justifier une entorse aux normes établies. Le tout est de définir dans quel cadre et dans quelles limites. Dans ce contexte, deux étudiants vivent une difficulté dans la décision de déroger à un code ou à une norme. Même dans un cas où la délibération éthique pourrait justifier de ne pas respecter une loi, un règlement ou une norme, l'incertitude de cette décision demeure. La délibération peut identifier l'action à faire, mais elle ne garantit pas le courage de l'actualiser, souvent empêché par la crainte des conséquences possibles.

Un dernier questionnement concerne la conduite du professionnel dans sa vie privée par rapport à la consommation de cannabis. Du point de vue de la cohérence, il est

intéressant de questionner les limites que doit s'imposer une personne. « Il est fort possible que dans la vie de tous les jours, nous soyons confronté à rencontrer nos partenaires, [...]. De là le risque de perdre toute crédibilité ». Dans le domaine de l'intervention en toxicomanie, un professionnel peut-il s'adonner à la consommation occasionnelle et personnelle de cannabis même si cette consommation ne procure aucun préjudice à quiconque?

Contrairement aux réponses à la première question, l'identification des problématiques morales, éthiques et déontologiques ne soulève rien d'original qui aille au-delà de l'enseignement. Nous pouvons croire que ce dernier a porté car le post-test ramène précisément le contenu magistral présenté. C'est satisfaisant au sens où les étudiants reconnaissent les enjeux potentiellement présents dans le domaine de la toxicomanie mais rien ne nous indique qu'ils identifieront des enjeux ou des problématiques qui débordent du contenu discuté en cours de formation.

Question 3 : Comment mes actions seront-elles influencées par ma formation en éthique? Quels savoir-être et savoir-faire je démontrerai dans ma pratique?

En plus de sonder leurs idées sur les compétences particulières à démontrer dans l'intervention au niveau éthique, la troisième question du questionnaire pré-test avait aussi comme objectif d'identifier les besoins des étudiants en termes d'habiletés à développer. Le questionnaire post-test, quant à lui, cherche plutôt à cerner par cette dernière question le contenu qui fut assimilé en cours d'enseignement et que les participants jugent pertinent

pour leur pratique professionnelle.

Près de la moitié des répondants affirment qu'ils tiendront compte de la subjectivité d'autrui dans le travail de communication à exercer dans le cadre de leur profession. Le deuxième cours qui traitait des notions de sujet et de subjectivité a éveillé chez les étudiants une préoccupation importante sur l'unicité, la singularité de la personne: « Il faut apprendre à accepter les choix des autres et leur façon de voir les choses, selon leur idéologie à eux, car ils ont une expérience, une culture, une éducation qui peuvent être différentes des nôtres ». Paradoxalement, cette préoccupation ne semble pas toutefois être venue à bout des résistances chez certains étudiants face à l'approche de réduction des méfaits qui vise justement le bien-être du patient, en acceptant son choix de ne pas cesser de consommer. Elle se heurte à ces pratiques moins familières et quelquefois inconfortables qui consistent à accompagner un toxicomane dans sa consommation actuelle.

Cette attention portée à l'autre s'appuie également sur la notion du triple souci de Paul Ricoeur. Plusieurs personnes ont expliqué aborder les questions et les problèmes éthiques avec une vue plus globale qu'auparavant, en tenant compte de soi, mais surtout de l'autre et de l'environnement dans lequel elles évoluent (souci des institutions justes). Trois personnes abondent dans ce sens en disant que le développement du souci éthique passe par la reconnaissance de ceux qui nous entourent en évitant de simplement regarder nos propres intérêts.

De cette nécessité de s'ouvrir au monde qui nous entoure, douze participants disent

s'engager désormais à faire preuve d'ouverture. Celle-ci se manifestera auprès des valeurs et des croyances de leur clientèle, auprès de leur milieu mais aussi en regard des convictions de toute personne. Quelques personnes disent avoir pris conscience de leur difficulté à accueillir des propos divergents de leurs convictions et pensent pouvoir maintenant être plus critiques par rapport à elles-mêmes. Selon elles, cette nouvelle capacité d'autocritique requiert une meilleure connaissance de soi et d'accorder de l'importance aux manières de voir des autres pour se dégager de ses propres convictions.

Cette prise de conscience a ébranlé quelques étudiants. Se donner la permission d'adopter un œil critique sur sa conduite et ses pensées a amené quelques personnes à se repositionner dans leur schème de valeurs et à questionner certaines de leurs convictions. Elles sont convaincues que dorénavant leur pratique ne sera pas systématique et routinière, mais plutôt axée sur le questionnement des évidences, des certitudes et des habitudes. En fait, elles résument ce nouveau savoir-faire par des aptitudes à la recherche et à l'interrogation des valeurs jugées normalement sûres. Pour ce faire, quelques étudiants se proposent de saisir l'occasion de prendre le temps nécessaire pour effectuer ces opérations.

Le tiers des participants s'accorde à dire que cette formation en éthique aura servi à planifier et à réfléchir sur les actions à poser dans l'intervention professionnelle. Les participants disent avoir le sentiment qu'ils ne se laisseront plus entraîner par l'impulsion du moment. Leur réflexion étant structurée, leur décision sera motivée par une argumentation posée et il leur sera plus facile de justifier certaines façons de faire ou de penser. « Je sais que je suis plus du type « action » que « réflexion » mais je comprends

actuellement l'importance des deux comportements et je tenterai de trouver le juste équilibre afin d'être mieux outillée » disait une participante au sujet de ce qu'elle désire appliquer dans ses fonctions.

Les données exposées depuis le début présentent des compétences à gérer des problèmes éthiques. Néanmoins, le quart des répondants estime être mieux outillé pour reconnaître et identifier des enjeux éthiques. L'ignorance ressentie devant différentes problématiques semble avoir été comblée par un état d'esprit propice et alerte par rapport aux situations d'injustice, comme lorsqu'une personne est susceptible d'être lésée.

3.2.2. Synthèse

Nous observons, dans les réponses fournies au questionnaire post-test, une meilleure compréhension de ce qu'est l'éthique. Même si la définition qu'en donnent les étudiants correspond textuellement à ce qui a été vu en classe, elle confirme une maîtrise de ce qui se manifeste dans l'étude de différentes problématiques lorsque nous prenons le temps d'élaborer et d'en discuter. La référence à la visée éthique chez Paul Ricoeur est fréquente. C'est à partir de cet enseignement que les concepts sont devenus tangibles et accessibles pour les étudiants et qu'un souci éthique a été observable. À ce sujet, une étudiante croit que le souci de l'autre « implique qu'il faut être capable d'admettre que l'on a des préjugés et de les mettre de côté pour s'ouvrir réellement à l'autre ». La compréhension de ce qu'implique une posture éthique est aussi plus claire : « différemment à la morale, l'éthique est appréciative et elle nous interpelle à procéder à une certaine réflexion [...] afin de

donner un sens à ce qui n'en présente plus ».

C'est probablement grâce aux distinctions établies entre l'éthique et la morale que les participants sont devenus plus alertes et sensibles à l'émergence de problématiques éthiques. Ces distinctions ont permis de rendre significatif le fait d'aborder la réflexion sur des problématiques éthiques à partir des valeurs qui s'opposent plutôt qu'à partir du simple respect des prescriptions de la morale, sans se donner l'opportunité de se questionner. À ce niveau, l'éthique est vue au sens large, reconnue à l'intérieur de divers domaines et non pas seulement au sein d'une pratique professionnelle ainsi que dans le milieu de la toxicomanie.

À la seconde question, on constate des réponses semblables à celles du pré-test, mais les problématiques identifiées sont plus étoffées et approfondies. De plus, les problèmes sont discutés et critiqués à partir de fondements solides, réfléchis et mieux établis sur des préceptes reconnus. Quelques participants se sentent maintenant plus à l'aise de déroger à un code d'éthique si leur action est appuyée par des motifs qui ont fait l'objet d'une réflexion. D'autres soulignent tenir compte de la subjectivité et de la différence d'autrui. Ce ne sont plus maintenant les croyances qui servent d'arguments, mais une réflexion plus approfondie démontrant souvent de la souplesse dans les principes défendus; « le dilemme éthique correspond à une opposition entre deux raisonnements valables et légitimes mais qui amènent le doute et l'incertitude » disait un participant pour démontrer sa capacité à tenir compte des éléments venant en contradiction avec sa croyance première. Une autre

participante mettait l'emphasis sur la définition confuse de son rôle d'intervenante qui faisait que ses actions n'étaient pas définies au bénéfice de la clientèle. Encore une fois, la préoccupation de l'autre vient au premier plan lorsque nous identifions le développement du souci éthique.

Les outils déontologiques comme les codes sont mieux intégrés aussi. Leur utilisation s'accompagne maintenant d'une certaine remise en question. Les codes demeurent des outils pour encadrer la prise de décision, mais les étudiants évitent de s'y référer comme à une vérité absolue.

Quant au questionnement, il est intéressant de constater que plusieurs participants acceptent qu'une faille réside dans leur forteresse de croyances. Les approches de traitement ont été longuement discutées et ces débats ont réussi à faire reconnaître chez des étudiants leur pertinence. Sans adhérer à toutes, ils conviennent d'assouplir leur position malgré que leurs valeurs en soient affectées. L'une de ces approches fait réagir plusieurs personnes. Une étudiante résume ainsi le sentiment de plusieurs de ses pairs : « Malgré qu'elle aide les consommateurs à consommer, cette approche est teintée de valeurs morales dans l'objectif de faire le bien et d'être à l'écoute des besoins de la clientèle ». Le fait que certains des étudiants soient d'anciens toxicomanes n'est sans doute pas étranger à leur conception du traitement approprié. Bien que notre recherche ne s'intéresse pas aux éventuelles habitudes de consommation de produits psychotropes des participants, les échanges qui ont eu lieu à l'intérieur des cours ont quelquefois favorisé le partage

d'émotions et le dévoilement de l'expérience de vie pour quelques-uns. Or, certains étudiants vivaient une profonde incompréhension mêlée à de l'incertitude devant certaines approches de traitement lorsqu'ils transposaient le tout à leur propre rétablissement. Leurs convictions concernant la nature de la problématique de la toxicomanie ainsi que les modalités de traitement furent ébranlées. Mais comme énoncé auparavant, ils acceptent maintenant de ne pas se limiter à leur vérité et laissent place à de nouvelles découvertes.

La dernière partie du questionnaire post-test porte sur les retombées pressenties du cours dans la pratique professionnelle des participants. Parmi toutes les qualités attendues chez un intervenant, il y en a deux qui se démarquent. Une attention particulière sera portée à la subjectivité vécue par l'ensemble des personnes impliquées et concernées par une problématique éthique, c'est-à-dire autant chez l'intervenant, que chez le client et dans le milieu. Alors qu'habituellement les programmes de formation en relation d'aide insistent sur l'importance pour un intervenant d'être objectif, d'être prudent face à ses émotions et ses réactions pour se pencher exclusivement sur la situation du client et lui offrir un accompagnement professionnel, les participants considèrent qu'en éthique, démontrer le même respect et offrir la même qualité de service requièrent d'être attentifs à la subjectivité de chacun. « [Tenir une posture éthique] c'est être capable, malgré un certain malaise et un certain inconfort, de demeurer attentif dans ce qui se joue présentement au niveau des valeurs de chacun ». Cette étudiante analysait ce qu'elle mettra de l'avant dans sa pratique suite au cours d'éthique qu'elle a suivi. Ayant le même objectif, une seconde voie est privilégiée. Pour respecter ce but, on désire se donner le droit à la critique, au

questionnement et surtout s'accorder le temps nécessaire pour procéder à l'étude de la situation qui nous met dans une situation compromettante. Notons cependant que cette conception de l'objectivité chez les étudiants provient peut-être du fait que les programmes de formation ne prennent pas la peine de préciser qu'il est possible de demeurer objectif tout en tenant compte de la subjectivité. Une autre étudiante parle des changements déjà observés dans sa pratique et dans celle de son équipe en disant qu'il est inhabituel d'agir moins vite et de prendre le temps d'observer la situation problématique. « [...] prendre quelques minutes de réflexion, même dans un rôle de gestion de crise, peut nous aider à prendre la meilleure décision. [...] Je ne peux présentement évaluer l'impact que ce cours a eu dans ma vie professionnelle mais je sens déjà un changement dans la façon d'analyser une situation, de l'aborder avec mes collègues et d'en discuter ».

Cet outil de cueillette de données nous permet de constater qu'un développement s'est opéré tout au long de la session. Alors que les participants avaient une conception assez floue de l'éthique et de son application, ils disent maintenant avoir un souci d'autrui dans la démarche de relation d'aide, prendre soin de demeurer éveillés à ce qui peut altérer la qualité de leur agir, et être préoccupés par le respect de l'autre. La question commune est de comprendre comment ils peuvent vivre et agir en bien et pour le bien. Il apparaît important d'adopter une attitude propice au questionnement et d'être à l'écoute de ce qui influence les décisions et l'action. C'est une ouverture sur le monde qui est proposée en remplacement de l'attitude conformiste ou plus déontologique qui prévalait au début du cours. Bien sûr, la totalité des étudiants ne s'exprime pas ainsi. Il s'agit néanmoins d'un

point de vue dominant.

Sans tirer immédiatement de conclusion sur l'ensemble de la recherche, les réponses des participants semblent déjà confirmer qu'une certaine compétence éthique s'est développée quant à leurs habiletés à identifier des enjeux éthiques et à adopter un savoir-être propice à la réflexion et à la résolution de telles problématiques. Ces habiletés rejoignent ce que ciblent Sauvaige et Cadoré dans leur pédagogie : « *la capacité éthique* de tout être humain, c'est-à-dire sur sa capacité à se poser des questions, à chercher le bien et à le mettre en œuvre seul ou avec d'autres par l'exercice de sa raison et de sa liberté⁷⁸ ». L'étude du journal de bord permettra de raffiner cette première impression qui laisse entrevoir un résultat positif de l'objectif recherché qui est de favoriser un développement du souci éthique dans la pratique de l'intervention en toxicomanie.

Nous avons tiré de la comparaison entre les questionnaires pré-test et post-test des conclusions sommaires et générales. À partir de celles-ci, nous pourrions affirmer que l'intervention est idéale pour permettre le développement d'un souci éthique et que les objectifs sont rencontrés à la perfection. Nous pourrions prétendre de plus que le contenu pédagogique est excellent et des plus pertinents. Mais il n'en est pas ainsi. Le journal de bord fournit une lecture plus subtile du développement du souci éthique grâce à un suivi qui s'est effectué à chaque semaine de la session.

⁷⁸ M. Sauvaige, B. Cadoré, op.cit., p. 130.

4. Le journal de bord

Le dernier outil utilisé pour vérifier le développement du souci éthique est un journal de bord qui a été rédigé par les étudiants entre chacun des cours. Dans ce journal de bord, les étudiants devaient consigner comment ils avaient intégré les notions enseignées, les questions qui sont demeurées en suspens, les liens qu'ils faisaient avec la pratique ainsi que tout propos qui explique leur cheminement personnel.

Pour faciliter le traitement de ces informations, nous relevons le contenu qui répond à ces deux questions :

1. Quelles sont les connaissances et les habiletés qui témoignent d'un souci éthique chez les étudiants?
2. Comment se modifient la conception de l'éthique et l'intégration du souci éthique chez les étudiants tout au long de la formation? Plus précisément, quels sont, de cours en cours, les nouveaux éléments présentés qui façonnent et ajoutent à la compréhension de l'éthique et au développement du souci éthique?

Le repérage des éléments significatifs, c'est-à-dire des éléments qui témoignent d'un souci éthique, s'est effectué en tenant compte de ce qui chez Ricoeur, Fortin et Malherbe constitue l'expression du souci éthique : la responsabilité, l'engagement et l'autonomie réciproque. Le dénominateur commun à ces trois perspectives est la présence de l'autre et la considération qu'on lui porte. Ce sont donc les propos qui se rapportent à ces éléments que nous rechercherons pour établir s'il y a développement du souci éthique.

Les données sont traitées selon les trois grandes parties de la formation. Nous regroupons pour commencer l'information qui traite des notions de sujet et de subjectivité, de morale, de déontologie et d'éthique. Vient ensuite ce qui touche l'éthique dans la pratique de l'intervention professionnelle. Finalement, nous nous pencherons sur les propos qui entourent l'expérimentation de la délibération éthique.

4.1. L'introduction à l'éthique

Durant la première partie de la formation, les réflexions portent sur la notion de sujet qui avait, entre autres, été présentée comme le « désir de l'individu d'être responsable de sa propre vie et qui implique une rupture avec les rôles et un effort constant de reconstruction d'un monde qui soit organisé autour d'un vide central où puisse s'exercer la liberté de tous⁷⁹ ».

Plusieurs des participants considèrent la posture de sujet comme un préalable à toute réflexion éthique, dans ce sens qu'elle appelle l'éthique. La conscience de notre subjectivité et son écoute impliquent inexorablement une prise de position. Être en contact avec sa subjectivité et respecter sa propre pensée (dans un contexte de questionnement ou de remise en question) prédispose à la présence du souci éthique car cela nous met en position de ressentir une préoccupation à agir de façon éthique. Mais pour se placer dans cette position, certains étudiants questionnent leur propre état de sujet en se demandant jusqu'où ils démontrent cette liberté de penser à partir de leur subjectivité.

⁷⁹ A. Touraine, « Je n'ai pas moi » in *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, p. 340.

Certains participants analysent la posture du sujet en regard de leur état d'assujettissement aux normes (à une hétérorégulation) et réalisent qu'être sujet n'est pas spontané, que cela ne va pas de soi. D'autres font le constat qu'être sujet de sa propre condition, c'est prendre conscience de la responsabilité envers l'autre dans la relation d'aide, que cette position de sujet vient s'immiscer dans la nature de la relation d'aide et l'affecte du même coup. Une étudiante a été fort surprise de constater tout le pouvoir qu'elle pouvait détenir et de la responsabilité qu'elle devait assumer dans sa pratique : « [...] je n'avais jamais pris conscience du fait que le thérapeute exerce un pouvoir sur son client. Jamais il m'était venu à l'esprit que ma profession était l'expression du pouvoir comme institution responsable d'une certaine forme de régulation sociale, politique et idéologique ». Les participants expriment à cet égard de l'inquiétude, une déstabilisation mais admettent que cette prise de conscience de sa responsabilité est nécessaire au travail avec autrui.

L'analyse, d'une part, des valeurs véhiculées par la société et, d'autre part, des valeurs propres à chaque personne a favorisé la compréhension chez les étudiants de la singularité et de l'unicité de l'être humain. Même s'il partage avec tous les êtres humains une commune humanité, chacun se démarque, se distingue par une subjectivité qui lui est propre. Chaque individu détient une vérité ... la sienne. « Ma subjectivité ne laisse pas de place à accueillir le point de vue des gens qui m'entourent », écrit une étudiante, alors qu'une autre affirme : « Je vis facilement de l'agressivité lorsque mon équipe de travail ne partage pas mon idée ou mon point de vue car je suis convaincue que celle-ci est valable ». Ces deux personnes, ainsi que d'autres participants, ont affirmé devoir procéder à une

sérieuse remise en question de leurs valeurs mais surtout de leur capacité à démontrer de l'ouverture à une subjectivité qui n'est pas la leur.

Lorsque nous avons abordé, dans le cours, le sujet de la morale, la réflexion dans le journal de bord a porté sur la présence de l'autre que l'on doit reconnaître, car les obligations et les devoirs que prescrit la morale sont au bénéfice d'autrui ou d'un bien être commun. Certains des exercices réalisés en classe ont fait prendre conscience aux participants que si nous ne devons pas nier notre propre personne et nos propres intérêts, le souci de l'autre revêt une moralité certaine, c'est-à-dire qu'elle oblige. Bien que prescriptive, la morale, en raison parfois de ses limites, de ses lacunes, de sa difficulté à répondre aux « pourquoi? » peut appeler une remise en question qui amène peu à peu à l'éthique, laquelle questionnera le sens des principes moraux ou au contraire conclura à leur incapacité à guider l'action dans une situation donnée. En bref, lorsque la morale rend ambiguë ou incohérente l'action à laquelle elle exhorte, la réflexion éthique offre une occasion de discerner les valeurs en jeu pour éclairer la prise de décision. Pour une étudiante, le souci éthique l'amène et l'oblige à questionner ses attitudes et à porter un regard critique sur la morale.

Le contenu qui semble avoir été le plus significatif au sujet de l'éthique concerne la théorie du triple souci de Paul Ricoeur. Presque tous les étudiants considèrent que cette conception de l'éthique procure l'ensemble des éléments qui permet de comprendre un problème éthique. Tout d'abord, le triple souci rappelle que l'éthique n'exige pas une parfaite objectivité, ni une totale neutralité à l'égard des problèmes abordés. Des étudiants

se sont dit réconfortés d'apprendre que leur subjectivité peut avoir une place importante dans la réflexion éthique et dans la résolution de problèmes, tout comme celle d'autrui d'ailleurs, lequel doit toujours être considéré aussi dans sa subjectivité et respecté dans sa singularité et son droit au bien-être. Comme le mentionne une participante : « Je pense rarement à chercher les réponses à des questions à l'intérieur de moi, à me questionner réellement sur ce que je crois. [...] mes valeurs, mes désirs sont aussi importants que tous les autres aspects d'une problématique ». Enfin, révélation pour plusieurs personnes, l'environnement social et politique viendra en outre moduler le débat éthique et influencer la prise de position. Les enjeux ne concernent pas seulement ma personne et ceux qui m'entourent mais aussi le monde où l'on vit.

La réflexion sur l'éthique semble avoir débouché sur l'adoption de deux résolutions. D'abord, refuser les jugements hâtifs et leur préférer une vision globale de la situation. La compréhension de l'éthique encourage à ne pas demeurer sur ses positions, ancré dans ses croyances personnelles, mais plutôt à mieux les fonder ou quelques fois à en changer. Ensuite, prendre le temps d'élaborer et de développer une réflexion en ayant comme objectif second de cultiver un sens éthique, d'entretenir une préoccupation pour les questions éthiques. Pour ce faire, distinguer la morale de l'éthique fait ressortir l'effort et l'implication demandés tout comme l'exigence de réflexion. Aller au-delà des obligations de la morale oblige à se compromettre dans le questionnement.

Les réflexions qui accompagnent cette première partie du cours semblent montrer qu'un certain souci éthique se manifeste dès le premier cours; en fait dès que l'on aborde la

notion de sujet. On porte un premier regard sur soi, sur sa propre condition de sujet. Malgré que la réflexion soit tournée sur soi, elle fournit une introduction au souci de l'autre, puisque la prise de conscience de mon unicité entraîne la prise de conscience de la différence de l'autre et de sa propre subjectivité. Une participante écrit : « Je me suis surprise à être agressée par le discours d'autres personnes. Il me semblait que seule ma vision était la bonne. Je réalise que ce n'est pas le cas mais sur le coup, je le croyais ! [...] j'aurai à accepter que certaines personnes n'agiront pas dans le même sens que moi ».

La leçon portant sur la déontologie ne participe pas beaucoup au développement du souci éthique. Le sujet est passablement connu des étudiants et les notions apprises, qui en complètent la compréhension, n'amènent aucune connaissance significative ou extraordinaire. L'approche déontologique n'a pas rejoint les participants. Par contre, il en va tout autrement de la définition de l'éthique. D'abord, la différence entre la morale et l'éthique met en valeur l'engagement et la responsabilité qu'appelle l'éthique. Elle éveille à la considération d'autrui, mais elle fait vivre aussi la compromission et l'incertitude. Un participant considère que le triple souci enrichit mais complexifie en même temps la réflexion car nous devons examiner les valeurs et les motivations de chacun des acteurs pour ensuite voir comment les diverses réponses interagissent entre elles.

C'est dans cette portion de formation que s'installe davantage le souci éthique en laissant apparaître les enjeux pour chacun. Un étudiant relate son expérience de la découverte de l'éthique en disant « [...] avec les enjeux tels que ceux manipulés par la science, tout n'est pas possible ni permis et que les choix que nous faisons aujourd'hui en

tant que société tracent une ligne directrice pour les humains de demain. Ce contexte ainsi que le questionnement qu'il entraîne nécessite de trouver la voie de l'éthique et de la définir ». Cette idée résume la position de plusieurs qui se donnent maintenant le droit de réfléchir, de questionner et non plus d'obéir aveuglément à des principes moraux ou des normes établies.

4.2. L'intervention professionnelle en toxicomanie

La seconde partie de la formation, on s'en souviendra, mettait l'emphasis sur la problématique de la toxicomanie et de l'intervention professionnelle. Elle abordait aussi les règles déontologiques, ce qui a induit chez les étudiants un désir de respecter des règles bien établies dans leur pratique dans une recherche de cohérence au sein de l'équipe de travail. Quelques personnes ont mentionné le désir de consensus qui semble quelquefois manquer dans ces équipes. Bien sûr, c'est la compréhension de l'idée sous-jacente à ces normes, qui est le respect du client, qui a motivé l'intérêt d'y porter une attention particulière. Les étudiants ne voyaient plus en la déontologie une simple liste de règles venant contrôler une pratique au profit de l'employeur, mais bien un guide pour favoriser le professionnalisme dans l'intervention.

Le thème de la deuxième partie qui a été le plus discuté dans le journal de bord, est celui de la réduction des méfaits. Cette approche de traitement a brusqué plusieurs personnes dans leurs valeurs et leur conception de l'intervention en toxicomanie. Néanmoins, malgré le fait que plusieurs ne soient pas en faveur de cette approche, tous

veulent faire preuve d'ouverture et rechercher le bien-être de l'individu à partir des choix qu'il fait, malgré le conflit de valeurs que cela crée chez eux. Certains étudiants disent cependant qu'ils auraient « de la difficulté à accompagner quelqu'un dans sa consommation de psychotropes et que, dans un tel cas, identifier ses limites comme intervenant et les respecter constitue aussi une preuve de respect envers le client », en évitant de lui offrir des services inadéquats. Ce que désirent le plus les étudiants, dans le contexte de l'approche de réduction des méfaits, c'est de trouver un juste équilibre entre le bien-être de la personne qui sollicite des soins et les valeurs collectives qui vont davantage dans le sens de la répression plutôt que dans le sens d'une certaine permissivité au sujet de l'usage de drogues. Il en va ainsi pour la recherche de réponses concernant les tests de dépistage urinaire en milieu de travail ou en milieu de réadaptation qui confrontent le droit personnel à la sécurité collective.

Un autre thème abondamment discuté est la violence potentiellement exercée dans la relation thérapeutique. La thèse de Ricoeur, reprise par Malherbe, semble avoir été une révélation pour l'ensemble des étudiants qui ne se considéraient pas comme pouvant adopter des comportements violents à l'égard de la clientèle. Devant les différentes formes que peut prendre la violence, les étudiants pensent que le souci d'autrui doit s'accompagner d'une préoccupation de ne pas lui faire violence. Comme l'ont résumé deux étudiants, le souci éthique implique, entre autres, une préoccupation pour la quiétude de l'autre. Pour ce faire, la capacité d'être empathique rejoint le précepte moral de traiter et de considérer l'autre comme soi-même; ce qui est bien pour moi l'est pour l'autre aussi. De plus, du fait que la contrainte envers le client provient parfois du contexte organisationnel ou de

l'établissement plutôt que de l'intervenant, ce dernier doit prendre la responsabilité de promouvoir le respect du client et de le représenter devant l'institution. Pour ce faire, plusieurs étudiants dénoncent vivement certains choix politiques et de société qui contribuent au développement des problématiques psychosociales, telles que l'abondance de sites de jeux de loteries vidéos qui nuit principalement aux personnes plus démunies financièrement : « La position du gouvernement dans le problème du jeu compulsif démontre bien l'influence des valeurs dans la résolution d'un dilemme éthique ». Ces critiques visent aussi l'organisation du réseau de la santé et des services sociaux soumise à des exigences comptables aux dépens d'une urgence existentielle vécue par les bénéficiaires des différents établissements. L'accès aux soins est plus que limité en raison du manque de ressources pour combler les besoins.

Touchant de près la pratique professionnelle, cette partie du cours a donné l'occasion à quelques étudiants d'évaluer le fonctionnement de leur équipe en milieu de travail. Cette réflexion a permis d'identifier quelques zones à risque qui les amènent à entrevoir l'adoption de conduites différentes. L'une de ces zones concerne les échanges avec des organismes partenaires au sujet de la condition de leurs clients. Ils croient que le client n'est pas toujours respecté. De plus, sans le dire dans ces mots, certains croient qu'il serait profitable de travailler à développer une « éthique de travail » dans leur milieu pour tenter de cibler une voie, une philosophie et des principes à partir desquels tous pourraient collaborer. Ces zones à risque concernent principalement le respect de la confidentialité, le respect de l'autodétermination du client et la disponibilité et l'accès aux services.

Enfin, quelques étudiants auraient, disent-ils, apprécié recevoir un guide ou un recueil contenant des réponses construites d'avance pour pallier toute éventualité et faciliter leur travail de réflexion et de délibération. C'est l'absence de ces réponses qui leur laisse croire en la nécessité de développer un souci éthique. L'un des participants rapporte ces paroles tirées d'un documentaire visionné pendant le cours : « Quand on travaille dans le domaine de la réadaptation en toxicomanie, il faut être à l'aise de travailler dans la contradiction et l'ambiguïté ».

Le développement du souci éthique semble ainsi renforcé par les problématiques touchant spécifiquement le champ de la toxicomanie. Les thèmes abordant la réduction des méfaits, les tests de dépistage et la violence dans l'intervention ont su attirer et capter l'attention des étudiants. Nous expliquons cet intérêt par l'aspect pratique de l'intervention. L'éthique y est moins virtuelle et plus appliquée, mieux perceptible. Par ailleurs, cette partie du cours aborde l'éthique dans l'intervention au sens large. Tout le monde s'y retrouve, qu'importe son milieu de pratique ou la cause défendue. Mais en ce qui concerne la réadaptation en toxicomanie, les croyances, les traditions et les courants de pensée induisent des façons de faire dans le processus de traitement. Pour de nouveaux praticiens, il est rassurant d'adhérer à des pratiques bien établies et reconnues. C'est pourquoi la présentation des enjeux concernant les dépendances présente un intérêt certain car de nouvelles avenues de traitement sont ainsi abordées. Les discussions favorisent également le développement d'une conscience collective; à preuve : les débats et la réflexion qui ont suivi la présentation de l'implication de Loto-Québec dans l'offre de jeu et des méfaits qu'elle engage. L'action de « déposer » ce sujet chaud sur la table a créé une belle occasion de questionnement et de réflexion collective dans une recherche commune de sens par rapport à ce qui devrait être fait.

Malgré l'intérêt et l'attention marqués des étudiants, le concept de violence dans l'intervention a fourni son lot de défis. En bout de ligne, la compréhension de la violence est excellente car les étudiants sont capables d'aller au-delà de la simple définition d'un acte brusque et conçoivent bien qu'elle se manifeste souvent de façon insidieuse. La thèse de Jean-François Malherbe, si elle a l'avantage de bien saisir les formes et les visages de la violence dans l'intervention, n'est cependant pas toujours conviviale et accessible. En effet, la matrice de l'autonomie réciproque apparaît rébarbative aux étudiants, notamment lorsque nous abordons la violence dans l'intervention à l'aide du schéma qui expose les douze conditions à la parole. Le respect des interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge font sens pour les étudiants par rapport à ce qui se construit dans une relation thérapeutique. Les autres conditions s'inscrivent dans une tangente trop philosophique pour que les étudiants soient en mesure de voir ce qu'elles impliquent dans une intervention concrète et réelle. Ce contenu, choisi dans une optique principielle où le principe moral favorise le choix de la meilleure conduite, semble avoir provoqué chez les étudiants une insécurité par rapport à leur capacité à bien saisir le contenu de l'enseignement, et leur a laissé le sentiment de perdre des notions importantes pour les fins du cours.

4.3. La méthode de délibération éthique

La dernière et troisième partie du cours était consacrée à l'apprentissage et à l'expérimentation d'une grille de délibération sur des dilemmes éthiques. L'expérimentation a donné lieu à quelques constats de la part des étudiants. Tout d'abord, la délibération éthique en équipe est propice à créer des mésententes, voire même des

conflits. Les étudiants ayant vécu ces difficultés en déduisent qu'ils se doivent de développer des habiletés d'écoute et d'ouverture afin d'assouplir leurs certitudes pour laisser place à de nouvelles connaissances ou conceptions. Dans le même ordre d'idée, tout travail d'équipe oblige à être attentif et à respecter la subjectivité des autres membres de l'équipe. L'objectif futur pour les étudiants est donc de garder en tête leur propre vision tout en demeurant accessible et soucieux de ce qui leur est inconnu.

Dans cette perspective, plusieurs personnes ont fait de nouveau référence à la visée éthique et au triple souci de Ricoeur pour montrer que le défi n'est pas seulement de considérer sa propre personne avec tout son bagage, ses croyances et surtout sa grande insécurité, mais de laisser place aussi à la créativité d'autrui et de son milieu. À cette fin, un étudiant suggère de délaissier le rôle d'expert dans la réflexion éthique et tenter d'être en contact avec notre propre schème de valeurs, celui de l'autre ainsi que celui de l'établissement pour lequel nous travaillons ou tout simplement, à plus grande échelle, de la société et du monde dans lequel nous vivons.

Les dernières réflexions ont surtout porté sur les conditions favorables à la résolution d'une problématique éthique. Rejoignant en cela la conception que Pierre Fortin se fait du souci éthique, plusieurs étudiants considèrent que trop souvent nous agissons par habitude. Or, se questionner, remettre en question ses pratiques habituelles dans son rapport à l'autre, c'est déjà manifester un souci éthique. Cette attitude incite les personnes à aller au-delà de la tradition, à investiguer et expérimenter des solutions moins coutumières, plus novatrices, répondant mieux aux besoins de la situation. Finalement, certains étudiants qui ont eu des échanges infructueux et chaotiques dans leur exercice de délibération éthique en équipe,

appréhendent que de tels problèmes surgissent au sein de leur équipe de travail et réfléchissent à la manière dont une éthique de la discussion pourrait favoriser des délibérations dans le respect de chacun tout en maintenant le cap sur l'objectif de la réflexion.

L'expérimentation d'une méthode de délibération éthique a été néanmoins appréciée pour plusieurs raisons : « Tout compte fait, je trouve que mon raisonnement a intérêt à être confronté à celui des autres car cela me permet de préciser ma pensée, de la raffiner et de la faire évoluer ». L'exercice a permis de mettre en action un processus étudié, puisque la réflexion éthique s'appliquait dans le réel; il a fait prendre conscience aussi des aléas d'un travail en partenariat et les embûches d'une vraie réflexion confrontant différentes valeurs et convictions. Pour la plupart des équipes, cette expérience de travail a fait surgir le désir de rechercher le mieux pour une situation donnée. Elle participe donc à entretenir le souci éthique à la source de cette recherche de sens. Pour d'autres cependant, elle fut une source de conflits et de désagréments plutôt que d'expérimentation. Dans cette position désagréable, ce qui est rapporté concerne la nature du travail d'équipe et ses exigences mais n'inclut pas le contenu de l'exercice et ses modalités (même si de nombreuses discussions houleuses laissaient présager le contraire).

4.4. Synthèse

Il est clair, d'après la lecture des journaux de bord, qu'un souci éthique s'est progressivement développé chez les étudiants tout au long de la session. Tout d'abord, il semble avoir émergé à partir d'un enseignement de type magistral portant sur les notions de

sujet et de subjectivité. Dans un premier temps, le souci éthique est apparu principalement comme souci de soi. La majorité des étudiants ont en effet appliqué les notions théoriques à leur situation personnelle. Mais prenant conscience de leur propre subjectivité, leur attention s'est ensuite portée sur la subjectivité de tous; constat qui entraîne la considération d'autrui et le souci de l'autre. Néanmoins, dans cette première partie, les questionnements les plus observables concernent la vision qu'ils entretiennent au sujet des valeurs prônées en société et dans leur milieu de vie et sur la légitimité de celles-ci.

Dans la seconde partie du cours, le souci éthique comme souci d'autrui est plus apparent. Même si les thèmes abordés durant le cours étaient davantage de nature déontologique - ce qui engage au respect du client - la visée éthique dont parle Paul Ricoeur s'est imposée et le souci de l'autre est devenu une préoccupation pour les étudiants. Cette préoccupation a amené quelques personnes à se positionner face à leur pratique professionnelle et à questionner certaines de leurs façons de faire. Cependant, c'est l'étude de différentes approches de traitement qui a causé les premiers questionnements vraiment sincères. Les conflits de valeurs engendrés par l'approche de la réduction des méfaits, ont créé de l'incertitude par rapport à la manière de concevoir la problématique de la toxicomanie, en opposant les besoins vécus par la clientèle et ce que les intervenants pouvaient offrir comme accompagnement et traitement considérant leurs limites face à certaines valeurs. Par la suite, les personnes ont manifesté aussi une préoccupation à l'égard des institutions et des établissements de santé qui viennent aussi influencer les débats éthiques et que nous devons considérer dans la recherche d'un sens et dans l'adoption de philosophies de traitement.

Le travail de délibération éthique, quant à lui, a été l'occasion d'expérimenter la réalité des discussions entourant un conflit de valeurs. Cette activité ne fut pas réalisée sans peine; elle a donné lieu à une difficile prise de conscience des écueils potentiels d'un tel travail. Alors que le souci éthique était bien intégré au niveau théorique et dans les bonnes intentions, plusieurs étudiants ont démontré des difficultés marquées à concilier leur vision avec celles de leurs partenaires de travail. Les qualités essentielles au souci éthique (comme le respect d'autrui, la préoccupation de définir un sens, la tolérance à l'incertitude) si bien décrites auparavant dans le journal de bord laissaient maintenant place à un besoin de développer des habiletés et des attitudes favorisant la réalisation d'une réflexion éthique pour encore plus s'inscrire dans la conception que l'on peut se faire du souci éthique, mais maintenant dans la pratique et l'expérimentation. Le travail relationnel a donc mis à l'épreuve le souci de l'autre que tous semblaient si bien avoir assimilé au plan théorique.

De manière générale, il se dégage une constante tout au long de la formation. Les étudiants retiennent des éléments qui leur semblent importants et qui répondent à leur besoin de compréhension. Le journal de bord montre un développement progressif et continu du souci éthique. Celui-ci apparaît dès le début de la session, semble hésitant pendant quelques cours, pour ensuite se manifester de façon plus marquée dans des exemples de pratique. Il continue par la suite à se développer jusqu'à la fin de la formation. Certains contenus ont été plus propices à ce développement, alors que d'autres semblent avoir peu contribué à cet objectif, amenant soit de la confusion, soit une absence de stimulation. Le thème de la déontologie n'a pas été très novateur, mais il a encouragé l'étude des normes déontologiques et la capacité de les inscrire et les critiquer dans une démarche de délibération. La notion de l'autonomie réciproque de Malherbe, quant à elle, devrait être amenée et présentée différemment pour en préciser plus efficacement sa nature.

La conception de l'éthique de Paul Ricoeur pose des assises intéressantes pour débiter une étude sur des enjeux et des problématiques éthiques car sa définition insiste sur l'importance de la considération du sujet. De plus, nous constatons que laisser la place au questionnement et à la discussion entre les participants vient donner une vision de la problématique de la toxicomanie et des approches de traitement privilégiées. Au lieu que l'enseignant s'affaire à convaincre les étudiants du bien-fondé d'un savoir-faire précis, le travail se fait naturellement par le biais d'échanges constructifs où s'affrontent différentes positions et considérations. Un sens se construit à travers le dialogue. Enfin, l'exercice de la délibération éthique demeure l'activité qui vient consolider dans la pratique la capacité d'adopter une posture propice au développement du souci éthique.

Il faut cependant reconnaître que le contexte de l'étude n'offre pas les conditions optimales pour une cueillette de données complète. Les participants à notre recherche ont été sélectionnés à l'intérieur d'un cours. Il est normal dans ce contexte qu'un savoir et que des aptitudes se développent. Ces nouvelles aptitudes n'ont été vérifiées qu'à l'intérieur du cours. La démarche de recherche, telle qu'elle a été conçue, n'offre pas les moyens de vérifier l'état du souci éthique dans la pratique et dans le milieu de travail. Considérons comme habituel de maîtriser le contenu d'un cours lorsque celui-ci se termine. Qu'en est-il six mois ou un an après? Pour dépasser les limites de cette recherche, il serait intéressant d'étendre celle-ci sur une période plus longue et avoir la possibilité de vérifier l'impact de cette formation à travers les actions de l'intervenant. Présentement, les connaissances ne sont que théoriques et elles reposent sur la bonne volonté des participants et leurs résolutions pour leur pratique future. Le souci éthique est observable à court terme suivant la formation. Quelles seraient les conditions pour que celui-ci agisse à plus long terme?

5. Prospectives par rapport au contenu d'une formation en éthique de l'intervention

Nonobstant les limites de la recherche, que nous venons d'évoquer, les données actuelles incitent à revoir quelque peu le contenu du cours « Éthique et toxicomanie » ainsi que l'approche pédagogique utilisée. Le contenu de la première partie de la formation demeure pertinent afin de procéder à une introduction à l'éthique. Nous considérons que les notions de sujet et de subjectivité constituent des préalables à la réflexion qui suivra tout au long de la formation et il faudra régulièrement y revenir pour accentuer le rôle du sujet dans la réflexion éthique. Par la suite, les distinctions entre morale et éthique et leur définition respective sont essentielles à la compréhension de l'éthique appliquée à l'intervention. Toutefois, si le sujet de la déontologie a semblé ne pas susciter beaucoup d'intérêt car les étudiants en avaient déjà une bonne connaissance, présenter brièvement ce qu'est la déontologie et ses implications demeure probablement judicieux. Cela pourrait être présenté à travers le reste du contenu et il serait inutile d'occuper trois heures de cours pour ce faire. Contrairement à la morale et à l'éthique, la déontologie se présente sous forme de règles fastidieuses à étudier. De surcroît, comme le présente Johanne Patenaude au tableau II, l'approche déontologique entraîne une confusion avec l'aspect réflexif et éthique qui peut se retrouver dans l'étude de législations et de règles et les aspects disciplinaires dans le cadre d'un emploi.

La seconde partie de la formation semble répondre aux attentes des étudiants tout en favorisant le développement du souci éthique. Les sujets touchant particulièrement la

toxicomanie rejoignent le besoin de compréhension des enjeux éthiques de la profession. La matrice de l'autonomie réciproque de Malherbe doit cependant être présentée autrement; plus de temps en tout cas doit y être consacré. Faute de temps, l'intégration de ces connaissances est demeurée faible. S'il faut choisir, l'emphase doit être mise sur les éléments qui fondent l'idée de Malherbe, c'est-à-dire le respect des trois interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge. Ce noyau permet de bien présenter la notion de la violence dans l'intervention. Par contre, malgré la présentation des trois interdits formels, la délibération éthique nous permet d'explorer les manières de respecter ces interdits et de voir de quelle façon et en quelles circonstances ils peuvent être contournés, suite à une réflexion subjective, rationnelle et non arbitraire.

La dernière partie de la formation a produit autant de belles réalisations que de heurts pour les participants. Mais comme nous l'avons déjà dit, le travail d'équipe oblige à la négociation et à l'adaptation. Pour faciliter ce processus, une question demeure : serait-il approprié de fournir aux étudiants des cas éthiques complets ou vaut-il mieux les laisser rédiger leurs propres dilemmes? Ce questionnement tire sa source de la difficulté qu'ont eue les étudiants à ne pas rester prisonniers de discussions autour de la simple obligation déontologique de respecter la confidentialité. Peu d'étudiants oeuvrent déjà comme intervenants. Il s'ensuit que les problématiques retenues dépassent rarement les difficultés facilement repérables ... comme la levée du secret professionnel. En même temps, élaborer une problématique éthique forge la compréhension du problème, oblige l'application de connaissances et favorise l'intégration de la matière. Sans réponse définitive, c'est une piste de réflexion à exploiter dans le futur.

L'échantillon retenu aux fins de cette recherche n'est pas suffisamment volumineux pour que nous puissions prétendre tirer des conclusions formelles au sujet du développement du souci éthique. Néanmoins, il est représentatif au sens où les participants à la recherche sont déjà concernés par cet enseignement et que cette formation fait partie de leur programme d'étude. Ce sont les meilleures personnes pour apprécier leur développement à travers ce cours.

Au niveau de la matière enseignée, nous avons vu qu'il y a place à préciser quelques notions en les rendant plus accessibles et conviviales. Le contenu général semble bien répondre aux besoins des étudiants, mais nous ne saurions passer sous silence l'importance de demeurer près de la pratique et d'éviter de se perdre dans une conception exagérément philosophique de la personne en interaction avec autrui dans un processus de réadaptation. La démarche laisse aussi voir que poser une question et y réfléchir en groupe par la discussion et le débat est de loin plus profitable que d'y répondre immédiatement. Le souci éthique semble se développer par la recherche, le questionnement, le débat qu'amène la démarche de type dialogique et l'élaboration tranquille d'un schème de pensée qui permet une quête de sens et de vision. En matière de formation en éthique, Fortin et Parent affirment « qu'il ne convient pas que l'animateur se pose en observateur ou encore qu'il adopte une attitude magistrale. Bien qu'il puisse proposer un certain nombre de concepts qui sont autant d'outils pour aborder les questions morales ou éthiques complexes, il est essentiel de reconnaître que l'éthique se vit dans l'expérience du dialogue et du partage⁸⁰ ».

⁸⁰ P. Fortin, P.-P. Parent, *op.cit.*, p. 21.

Malgré le constat d'une formation répondant relativement bien aux objectifs d'enseignement, cette recherche demeure un préambule à une réflexion et une étude plus poussée. Bien qu'intéressants, ces résultats nous laissent sur d'autres interrogations qui font que le travail d'élaboration d'un contenu d'enseignement demeure continu et inachevé.

CONCLUSION

Ce projet de recherche est lié à la création du cours « Éthique et toxicomanie » dispensé à la faculté de médecine de l'Université Laval. L'élaboration d'un contenu d'enseignement demande une profonde réflexion sur les objectifs de formation visés et sur ce qui est recherché comme transfert de connaissances. Un cours portant sur l'éthique devrait se pencher sur le développement du souci éthique. Avant de déterminer la matière que devrait contenir ce cours, le premier questionnement fut de préciser ce que nous voulions mettre en avant-plan : le souci éthique.

Spontanément, lorsque nous parlons d'intervention psychosociale, nous cherchons à acquérir un professionnalisme démontrant la compétence de l'intervenant. Le professionnalisme est la capacité d'un intervenant à démontrer qu'il agit en fonction des valeurs de la profession. Cette première définition est vaste et peut donner lieu à une multitude d'actions et d'attitudes de la part de l'intervenant.

Lorsque l'on ajoute la notion d'éthique à cette ébauche de définition, nous nous trouvons rapidement devant la notion de compétence éthique. Celle-ci concerne une certaine capacité de réflexion sur ce qui motive la prise de décision et l'agir, en cohérence avec des valeurs et dans l'objectif de faire le bien. Elle suppose de réfléchir de manière critique sur le sens à donner à l'agir que commande une situation problématique avant de s'engager dans l'action.

Mais qu'est-ce qui se trouve à l'origine de cette compétence éthique? Pour Monique Sauvaige et Bruno Cadoré⁸¹, il s'agit de la sensibilité éthique. Sauvaige et Cadoré abordent la sensibilité comme l'aptitude à détecter ou à sentir. Ils ajoutent ainsi à la compréhension de la compétence éthique, la capacité d'être attentif à un enjeu éthique. La compétence éthique reposerait donc sur cette habileté à voir et à saisir un enjeu éthique. Cette sensibilité en devenant préoccupation devient souci. Comme le dit Pierre Fortin⁸², le souci éthique est une préoccupation et un état d'être propices à l'identification de problématiques éthiques et à leur résolution.

Le contenu de la formation que nous avons conçue, a été inspiré principalement par trois auteurs. Pour Paul Ricoeur, la capacité de dépasser la prescription de la morale et d'être à l'écoute de la dissonance qui s'installe en soi est une démonstration d'un souci éthique. Celui-ci continue à se déployer lorsque nous prenons conscience de la responsabilité envers autrui qui nous incombe, que ce soit à travers nos propres actions ou à travers celles de la société (et ses institutions) dans laquelle nous évoluons. Cette responsabilité oblige à la réflexion plutôt qu'à un agir conformiste calqué sur une morale. À ce sujet, la visée éthique de Ricoeur constitue le point fort de l'enseignement dispensé lorsque est venu le temps de bien définir l'éthique et de fonder la conception du souci éthique. Le triple souci démontre parfaitement la préoccupation qui nous habite dans l'étude d'une problématique à savoir qu'il n'y a pas seulement notre propre personne qui soit concernée, mais bien tout ce qui constitue notre entourage et notre milieu de vie.

⁸¹ M. Sauvaige, B. Cadoré, op.cit., p. 130.

⁸² P. Fortin, « Un printemps de l'éthique », op.cit.

Ricoeur introduit aussi la problématique de la violence, que reprend Jean-François Malherbe pour l'appliquer aux contextes de l'intervention et de la relation d'aide. Pour Ricoeur, la violence se définit comme toute contrainte exercée à l'égard d'autrui. Cette contrainte, quelquefois physique et flagrante, est plus souvent insidieuse et pernicieuse par son côté voilé; la violence peut se présenter sous des formes abstraites et subtiles. Malherbe se sert de cette notion pour définir ce qu'est une conduite qui manifeste un souci éthique, donc qui est tournée vers le respect de l'autre. Ce sont les interdits du meurtre, de l'inceste et du mensonge qui sont garants pour Malherbe - et pour Pierre Fortin - du respect de la condition de l'autre dans notre relation avec lui. En langage commun, il s'agit de reconnaître la présence de l'autre, sa différence et son équivalence à soi pour éviter de lui faire violence. Cette matrice de l'autonomie réciproque, qui constitue la pierre angulaire de sa thèse sur la violence dans l'intervention, résume bien l'idée que le respect de l'autre et de soi requièrent la réciprocité de la relation et de la parole.

S'inspirant lui aussi de Ricoeur, Pierre Fortin considère que toute réflexion en éthique doit d'abord prendre une certaine distance par rapport aux règles de la morale. La distinction qu'il établit entre les concepts de morale et d'éthique ont pour fin de mettre en lumière cette nécessaire prise de distance. L'éthique demande un moment d'arrêt avant d'agir afin de réfléchir sur l'action à poser qui ouvre la possibilité d'appréhender et d'identifier les enjeux en cause. Dans cette perspective, il met l'accent sur le souci éthique qui est un état de questionnement et de recherche de sens, de compréhension de ce qui est obscur. L'état de celui qui est en quête de sens illustre bien ce qu'est pour Fortin le souci éthique.

L'éthique peut être un objet d'étude en soi par rapport auquel nous prenons une position d'observateur, d'expert ou de critique. Mais pour Fortin, il est clair que nous sommes toujours partie prenante de la situation et notre engagement fait que nous assumons notre responsabilité et notre préoccupation dans le questionnement et la remise en question.

C'est donc à partir de ce cadre théorique que nous avons développé le contenu du cours « Éthique et toxicomanie ». Ce cours s'est attardé premièrement à cerner l'éthique en commençant par les notions de sujet et de subjectivité. Nous avons ensuite abordé les notions de morale, de déontologie et d'éthique. Une fois ces repères conceptuels établis, nous avons tenté d'appliquer de manière concrète l'éthique au cadre de l'intervention en toxicomanie. Enfin, les étudiants ont expérimenté, dans la dernière portion du cours, une méthode de délibération éthique et la résolution d'un dilemme éthique. Le cours « Éthique et toxicomanie » avait pour objectif de développer chez les étudiants un savoir, un savoir-être et un savoir-faire dans l'intervention, lorsqu'un problème de nature éthique vient compliquer la tâche de l'intervenant. En plus de ces habiletés, nous visions également le développement du souci éthique, c'est-à-dire une préoccupation et une capacité chez les étudiants à reconnaître les enjeux en cause et à donner un sens à la pratique dans l'intervention. Nous souhaitons que cette « expérience » éthique en soit une d'engagement plutôt que d'observation; que tous se sentent interpellés à développer un état d'être, en plus des autres savoirs dont nous avons parlé.

Cette formation a donné certains résultats appréciables à cet égard. Pour une majorité d'étudiants, une plus grande sécurité s'est installée dans la reconnaissance de problèmes et

des enjeux éthiques de l'intervention en toxicomanie et ils se sentent mieux outillés pour répondre aux besoins d'une réflexion en éthique. Ils n'ont certes pas trouvé la démarche facile, mais ils se disent aptes à utiliser les ressources à leurs dispositions pour procéder à la délibération. Ils ont ainsi acquis une compétence éthique.

Le souci éthique s'est surtout développé à travers le souci d'assurer l'intégrité et le respect du client. Le retentissement certain de notions vues en classe, telles que la visée éthique et la violence dans l'intervention, est significatif. La considération de l'autre est une constante des réponses obtenues au questionnaire post-test et des réflexions colligées dans le journal de bord. Par ailleurs, une certaine prise de conscience de notre milieu de vie qui vient influencer la démarche de réflexion s'est manifestée. Même si le souci de l'autre prédomine, le souci d'une société juste, tel que le présente Ricoeur, donne un nouveau regard sur les enjeux éthiques en nous rappelant qu'il existe toujours une dimension plus large que notre personne ou notre groupe. De plus, cette recherche a également permis de cibler les lacunes du contenu pédagogique et donné l'occasion de repenser l'élaboration du syllabus de cours pour de prochaines formations.

À cet effet, malgré qu'un souci éthique se soit manifestement développé chez les étudiants tout au long de la session, il y a un intérêt à questionner de nouveau le processus de transfert de connaissances et à réévaluer les modalités d'enseignement. Il existe d'autres théories en éthique et les méthodes d'enseignement sont multiples. Comment pouvons-nous alors rendre le contenu pédagogique encore plus efficient dans la recherche du développement du souci éthique? Le cours que nous avons conçu aux fins de la présente

recherche emprunte différentes avenues et aborde différentes notions concernant l'éthique. Une partie du cours vise une connaissance théorique, une autre cherche à développer un esprit d'analyse et de questionnement, alors que la dernière offre l'occasion d'expérimenter dans l'action le déroulement d'une délibération éthique. Est-ce ratisser trop large que de tenter de faire le tour complet du sujet? Bien que Johane Patenaude ne recommande pas de juxtaposer une démarche pédagogique axée sur la réflexion avec une approche orientée vers l'apprentissage des normes⁸³, c'est la voie qui fut privilégiée dans cette recherche. Le développement du souci éthique est sans doute davantage favorisé par une approche réflexive que par une approche qui ne présenterait que les comportements attendus chez un professionnel. En l'absence d'enseignement portant sur la déontologie et les normativités se rapportant à l'intervention, les étudiants seraient-ils aptes à débattre d'un enjeu éthique dans la pratique professionnelle? C'est avec cette préoccupation et ces questionnements que la démarche d'enseignement sera revue et adaptée ... mais probablement sans réponse absolue sans les bénéfices d'une recherche ultérieure qui porterait sur les retombées à moyen terme et à long terme de la formation dans la pratique professionnelle des intervenants, car s'il est vrai que « nous ne pouvons contrôler le progrès dans la maturité éthique que par l'emploi de concepts exacts ou par une argumentation écrite bien menée [...] tout ceci ne garantit pas que l'étudiant qui a bien mémorisé le cours aura un comportement plus éthique dans ses activités professionnelles⁸⁴ ».

⁸³

J. Patenaude, « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique? » op.cit..

⁸⁴

M. Sauvaige, B. Cadore, op.cit, p. 134.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, Line, « Les tests de dépistage de drogues dans l'entreprise : programme d'aide ou de contrôle des employés » dans B. Pelletier (sous la dir. de), *Relation d'emploi et droits de la personne : évolution et tensions*, Montréal, 1994, p. 19 à 32.

BEAUCHESNE, Line, *La légalisation des drogues*, Montréal, Éditions du Méridien, 1991, 381 p.

BÉGIN, Luc, « La compétence éthique : une notion à contenu variable », dans M.-P. Desautniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault (sous la dir. de), *Les défis éthiques de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p 27 à 37.

BOIVERT, Yves et al., *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber, 139 p.

BOURGEAULT, Guy, « Si la vie ne va jamais sans risque ... jalons pour une éthique de l'intervention sociale et de la protection » in *Intervention*, no 119, 2003, p.6 à 14.

BRAZEAU-LAMONTAGNE, Lucie, « La formation éthique » dans J. Patenaude et G. A. Legault (sous la dir. de), *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome II, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 71 à 74.

BRISSON, Pierre, « Développement du champ québécois des toxicomanies au XX^e siècle », dans P. Brisson (sous la dir. de), *L'usage des drogues et la toxicomanie volume III*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2000, p. 3 à 44.

BROWNLEE, K., DELANEY, R., SELICK, M., TRANTER, D., « Problèmes d'éthique auxquels font face les travailleurs sociaux du Grand Nord » in *Le Travailleur social*, volume 65, no 3, 1997, p.57 à 67.

BROWNLEE, K., MAURO-HOPKINS, K., TAYLOR, S., « Confidentialité et devoir de protection », in *Le Travailleur social*, volume 64, no 4, 1996, p.9 à 18.

CLAUDE, Jean-François, *L'éthique au service du management*, Éditions liaisons, 2000, 249 p.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, *Les tests de dépistage de drogues en milieu de travail : un débat s'impose*, Éditeur officiel du Québec, 1998, 11 p.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, *Les tests de dépistage de drogues en milieu de travail : problématique et enjeux*, Éditeur officiel du Québec, 1997, 39 p.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, *Toxicomanie et réduction des méfaits*, Éditeur officiel du Québec, 1999, 16 p.

Le CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Les Publications du Québec, 1990, 53 p.

CONSTANTOPOULOS, Michel, « Antigone face à la morale » in *Apertura*, volume 3, 1989, p. 135 à 144.

DESAULNIERS, Marie-Paule, JUTRAS, France, LEBUIS, Pierre, LEGAULT, Georges A., sous la direction de, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 234 p.

DURAND, Guy, *Introduction générale à la bioéthique*, Saint-Laurent, Fides et Cerf, 1999, 565 p.

ETCHEGOYEN, Alain, *La valse des éthiques*, Paris, Éditions François Bourrin, 1991, 244 p.

FAITH, Karen E., MUZZIN, Linda, « L'importance de l'enseignement de l'éthique professionnelle pour les nouveaux praticiens en travail social », in *Travail social canadien*, volume 3, numéro 2, 2001, p. 21 à 27.

FORTIN, Pierre, « Le souci éthique » in *RÉSEAUX* (Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique), nos 82-83-84, 1998, p. 41 à 50.

FORTIN, Pierre, « Un printemps de l'éthique », in *Ethica*, volume 9, no 2, tome I, 1997, p. 143 à 162.

FORTIN, Pierre, *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 124 p.

FORTIN, Pierre, « La pratique de l'éthique dans la société actuelle », in *Ethica*, volume 5, no 1, 1993, p. 29 à 43.

FORTIN, Pierre, « Qu'est-ce qu'un discours moral? Une approche éthicologique » in *Ethica*, volume 4, no 1, 1992, p. 33 à 54.

FORTIN, Pierre, « Par quel chemin accéder à soi-même? Essai sur l'expérience éthique » in *Réseaux* (Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique), nos 64-65-66, 1992, p. 61 à 71.

FORTIN, Pierre, « Le rapport à la loi et l'interdit de l'inceste » in *L'inceste et le rapport à la loi*, Cahiers d'Ethos, 1988, p. 2 à 15.

FORTIN, Pierre, PARENT, Pierre-Paul, (sous la dir. de), *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2004, 284 p.

GAUTHIER, Benoît, (sous la dir. de), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1993, 584 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Règlements adoptés en vertu du Code des professions et concernant les travailleurs sociaux*, Éditeur officiel du Québec, 1995.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La charte des droits et libertés de la personne*, Éditeur officiel du Québec, 1975.

JACOB, André, « L'éthique comme fondement d'une pratique, pourquoi et comment? » in *Intervention*, numéro 117, 2002, p. 55 à 65.

LACROIX, André, LÉTOURNEAU, Alain et al., *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Montréal, Éditions Fides, 2000, 272 p.

LAMOUREUX, Henri, *Éthique, travail social et action communautaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, 243 p.

LAROUCHE, René, *La sociologie des professions*, Études, Département de sociologie de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, 1987, 170 p.

LEGAULT, Georges A., *Professionalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 290 p.

LEGAULT, Georges A., « Le dialogue comme pédagogie de l'éducation en éthique » in *Ethica*, volume 11, no 2, 1999, p. 31 à 52.

LEGAULT, Georges A., sous la direction de, *Enjeux de l'éthique professionnelle*, tome II, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 181 p.

LEGAULT, Georges A., « Vous avez dit ... professionnel? », in *Ethica*, volume 8, numéro 2, 1996, p. 91 à 102.

MACE, Gordon, PETRY, François, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 134 p.

MALHERBE, Jean-François, *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, Montréal, Éditions Liber, 2003, 125 p.

MALHERBE, Jean-François, *Déjouer l'interdit de penser*, Montréal, Éditions Liber, 2001, 130 p.

MALHERBE, Jean-François, « Éthique et toxicomanie : remarques sur l'incertitude, la violence et le mensonge dans les relations d'aide », dans P. Brisson (sous la dir. de), *L'usage des drogues et la toxicomanie volume III*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2000, p. 367 à 388.

MALHERBE, Jean-François, *Le nomade polyglotte*, Saint-Laurent, Éditions Bellarmin, 2000, 225 p.

MALHERBE, Jean-François (sous la dir. de), *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*, Montréal, Éditions Fides, 1999, 211 p.

MALHERBE, Jean-François, *La conscience en liberté*, Montréal, Éditions Fides, 1997, 69 p.

MALHERBE, Jean-François, *L'incertitude en éthique*, Montréal, Éditions Fides, 1996, 61 p.

MALHERBE, Jean-François, *Autonomie et prévention*, Montréal, Éditions Fides, 1994, 189 p.

MALHERBE, Jean-François, « Les fondements de l'éthique », in *Ethica*, volume 2, no 2, 1990, p. 9 à 34.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA, *Charte canadienne des droits et libertés*, Publications Canada, Ottawa, 1982.

NADEAU, Jessica, « Des doses gratuites aux frais de l'État ! » in *Le Journal de Québec*, 20 mars 2005, p. 3.

NADEAU, L., BIRON, C., *Pour une meilleure compréhension de la toxicomanie*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1998, 142 p.

ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC, *Normes pour la tenue des dossiers des travailleurs sociaux*, Éditeur officiel du Québec, 1996, 20 p.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, 1948.

PARIS, Claude, *Éthique et politique*, Québec, Éditions C. G., 1985, 214 p.

PATENAUDE, Johane, « Subjectivité et intersubjectivité : l'éthique et le procès de la coopération dans l'intervention professionnelle », in *Ethica*, volume 10, no 1, 1998, p. 11 à 30.

PATENAUDE, Johane, « L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives » in *Ethica*, volume 9, no 2, tome II, 1997, p. 97 à 116.

PATENAUDE, Johane, « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique? » dans J. Patenaude et G. A. Legault (sous la dir. de), *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome II, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 105 à 138.

RACINE, Louis, LEGAULT, Georges A., BÉGIN, Luc, *Éthique et ingénierie*, Montréal, McGraw-Hill, 1991, 285 p.

RICOEUR, Paul, « La liberté et ses institutions », dans J. Szavai (sous la dir. de), *Qui est libre?*, Budapest, Éditions Orphéus, 2001, p. 7 à 22.

RICOEUR, Paul, *Le juste 2*, Paris, Éditions Esprit, 2001, 297 p.

RICOEUR, Paul, *L'unique et le singulier*, Montréal, Éditions Stanké, 1999, 88 p.

RICOEUR, Paul, *Le juste*, Paris, Éditions Esprit, 1995, 221 p.

RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1990, 425 p.

RICOEUR, Paul, *Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier, 1988, 464 p.

SAUVAIGE, Monique, CADORÉ, Bruno, « Un centre d'éthique médicale à la recherche d'une pédagogie de l'éthique », in *Ethica*, volume 6, no 2, 1994, p. 119 à 136.

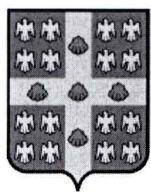
TOURAINÉ, Alain, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, p. 340.

TURGEON, Marc, « Pour l'éducation éthique post-moderne, quelle rationalité? » dans M.-P. Desaulniers, F. Juras, P. Lebus et G. A. Legault (sous la dir. de), *Les défis éthiques de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 49 à 63.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse*, Paris, Éditions Gallimard, 1971, 185 p.

ANNEXE 1

LE PLAN DU COURS



UNIVERSITÉ
LAVAL

TXM - 22656

ÉTHIQUE ET TOXICOMANIE

3 Crédits

PLAN DE COURS

AUTOMNE 2004

FACULTÉ DE MÉDECINE

CERTIFICAT EN ÉTUDES
SUR LA TOXICOMANIE

Sylvain Tremblay
Chargé de cours
(418) 878-2867
resleportail@videotron.ca

DESCRIPTION DU COURS

Dans le cadre de sa pratique professionnelle, l'intervenant est souvent appelé à se positionner et à orienter ses actions selon des normes et des procédures bien définies. Pourtant, un malaise demeure couramment chez celui-ci étant déchiré entre les exigences de sa profession et ses valeurs personnelles. En lien avec cette problématique, ce cours vise à acquérir un savoir, un savoir-faire et surtout un savoir-être afin de développer un « sens éthique » dans sa démarche de réflexion ainsi que dans le processus de son intervention. La réflexion sur soi, les autres et les institutions est donc au cœur de cette démarche d'apprentissage. Seront alors abordés les thèmes de la morale et de l'éthique, les valeurs, les principes de confidentialité, l'attitude de l'intervenant, la considération du patient, le processus de la délibération éthique ainsi que l'ensemble des lois ayant un regard sur l'agir professionnel.

INSERTION DU COURS DANS LE PROGRAMME

Ce cours, qui s'adresse aux étudiantes et aux étudiants inscrits au programme de Certificat en études sur la toxicomanie, fait partie des 21 crédits obligatoires pour l'obtention du diplôme. Il vise l'intégration des concepts nécessaires à l'élaboration d'une méthode spécifique à l'éthique.

Le cours « éthique professionnelle » permet de réfléchir au contenu même de la réflexion éthique et de la voie qu'elle prend dans son déploiement. En fait, la méthode enseignée permet aux étudiantes et aux étudiants d'organiser leur réflexion de façon rigoureuse.

À la fin de leurs parcours, les étudiantes et les étudiants connaîtront quelques méthodes utilisées dans la réflexion éthique contemporaine et seront en mesure de faire un choix éclairé d'une approche méthodologique appropriée dans la résolution des problèmes éthiques et moraux.

OBJECTIFS DU COURS

Objectif général :

L'objectif général du cours est de fournir aux étudiantes et aux étudiants les connaissances et les outils méthodologiques nécessaires au travail de réflexion en éthique.

Objectifs spécifiques :

- distinguer l'expérience morale de l'expérience éthique;
- connaître les principaux concepts de référence de la réflexion éthique;
- définir ce qu'est une valeur et réfléchir aux conflits de valeurs inhérents aux choix éthiques;
- dégager les principales attitudes et habiletés à acquérir pour développer un « sens éthique »;
- identifier les éléments nécessaires à l'élaboration d'une méthode éthique;
- s'approprier une démarche de prise de décision en éthique;
- apprendre à justifier ses choix éthiques.

CONTENU DU COURS

1^{er} Cours : Introduction et présentation du cours.

Lecture pour le prochain cours : « L'éthique comme fondement du pratique : pourquoi et comment? ».

2^e Cours : Le sujet et la subjectivité; les valeurs

- Les valeurs
- La construction du sujet et la subjectivité

Lecture pour le prochain cours : « La morale, l'éthique, l'éthicologie », chapitre 3.

3^e Cours La morale

- Définition de la morale
- Étude sur notre morale

Lecture pour le prochain cours : Exemple de code d'éthique, code de déontologie de l'OPTSQ.

4^e Cours La déontologie

- Définition de la déontologie
- Étude d'un code d'éthique et de déontologie
- Approche déontologique

Lecture pour le prochain cours : « Éthique : méthodes et intervention – de quoi parle-t-on? ».

5^e Cours L'éthique

- Définition de l'éthique
- Problématiques de l'éthique
- Les dimensions de l'éthique
- Modes de régulation

Lecture pour le prochain cours : « Confidentialité et devoir de protection ».

6^e Cours Tenir une posture éthique

- Le consentement éclairé
- L'accès au dossier
- Accès à un tiers
- La confidentialité
- Le contenu du dossier
- La réduction des méfaits

Lecture pour le prochain cours : « Les tests de dépistage dans l'entreprise ».

7^e Cours Tenir une posture éthique (suite)

- Le dépistage urinaire et sanguin
- VIH et autres infections
- L'accessibilité des soins
- Communication par fax, internet
- Révélation de soi et implications personnelles
- Les loyautés ambiguës ou conflictuelles
- Loto-Québec

Lecture pour le prochain cours : « Éthique et toxicomanie : remarques sur l'incertitude, la violence et le mensonge dans les relations d'aide ».

8^e Cours Tenir une posture éthique

- La violence dans les soins de santé
- L'objectivation et l'objectification
- Urgence existentielle et économique
- La violence scientifique
- Le normal vs le pathologique
- L'autonomie réciproque
- L'autonomie paradoxale
- L'arbitraire vs la subjectivité

Lecture pour le prochain cours : Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique, chap. 5, « Prendre conscience de la situation ».

9^e Cours La délibération éthique

- Démonstration de la phase I de la délibération éthique
- Travail en équipe sur la résolution d'un problème éthique

Lecture pour le prochain cours : Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique, chap. 5, « Clarifier les valeurs en conflits ».

10^e Cours La délibération éthique (suite)

- Démonstration de la phase II de la délibération éthique
- Travail en équipe sur la résolution d'un problème éthique

Lecture pour le prochain cours : Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique, chap. 5, « Prendre une décision raisonnable ».

11^e Cours La délibération éthique (suite)

- Démonstration de la phase III de la délibération éthique
- Travail en équipe sur la résolution d'un problème éthique

Lecture pour le prochain cours : Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique, chap. 5, « Établir un dialogue ».

12^e Cours La délibération éthique (suite)

- Démonstration de la phase III de la délibération éthique
- Travail en équipe sur la résolution d'un problème éthique

13^e & 14^e Cours - Présentation orale & évaluation du cours

MODE D'ÉVALUATION

FORMATIVE (Participation)	30 points
----------------------------------	------------------

- Journal de bord (**30 points**)

Autoréflexion sur la démarche d'apprentissage.

SOMMAIRE (Participation)	70 points
---------------------------------	------------------

- Réflexion sur sa conception de l'éthique en début de session (10 points)
- Réflexion sur sa conception de l'éthique en fin de session (20 points)
- Appliquer une grille de délibération éthique à un cas éthique; travail en équipe (30 points)
- Présentation orale en équipe sur le processus de la délibération éthique (10 points)

MODALITÉS DES TRAVAUX

Travail I : Le journal de bord

Après chaque cours, réaliser une autoréflexion sur la démarche d'apprentissage.

Exemples de thèmes abordés : - l'intégration des notions acquises

- questionnement
- liens avec la pratique
- cheminement personnel

Critères d'évaluation : - profondeur de la réflexion

- continuité dans la pensée
- liens avec l'enseignement
- 1 ½ à 2 pages par cours
- à remettre au dernier cours

Travail II : Réaliser une réflexion sur sa conception de l'éthique en début de session

- 1- À mon avis, qu'est-ce que la morale? Qu'est-ce que l'éthique? Qu'est-ce que la déontologie?
- 2- Selon moi, quels problèmes d'ordre éthique, moral et déontologique un intervenant en toxicomanie peut-il rencontrer dans sa pratique?
- 3- Est-ce nécessaire de développer une éthique professionnelle dans notre pratique? Pourquoi? Quelles habiletés ou connaissances dois-je intégrer pour intervenir de façon éthique?

Critères d'évaluation : - profondeur de la réflexion

- liens avec la pratique
- travail de 4 à 5 pages
- à remettre au 2^e cours

Travail III : Réaliser une réflexion sur sa conception de l'éthique à la fin de la session

- 1- À mon avis, qu'est-ce que la morale? Qu'est-ce que l'éthique? Qu'est-ce que la déontologie?
- 2- Selon moi, quels problèmes d'ordre éthique, moral et déontologique un intervenant en toxicomanie peut-il rencontrer dans sa pratique?
- 3- Comment mes actions seront-elles influencées par ma formation en éthique? Quels savoir-être et savoir-faire je démontrerai dans ma pratique?

Critères d'évaluation : - profondeur de la réflexion
 - liens avec la pratique
 - travail de 8 à 9 pages
 - à remettre au dernier cours

Travail IV Appliquer une grille de délibération éthique

Travail en équipe sur un cas éthique, pendant les 10, 11, 12, et 13^e cours.

Critères d'évaluation : - maîtrise des éléments de la grille
 - compréhension des enjeux éthiques de la situation
 - qualité de l'argumentation
 - travail écrit à remettre le lundi suivant le dernier cours

Travail V : Présentation orale en équipe sur le processus de la délibération éthique

Critères d'évaluation : - structure de la présentation
 - qualité de l'animation
 - qualité de l'argumentation
 - présenter au 14 ou 15^e cours

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, Line, Les tests de dépistage de drogues dans l'entreprise : programme d'aide ou de contrôle des employés, dans *Relation d'emploi et droits de la personne : évolution et tensions*, sous la direction de B. Pelletier, Montréal, 1994, pages 19 à 32

BEAUCHESNE, Line, La légalisation des drogues, Éditions du Méridien, 1991, 381 pages.

BOIVERT, Yves et al., Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique, Liber, Montréal, 139 pages.

BOURGEAULT, Guy, Si la vie ne va jamais sans risque ... jalons pour une éthique de l'intervention sociale et de la protection, Revue Intervention, numéro 119, 2003, p.6 à 14.

BROWNLEE, K., DELANEY, R., SELICK, M., TRANTER, D., Problèmes d'éthique auxquels font face les travailleurs sociaux du Grand Nord, Revue Le Travailleur social, Vol. 65, numéro 3, 1997, p.57 à 67.

BROWNLEE, K., MAURO-HOPKINS, K., TAYLOR, S., Confidentialité et devoir de protection, Revue Le Travailleur social, Vol. 64, numéro 4, 1996, p.9 à 18.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, Les tests de dépistage de drogues en milieu de travail : un débat s'impose, Éditeur officiel du Québec, 1998.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, Les tests de dépistage de drogues en milieu de travail : problématique et enjeux, Éditeur officiel du Québec, 1997.

COMITÉ PERMANENT DE LUTTE À LA TOXICOMANIE, Toxicomanie et réduction des méfaits, Éditeur officiel du Québec, 1999, 16 pages.

Le CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle, Les Publications du Québec, 1990, p. 33 à 40.

CONSTANTOPOULOS, Michel, Antigone face à la morale, dans *Apertura*, Vol. 3, 1989, p. 135 à 144.

DURAND, Guy, Méthode d'analyse, dans *Introduction générale à la bioéthique*, Fides et Cerf, 1999, p. 437 à 464.

ETCHEGOYEN, Alain, La valse des éthiques, Éditions François Bourin, 1991, 244 pages.

FAITH, Karen E., MUZZIN, Linda, L'importance de l'enseignement de l'éthique professionnelle pour les nouveaux praticiens en travail social, revue Travail social canadien, vol. 3, numéro 2, 2001, p. 21 à 27.

FORTIN, Pierre, Le souci éthique, dans RÉSEAUX (Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique), nos 82-83-84, (1998), pages 41 à 50.

FORTIN, Pierre, La morale, l'éthique, l'éthicologie, Presses de l'Université du Québec, 1995, p. 35 à 58.

FORTIN, Pierre, Par quel chemin accéder à soi-même? Essai sur l'expérience éthique, dans RÉSEAUX (Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique), nos 64-65-66, (1992), pages 61 à 71.

FORTIN, Pierre, PARENT, Pierre-Paul, Le développement du souci éthique dans les interventions professionnelles et sociales, Projet de recherche CQRS, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Règlements adoptés en vertu du Code des professions et concernant les travailleurs sociaux, Éditeur officiel du Québec, 1995.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, La charte des droits et libertés de la personne, Éditeur officiel du Québec, 1975.

JACOB, André, L'éthique comme fondement d'une pratique, pourquoi et comment?, revue Intervention, numéro 117, 2002, p. 55 à 65.

LACROIX, André, LÉTOURNEAU, Alain et al., Méthodes et interventions en éthique appliquée, Éditions Fides, 2000, 272 pages.

LAMOUREUX, Henri, Éthique, travail social et action communautaire, Presses de l'Université du Québec, 2003, 243 pages.

LEGAULT, Georges A., Professionalisme et délibération éthique, Presses de l'Université du Québec, 1999, p.87 à 190.

LEGAULT, Georges A., sous la direction de, Enjeux de l'éthique professionnelle, tome II, Presses de l'Université du Québec, 1997, 181 pages.

MALHERBE, Jean-François, Les ruses de la violence dans les arts du soin, Éditions Liber, 2003, 125 pages.

MALHERBE, Jean-François, Éthique et toxicomanie : remarques sur l'incertitude, la violence et le mensonge dans les relations d'aide, dans *L'usage des drogues et la toxicomanie volume III* (sous la direction de Pierre Brisson), Gaëtan Morin éditeur, 2000, pages 367 à 388.

MALHERBE, Jean-François, sous la direction de, Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique, Éditions Fides, 1999, 211 pages.

MALHERBE, Jean-François, L'incertitude en éthique, Éditions Fides, 1996, 61 pages.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA, Charte canadienne des droits et libertés, Publications Canada, Ottawa, 1982.

ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC, Normes pour la tenue des dossiers des travailleurs sociaux, 1996, 20 pages.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948

PARIS, Claude, Éthique et politique, Éditions C. G., 1985, p. 25 à 47.

RICOEUR, Paul, Soi-même comme un autre, Paris, Les Éditions du Seuil, 1990, 425 pages.

