

Sous la direction de  
Johane Patenaude et Georges A. Legault

# *Enjeux de l'éthique professionnelle*

Tome I  
*Codes et comités d'éthique*



Presses de l'Université du Québec



# *Enjeux de l'éthique professionnelle*

**Tome I**  
*Codes et comités d'éthique*

Sous la direction de  
Johane Patenaude et Georges A. Legault



Presses de l'Université du Québec



COLLECTION  
**ÉTHIQUE**

---

**Éthique de l'environnement**

Une introduction à la philosophie environnementale

*Joseph R. Des Jardins*

1995, 314 pages

**La morale l'éthique, l'éthicologie**

*Pierre Fortin*

1995, 138 pages

**Guide de déontologie en milieu communautaire**

*Pierre Fortin*

1996, 148 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1 V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399

Télécopieur : (418) 657-2096

Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puy/puq.html>

Distribution :

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G0S 3L0

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474

Télécopieur : (418) 831-4021

*Europe :*

ÉDITIONS ESKA

27, rue Dunois, 75013, Paris, France

Téléphone : (1) 45 83 62 02

Télécopieur : (1) 44 24 06 94

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Enjeux de l'éthique professionnelle

(Éthique ; 4)

Textes présentés lors d'un colloque tenu à l'Université de Sherbrooke les 4 et 5 mai 1995.

Comprend des réf. bibliogr.

Sommaire : 1. Codes et comités d'éthique

ISBN 2-7605-0936-2 (v.1)

1. Déontologie professionnelle – Québec (Province) – Congrès. 2. Comités d'éthique – Québec (Province) – Congrès. 3. Éthique médicale – Québec (Province) – Congrès. 4. Qualité totale – Québec (Province) – Congrès. 5. Morale appliquée – Congrès. 6. Déontologie professionnelle – Étude et enseignement – Québec (Province) – Congrès. I. Patenaude, Johane. II. Legault, Georges A., 1944- . III. Collection : Collection Éthique (Sainte-Foy, Québec) ; 4.

BJ1725.E54 1996

174.09714

C96-941336-X

Révision linguistique : Louis Courteau

Mise en pages : Composition Monika

Couverture : Caron & Gosselin communication graphique

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1996 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation*

© réservés 1996 • Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal — 4<sup>e</sup> trimestre 1996

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

## Table des matières

Préface .....	9
<i>Normand Wener</i>	
Présentation .....	11
<i>Johane Patenaude</i>	
Introduction : Les enjeux de l'éthique professionnelle .....	15
<i>Georges A. Legault</i>	

### Première partie

#### **Quelles fonctions ont les comités d'éthique ?**

1. Les comités d'éthique clinique ont-ils une fonction éducative ? .....	31
<i>Gilles Voyer</i>	
2. Le Comité d'assistance aux décisions éthiques et le Code d'éthique, Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent .....	39
<i>Jean Bédard</i>	
3. Fonction éducative des comités de déontologie de la recherche .....	53
<i>Jean-Pierre Tétrault</i>	
4. La fonction éducative des comités d'éthique clinique .....	59
<i>Luc Bégin</i>	

### Deuxième partie

#### **Comment éduquer à la déontologie ?**

5. La formation éthique .....	71
<i>Lucie Brazeau-Lamontagne</i>	

8 Enjeux de l'éthique professionnelle

6. Déontologie, éthique et droit : une articulation critique dans un curriculum d'éducation médicale ..... 75  
*Jean François Malherbe*
7. Éducation et déontologie ..... 79  
*René Auclair*
8. Coups d'oeil rapides sur notre comportement ..... 93  
*Yvon Saindon*

Troisième partie

**Le retour de l'Éthique  
et le mouvement de qualité totale**

9. Éthique et qualité totale ..... 103  
*Michelle Dionne*
10. Visée de la qualité totale : efficacité ou éthique ? ..... 109  
*Vianney Arsenault*
11. Éthique et qualité à la lumière de la réforme des services de santé et des services sociaux ..... 115  
*Simon Racine*

Quatrième partie

**Discussions en atelier**

12. Synthèse des discussions en ateliers ..... 123  
*Monelle Parent*



## Préface

*Il me fait plaisir de m'associer à cette publication qui revêt un caractère spécial : celui des grandes premières. C'est la première fois au Québec que tant de personnes compétentes en éthique livrent leurs réflexions sur un thème aussi important. C'est encourageant. Ce plaisir est doublé puisque ces personnes proviennent d'orientations et d'horizons diversifiés. La multidisciplinarité ainsi formée me semble la voie nécessaire au développement scientifique contemporain, particulièrement en sciences humaines.*

*Enfin, ce plaisir est même triplé, puisque ces réflexions s'attaquent à un besoin, aussi urgent qu'important, de notre société d'aujourd'hui et de demain. Je me permets de proposer brièvement quelques commentaires sur cette urgence socioculturelle, au moins québécoise mais sans doute mondiale.*

*Inutile de rappeler que le monolithisme légendaire est bel et bien disparu du Québec, sinon dans le souvenir immortel de nos racines. La modernité et l'ouverture au monde ne sont plus à nos portes, mais bien au coeur de notre développement. Le monde a envahi le Québec autant que le Québec s'est ouvert au monde. Qui plus est, la société postmoderne nous aspire et, avec elle, le changement s'installe comme pratiquement le seul élément « stable » de notre environnement. Les effets de choc sont nombreux et profonds. Actuellement, la culture québécoise semble loger à l'enseigne de la diversité, des différences et de l'éclatement, à tel point que l'intégration sociale et les projets collectifs paraissent compromis. C'est comme si notre bel environnement sécuritaire basculait pour faire place aux incertitudes. Dans un tel contexte, le foisonnement des quêtes de sens est fort compréhensible. On assiste et on participe à une nouvelle « ruée vers l'âme ». Notre culture relève progressivement le défi de l'ouverture aux autres cultures. Mais, comme le demande Fernand Durnont dans son dernier volume, intitulé Raisons communes, saura-t-elle relever le défi de « l'ouverture par le haut », vers le sens, vers la transcendance, vers des « raisons communes »*

*fondamentales ? Nous attendons sûrement des différents auteurs et auteures des articles de ce livre, une contribution majeure à l'émergence de ce nouveau « ciment social ».*

*Au Québec, cette quête de sens, de « raisons communes », de « préoccupations fondamentales partagées » ne peut faire fi de la culture religieuse. Dans notre encore nouvelle société laïque, on assiste présentement au déplacement du continent de l'irrationnel et à sa réinvention. Après le « Je me soumetts » des années 1950 et le « Je me révolte » des années 1970, c'est maintenant le règne du « Je, me, moi ». Les religions traditionnelles reprennent de l'importance tout en se ramifiant à l'infini. D'autres religions nous arrivent, qui en sont à des stades différents d'évolution quant à leur capacité de composer avec la modernité. Sous l'appellation de « Nouvel Age », qui regroupe le meilleur comme le pire, plusieurs autres approches cherchent un terrain fertile. De grands opérateurs religieux d'identité se retrouvent donc encore en action au Québec. Nous vivons actuellement une phase de métissage : de plus en plus d'éléments étrangers se retrouvent dans la même éprouvette sociale. Il y aura vraisemblablement fécondation. Mais dans une société libérale comme la nôtre, la valorisation du « sujet » comme indéfini, du « je, me, moi », risque de favoriser l'émergence d'une culture avec, en son cœur, un immense vide. Ce vide au cour des différences occuperait la place des solidarités fondamentales qui constituent, me semble-t-il, le fondement de l'éthique. Voilà pourquoi nous avons un besoin urgent de multiplier au Québec des « lieux de sens », des « foyers du sens ». Le Québec en a besoin de plusieurs, l'Estrie, d'au moins un. Ces « foyers du sens » doivent être assez vigoureux et pertinents pour informer les pratiques quotidiennes, et assez ouverts pour être informés par ces mêmes pratiques. Je pense que les éthiciennes et les éthiciens sont des acteurs clés de cette opération, des artisans de ces nouvelles idéologies qui nous sont essentielles.*

*J'ajouterai que l'insécurité générée par le contexte actuel a malheureusement érigé certains moyens au rang de fins. Tel est le cas de la survalorisation des lois, le phénomène de judiciarisation de notre société. Le droit tend à remplacer l'éthique. Moins les valeurs de solidarité sont partagées par plusieurs, plus les lois occupent le haut du pavé. Or, comme les lois, dans les sociétés démocratiques, sont élaborées pour sanctionner des pratiques existantes, elles sont toujours dépassées. Elles représentent une sorte de gouvernement des morts sur les vivants. Saurons-nous, individuellement et comme société, passer de la déontologie à l'éthique ? J'espère que ce défi éducatif sera relevé et qu'une éthique pertinente et profonde, issue de solidarités bien vivantes, rendra de plus en plus inutile toute précodification pour les conduites des Québécoises et des Québécois.*

*Que cette première soit suivie de plusieurs autres. Le besoin est criant et urgent.*

Normand Wener  
Doyen de la faculté des lettres et sciences humaines  
de l'Université de Sherbrooke

## Présentation

Ce livre sur les enjeux éthiques de nos sociétés contemporaines est le fruit d'un colloque qui a eu lieu, à l'Université de Sherbrooke les 4 et 5 mai 1995, sous le titre : *De la déontologie à l'éthique : un enjeu éducatif ?* Ce colloque a été conçu comme un moment important d'une recherche ayant pour objectif de faire un bilan critique de la déontologie à partir de l'expérience québécoise, subventionnée par le Conseil canadien de recherches en sciences humaines du Canada, recherche stratégique en éthique appliquée<sup>1</sup>. Ce colloque donnait la parole aux personnes qui, dans leur pratique multiple de membre de comité d'éthique, de professeur(e) en déontologie et de praticien(ne) venaient rendre compte des enjeux éthiques tels qu'ils se posent à la lumière des dispositifs éthiques créés pour régir l'éthique professionnelle. Il fournissait ainsi l'occasion d'entendre comment étaient vécues et réfléchies les diverses tentatives d'insertion de l'éthique dans les divers milieux professionnels. Les thèmes étudiés par les personnes ressources ainsi que les discussions en atelier devaient, nous l'espérons, nous aider à mieux comprendre cette réalité complexe qu'est le retour à l'éthique dans nos sociétés qui se manifeste dans nos institutions par des instruments déontologiques, comme les codes de déontologie des ordres professionnels, les codes d'éthique des institutions de santé et les codes d'éthique des entreprises.

Ce livre veut présenter les résultats de la recherche-action que fut ce colloque. Au départ, le chapitre d'introduction « Les enjeux actuels de

1. Ce colloque et la publication des résultats qu'il engendre ont été financés principalement par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada grâce à une subvention accordée, de 1993-1996, à l'équipe de recherche formée de Georges A. Legault (chercheur principal) et Johane Patenaude, de l'Université de Sherbrooke, et de Pierre Fortin, Guy Giroux et Bruno Boulianne, du Groupe de recherche Ethos de l'Université du Québec à Rimouski.

l'éthique professionnelle » dresse le tableau des questions qui se posent devant le développement des dispositifs éthiques dans notre société. Ce cadre général indique les chemins pour comprendre ce qui se joue dans notre société à travers les multiples expériences relevant de l'éthique. Cette introduction permet aussi de faire une première synthèse des réponses que nous avons obtenues de notre recherche. Certaines hypothèses de recherche et conclusions provisoires que nous avons ont été confirmées, d'autres nuancées suite à cette expérience partagée.

Cette introduction aux enjeux actuels de l'éthique professionnelle prépare la lecture des différentes parties du livre et met en perspective le partage de l'expérience éthique que nous offrent les différents participants. Trois enjeux majeurs de l'éthique professionnelle retiennent ici l'attention. Le premier concerne les comités d'éthique. Depuis quelques années, les comités d'éthique apparaissent dans les hôpitaux, dans les universités, dans des services publics, voire en industrie. Quels sont leurs rôles et fonctions ? Et plus spécifiquement, est-ce que ces comités ont pour mission d'assurer la formation éthique dans leur milieu ? Si oui, comment ? Le deuxième enjeu, c'est l'éducation à la déontologie. Dans les milieux professionnels, comme dans les milieux de la fonction publique, l'éthique professionnelle a pris le visage de la déontologie professionnelle. Comment enseigne-t-on la déontologie ? Qu'attend le milieu de cette formation ? Est-ce que cette éducation s'avère une formation morale de la personne ? Autrement dit, suffit-il d'enseigner un code pour former à l'éthique professionnelle ? Le dernier enjeu cherche à comprendre dans quelle mesure le retour de l'éthique dans nos sociétés et surtout dans nos institutions publiques se rattache au mouvement de qualité qui traverse les sociétés nord-américaines. La loi 120 sur les services de santé et les services sociaux exige des institutions de santé et de services sociaux du Québec qu'elles se dotent d'un code d'éthique. Plusieurs textes laissent croire que les codes d'éthique sont conçus pour faciliter la démarche de qualité. Qu'en est-il ? Le mouvement vers la qualité des services et des industries exige-t-il une transformation de l'éthique professionnelle et du travail ? Ou bien, le mouvement vers la qualité récupère-t-il la demande éthique actuelle pour des fins économiques ? Le slogan américain « *Ethics pays* » semble indiquer une récupération de l'éthique pour augmenter la productivité.

Tous ces enjeux majeurs de l'éthique professionnelle aujourd'hui ont aussi été discutés en atelier. C'est pourquoi nous vous proposons dans la dernière partie de ce livre, une synthèse des discussions en ateliers. Dans cette recherche-action, nous voulions voir comment les intervenants et intervenantes des divers milieux professionnels québécois perçoivent et vivent avec ces dispositifs éthiques. Suite à l'écoute des heures d'enregistrement des discussions, madame Parent vous propose

une synthèse des discussions et des échanges en fonction des questions principales de notre recherche, telles que présentées en introduction. Cette synthèse nous permet, grâce à la richesse des discussions des participantes et participants, de mieux comprendre la complexité des enjeux éthiques tels qu'ils se vivent actuellement dans notre société.

Ces résultats de notre recherche à partir des milieux, que nous vous présentons ici, constituent le premier volet de nos travaux sur l'expérience de la déontologie au Québec. Nos analyses subséquentes nous ont permis d'intégrer ces données dans un bilan plus vaste de cette expérience, eu égard aux changements sociaux et culturels d'où renaît la demande éthique. L'expérience québécoise en éthique professionnelle est marquée par une tension entre réguler et sanctionner les comportements ou favoriser l'autonomie responsable, entre imposer de l'extérieur les standards d'une pratique ou favoriser l'autodétermination des standards, entre maintenir une approche hiérarchique ou favoriser la collégialité responsable. Ce bilan de l'éthique professionnelle nous permet de la comprendre davantage comme un défi qu'une réalité établie.

Johane Patenaude



## INTRODUCTION

# **Les enjeux de l'éthique professionnelle**

**Georges A. Legault**

secteur éthique appliquée, Université de Sherbrooke

Depuis plusieurs années, les questions éthiques sont à la une de plusieurs discussions. Les questions bioéthiques comme l'euthanasie, le suicide assisté, la procréation assistée, la génétique font souvent les manchettes de nos journaux puisqu'elles se retrouvent devant les tribunaux. Mais elles ne sont pas les seules à se poser dans notre société. L'éthique professionnelle fait partie intégrante de nos pratiques sociales depuis qu'il existe des groupes de professionnels, certains héritant du passé lointain une tradition très riche comme en témoigne encore la référence à Hippocrate pour les médecins. La tradition d'éthique professionnelle a pris un visage particulier au Québec avec la création en 1974 des ordres professionnels du Québec et l'obligation pour ceux-ci de se doter d'un code de déontologie et d'un comité de discipline chargé de sanctionner les conduites déviantes. Presque vingt ans plus tard, le législateur québécois impose, dans la loi 120 portant sur la réforme des services de santé et des services sociaux, la création de codes d'éthique à toutes les institutions de service. Entre-temps, les industries québécoises et les associations se dotent aussi de codes d'éthique dans le sillon du mouvement américain d'éthique des affaires.

Depuis les expériences des nazis sur les populations juives, la recherche sur l'humain est devenue un champ de préoccupations éthiques. Le développement des comités de déontologie de la recherche sur

l'humain le confirme. La naissance des comités d'éthique clinique dans les hôpitaux participe aussi de cette préoccupation éthique dans notre société. Dernièrement, les organismes subventionnaires du Canada ont proposé de nouvelles approches pour la déontologie en recherche, les comités d'éthique et l'éducation éthique des chercheurs.

Que sont ces dispositifs éthiques (codes et comités) ? Quelle est leur fonction ? Comment procèdent-ils ? Quelle influence ont-ils sur le développement de l'éthique dans leur milieu ? Quelle formation les professionnels ont-ils en éthique professionnelle pour assurer la vie éthique des institutions ? Quelles tensions existe-t-il entre ces comités d'éthique et d'autres rôles sociaux qu'on voudrait leur donner ?

Toutes ces questions visant à mesurer la portée éthique des dispositifs en éthique professionnelle exigent des réponses si nous voulons comprendre le phénomène actuel de l'éthique professionnelle et ses transformations. Mais comment analyser systématiquement un phénomène aussi complexe ?

### **Comprendre l'éthique professionnelle comme phénomène social ?**

Depuis les origines de l'activité professionnelle, il existe dans différentes sociétés des serments, des lois, des réglementations de la pratique professionnelle qui relèvent de l'éthique professionnelle. On n'a qu'à penser au serment d'Hippocrate, prototype de l'engagement éthique de la profession médicale. Au Québec, la demande éthique se manifeste clairement à deux moments par la voie législative. Le *Code des professions*, qui crée les ordres professionnels, impose l'adoption d'un code de déontologie à toutes les pratiques professionnelles et la *Loi sur la réforme des services de santé et services sociaux* la création de codes d'éthiques à toutes les institutions de service. Plusieurs autres lois incitent les institutions financières, comme les municipalités, à se doter d'un code de déontologie ou de règles prévenant les conflits d'intérêts. L'adoption d'un code a une portée symbolique dans la société, elle indique que l'organisme s'engage à respecter certains principes d'action dans la pratique. Pourquoi adopter des codes ? Les codes sont-ils suffisants ou doit-on leur adjoindre des dispositifs spécifiques afin qu'ils puissent remplir leur fonction sociale ? L'éthique professionnelle peut donc être analysée du point de vue de la société, comme mécanisme de régulation des pratiques professionnelles.

Pour comprendre l'éthique professionnelle comme manifestation importante de la demande éthique dans notre société, il faut comprendre sa genèse et ses composantes. Quels sont les instruments déontologiques ? Que visent les libellés des codes ? Quelles situations prétendent-ils régir ? Ensuite, il faut évaluer dans quelle mesure les codes de déontologie ou d'éthique sont accompagnés de la création de comités qui



ont pour fonction l'implantation du code au sein de l'organisme. Toutes les institutions n'ont pas nécessairement ces deux composantes. Cette situation soulève inmanquablement le « pourquoi ». Quelle vision se fait-on du code de déontologie ou d'éthique pour qu'on ne juge pas nécessaire qu'il y ait des comités d'implantation ? Lorsque de tels comités existent, il faut se demander dès lors quelles sont leurs fonctions en rapport aux codes. La nature et la portée du mandat des comités d'implantation peuvent révéler plusieurs informations pertinentes sur la nature et la portée des codes.

Il existe aussi des comités d'éthique, comme les comités d'éthique clinique dans les hôpitaux, qui ne se réfèrent pas à un code. Ici encore, on s'interroge sur leurs fonctions. Que font ces comités ? Comment assurent-ils un lien à l'éthique professionnelle sans passer par la codification ? Quelle portée éthique ont-ils dans la collectivité ? Cette portée n'est-elle que symbolique ?

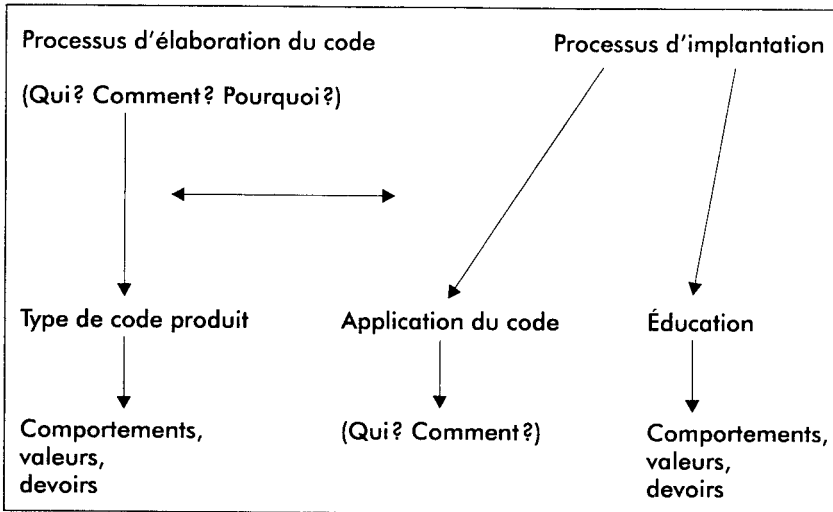
On pourrait se représenter ainsi, sur une ligne continue, la différence entre les institutions :

Comité d'éthique (seulement)	Code et comité	Code (seulement)
Comité d'éthique clinique dans les hôpitaux	Comité disciplinaire des ordres professionnels  Comité de déontologie pour la recherche sur l'humain  Comité d'éthique d'un service public	Institutions de santé Code d'entreprise

Plusieurs questions se posent face à cette réalité sociale. La première qui guide notre recherche pourrait se formuler ainsi : l'expérience de l'éthique est-elle transférable d'un domaine à un autre ? Cette question constitue le premier défi, car nous sommes habitués à voir, comme certains l'ont mentionné, des divisions étanches entre les domaines que nous avons volontairement fusionnés. Pour plusieurs, les questions éthiques dans les domaines des ordres professionnels, des institutions de services publics et des entreprises privées sont tellement différentes qu'il faudrait faire des études et des colloques réservés exclusivement à chacune d'entre elles. La spécialisation en éthique appliquée à des domaines précis risque, croyons-nous, de nous éloigner de ce qui est transférable d'un domaine à l'autre comme expérience éthique. Toutes les discussions et les analyses dans ce livre visent à montrer l'intérêt de transférer d'un domaine à l'autre la richesse de notre expérience.

Cette réalité sociale de l'éthique, qui passe par des codes et des comités dans des institutions différentes, soulève plusieurs questions applicables à tous les domaines. La première prend la forme d'un constat ; les instruments déontologiques sont soumis à deux contraintes : le processus d'élaboration de l'instrument (code) et le processus d'implantation. Peu importe l'institution, publique ou privée, un code est élaboré selon un processus et ce code, s'il veut remplir sa fonction dans l'institution, doit être implanté. Plusieurs questions permettent de cerner le sens d'un code et sa portée. Qui a fait le code (une personne, un comité, etc.) ? Comment s'est fait le code (avis d'expert, emprunt d'un autre code, processus d'enquête des personnels, mode de participation, etc.) ? Quels sont les objectifs du code (contrôle des conduites, incitations à certaines valeurs, résolution de certains conflits ou situations problématiques) ? Mais un code d'éthique ou de déontologie n'est pas autosuffisant. Il faut, pour qu'il prenne vie et qu'il soit efficace, qu'il inspire la conduite des personnes dans l'institution. Comment l'institution assure-t-elle la vie du code ? La question de l'implantation comporte deux aspects différents et complémentaires. Un code ne peut se fixer de façon durable et inspirer les conduites s'il n'est pas rattaché à une instance quelconque de l'institution. L'institution privée ou publique est responsable non seulement de l'élaboration mais de l'application du code. Plusieurs questions visent à cerner le processus d'implantation d'un code. Qui est responsable de l'application du code (de qui relève le code du point de vue administratif) ? Quels sont les mécanismes prévus pour assurer l'implantation (présence de comités ou non, fonction des comités : publicité, juger les infractions, recommander, conseiller) ? La responsabilité administrative du code n'est qu'un volet de l'implantation, l'autre est celui de l'éducation. Un code ne peut être vivant que si dans l'institution on assure une éducation des personnes à l'éthique. C'est le problème souvent rencontré dans des milieux qui se sont dotés de codes et qui se demandent après comment atteindre les personnels, comment rendre vivant le code.

Un cadre général d'analyse, comme celui qui est proposé ici, permet de mieux analyser les enjeux de la codification en éthique professionnelle.



### Le passage du disciplinaire à l'éducation

Les réflexions actuelles en éthique professionnelle soulèvent, de plus en plus, les enjeux éducatifs qui y sont liés. Toutes les institutions, ordres, services publics comme institutions privées et entreprises, sont confrontées à cette question de l'implantation de l'éthique qu'est l'éducation. Cette question varie évidemment selon les institutions, c'est pourquoi il nous apparaît important de cerner les enjeux éducatifs à trois niveaux différents. L'éducation par le biais de comités d'éthique, l'éducation à l'université dans la formation des futurs professionnels (sens large) et l'éducation dans les institutions à la culture de l'entreprise.

#### *Quelles fonctions les comités d'éthique ont-ils ?*

Est-il possible de mettre en commun les perceptions et résultats d'une expérience privilégiée dans un domaine, afin de voir dans quelle mesure ils sont transférables aux autres domaines ? Il existe des comités d'éthique dans plusieurs institutions ayant chacune leur propre vocation. N'assurent-ils pas tous une fonction éducative ? Au départ, l'expérience privilégiée est celle des comités d'éthique clinique tels que nous les connaissons dans les hôpitaux du Québec. Comment pouvons-nous évaluer cette expérience ? Plusieurs questions se posent : Que font les comités d'éthique clinique ? Quel est leur rôle dans l'institution ? Comment procèdent-ils ? Leur mode de fonctionnement et leur fonction institutionnelle relèvent-ils de l'éthique ? Est-ce que ces comités ont une fonction d'éducation dans leur milieu ?

Cette expérience des comités d'éthique clinique nous permet d'interroger les autres formes de comités que nous retrouvons dans les diverses institutions. Dans le domaine des ordres professionnels, il existe des comités de disciplines qui ont pour fonction de juger les plaintes formulées à l'endroit des manquements à la déontologie professionnelle. De même, dans le milieu professionnel, le syndic est responsable de l'application du code de déontologie. L'expérience des comités d'éthique des hôpitaux peut-elle servir pour penser la dimension éthique des codes de déontologie ? Les comités de discipline ont-ils une fonction éthique ou bien leur fonction n'est-elle que disciplinaire ? Comment les syndics et les ordres peuvent-ils favoriser la dimension éthique différente de la dimension proprement disciplinaire ? Que font les ordres professionnels pour rendre leurs membres plus sensibles aux questions éthiques qui se posent dans les pratiques ? Ces questions soulèvent un des problèmes vécus lors de l'application des codes de déontologie de la recherche sur l'humain. Comment concilier la fonction de surveillance des personnes et la fonction d'autonomie et de responsabilité éthique des personnes qui dépassent l'application stricte des règlements ? Comment un comité de déontologie de la recherche peut-il favoriser le développement de la conscience éthique des chercheurs ? Peut-on penser à des comités d'éthique dans les services publics ou privés qui seraient orientés vers l'émergence de valeurs partagées, qui conseilleraient plutôt que de punir ? L'expérience des comités d'éthique clinique montre l'importance de lieux de discussion, de réflexion dans une institution qui permet de situer des enjeux importants ; est-ce que de tels lieux de réflexion et de discussion ne sont pas nécessaires dans toute entreprise ou organisation ? L'expérience des comités d'éthique clinique nous fournit-elle des pistes pour mieux penser l'éducation à l'éthique dans tous les milieux ?

La première partie de ce livre porte sur la fonction éducative des comités d'éthique et nous met en présence de trois présentations explicitant chacune un type de comité d'éthique : le comité d'éthique clinique que nous retrouvons dans les hôpitaux, un comité d'assistance aux décisions éthiques dans un centre de jeunesse (organisme public) et un comité de déontologie de la recherche sur l'humain dans une université.

Plusieurs questions se posent face à la naissance de comités d'éthique dans notre société. Parmi celles-ci, celle de l'origine sociale des comités apparaît importante : « pourquoi a-t-on créé des comités d'éthique ? » « est-ce que ce phénomène répond à un besoin ? » La réponse que nous propose L. Bégin risque d'en surprendre plus d'un, car la création de tels comités ne correspondrait pas à un besoin social d'éthique manifesté soit par les usagers soit par les médecins. Cette demande semble émaner des institutions et des organismes publics. Les propos de L. Bégin contredisent-ils ceux de N. Wener qui, dans la préface, souligne le défi actuel de

dépasser l'individualisme pour trouver des « raisons communes » ? N'y a-t-il pas contradiction ici sur le besoin de notre temps ?

Loin de se contredire, ces propos semblent se rejoindre autour du constat que l'éthique est davantage dans l'ordre de l'émergence, de ce qui croît lentement, suite à l'investissement de personnes conscientes des enjeux éthiques de notre temps, que d'une réponse à une demande sociale particulière de certains intervenants sociaux. Les comités d'éthique apportent ainsi des contributions très variables selon les personnes qui investissent cette fonction éthique dans les divers milieux professionnels et institutionnels. Plus les personnes sont engagées dans une démarche éthique, plus les résultats se feront sentir. La réciproque, malheureusement, est aussi vraie.

La comparaison des trois comités d'éthique présentés avec les comités de déontologie des ordres professionnels nous permet de situer deux grandes approches de l'éthique en regardant leur fonctionnement institutionnel et leur rattachement au code d'éthique. L'expérience du comité de déontologie de la recherche, présentée par J.P. Tétrault, ressemble davantage à celle du comité de déontologie des professions qu'à celui du comité d'éthique clinique. En effet, la fonction essentielle de ces comités est de « surveiller » l'application intégrale des normes déontologiques dans l'élaboration d'un projet de recherche sur l'humain. La recommandation d'un tel comité est nécessaire à l'autorisation du financement par les organismes subventionnaires. Dans ce contexte, l'avis du comité de déontologie et l'exigence déontologique sont perçus comme une ingérence dans l'activité de recherche et un contrôle de la liberté en recherche. La réaction de certains universitaires face aux normes déontologiques et au comité de déontologie de la recherche ressemble alors à celle de certains professionnels qui sont poursuivis pour avoir manqué au code de déontologie de la profession. C'est le caractère disciplinaire de contrôle par des tiers de son activité qui prend ainsi l'avant-scène sur la responsabilité éthique du chercheur.

L'expérience du Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent, présentée par J. Bédard, illustre bien la créativité éthique à l'œuvre où des intervenants ont senti le besoin de créer un comité d'aide à la décision pour permettre au code d'éthique d'avoir une vie éthique dans l'établissement. C'est en cela que ce genre de comité rejoint l'expérience heureuse de comités d'éthique clinique en favorisant la discussion, la confrontation des valeurs et des représentations dans le but d'apporter à l'institution des avis et des conseils qui favorisent le développement de réponses éthiques plutôt que juridiques aux problèmes humains.

La comparaison entre ces deux types de comités nous montre aussi que la fonction éducative diffère selon la vocation première donnée au code. S'il est un instrument de contrôle et de surveillance, la tâche sera de

faire connaître les exigences requises pour passer le test du contrôle. L'apprentissage de l'éthique passe par la connaissance des grands principes et la maîtrise des moyens pratiques exigés pour les respecter (un formulaire de consentement, par exemple). Mais le code d'éthique et le comité d'éthique peuvent agir autrement et être des éléments de « transformation » du milieu comme le propose G. Voyer ou encore pour éduquer au sens où l'entend L. Bégin : « Éduquer un milieu de travail, au plan éthique, c'est amener les gens de ce milieu à mettre en veilleuse leurs rôles sociaux et professionnels afin d'occuper le rôle de sujet éthique. »

### *Comment éduquer à la déontologie*

La question de l'éducation à la déontologie est centrale non seulement pour un ordre professionnel mais pour tout organisme privé ou public qui se dote d'un instrument déontologique : code, charte, règlements, etc. Mais quelle est la meilleure fonction déontologique pour les futurs professeurs ? À cette question, des personnes provenant du milieu médical, de celui du travail social et de la fonction publique apportent leurs réponses.

Comme toutes les questions d'éducation, l'éducation à la déontologie peut se formuler en termes d'objectifs (de fins visées par la formation) et de moyens pédagogiques pour les atteindre. À quoi formons-nous en éthique professionnelle ? L'étude des plans de cours des activités pédagogiques touchant certains ordres professionnels nous montre que l'éducation à la déontologie vise principalement l'apprentissage du code de déontologie et son application. La formation à la déontologie n'est-elle qu'un apprentissage du code de déontologie et son application, par l'étude de cas, à des situations concrètes ? La formation à la déontologie doit-elle favoriser une autre forme de développement ? Si oui, lequel ? Ces questions forment le cœur du questionnement actuel des enjeux éducatifs en éthique. Quelles sont les finalités de la formation à la déontologie et à l'éthique professionnelle ? Une fois que nous avons identifié les fins éducatives, quels moyens disposons-nous pour assurer la formation visée ? De quels instruments disposons-nous ? Quelle est leur valeur, leur efficacité ? Quel est le contexte d'enseignement à l'université ?

Le questionnement sur l'éducation à la déontologie peut éclairer certains débats qui ont cours dans différents milieux concernant l'implantation d'un code d'éthique. Quel genre de formation peut-on donner à des personnes dans le milieu pour favoriser l'éthique ? Comment peut-on développer une prise de conscience de l'importance de l'éthique dans le milieu ? Comment faire du code ou de l'instrument un élément de référence pour la pratique ?

La question de l'éducation à la déontologie renvoie à une dimension sociale et culturelle importante : la transformation de la société

québécoise depuis la Révolution tranquille. Comme le soulignait déjà O'Neill<sup>2</sup> dans son étude de la déontologie au Québec en 1977, les codes de déontologie ont été élaborés pour des professionnels qui avaient, au collège classique, une formation à certaines valeurs chrétiennes et humanistes. La formation morale était assurée par l'ensemble du système d'éducation qui proposait des références explicites en morale. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quelle est la situation dans une société pluraliste ? Quelle est la formation éthique déjà existante dans la formation du primaire à l'université ? Faut-il revenir à des repères du passé ? Faut-il s'orienter vers autre chose ?

Ces questions sur la formation morale déjà présente ou absente dans notre société touchent l'ensemble de la vie des entreprises et organismes. Plusieurs se posent alors la question suivante : À défaut de formation morale suffisante au primaire et au secondaire, est-ce à l'université, à l'entreprise ou aux organismes d'y suppléer ?

La diversité des contributions permet d'esquisser des réponses aux questions centrales de l'éducation à la déontologie. Les expériences provenant du milieu médical telles que présentées par L. Brazeau-Lamontagne et J.F. Malherbe sont éclairées par l'étude du rapport éducatif que nous propose R. Auclair. Qu'est-ce que l'éducation à la déontologie ? La réponse varie selon que la déontologie est comprise comme normativité (ethos) d'un milieu médical, comme normativité juridique (code de déontologie) ou comme question éthique. Le programme de formation en déontologie dépend ainsi des buts fixés : s'agit-il, comme le soulève clairement R. Auclair, d'un programme « attitude » ou d'un programme « savoir-faire » ? Cherche-t-on, autrement dit, à modifier des perceptions, des valeurs, des modes d'approches ou à développer une maîtrise des réponses à partir de l'apprentissage d'informations variées sur un sujet ?

Les penseurs des programmes de formation peuvent effectivement désirer développer un programme de transformation des attitudes mais un tel projet ne peut être réaliste dans le contexte d'une formation sans les conditions éducatives suivantes : la grandeur du groupe ; l'étendue de la formation. L'expérience présentée par J.F. Malherbe illustre bien ce problème et la raison pour laquelle l'approche pédagogique a été ici orientée vers le contenu. Comment développer des « attitudes » nouvelles dans une pédagogie à trois cent personnes ? Comment permettre un changement s'il n'y a pas, pour reprendre le vocabulaire de l'immunologie, vaccin, premier rappel et deuxième rappel dans le cours d'une formation ? Ce problème de l'éducation à la déontologie comme un

2. G. Dussault et L. O'Neill, *La déontologie professionnelle au Québec*, Cahiers de l'ISSH, janvier 1977.

savoir parmi d'autres rappelle celui du débat sur l'éducation morale dans les écoles mais aussi celui de l'enseignement du français : est-ce une spécialité ou est-ce que cela ne traverse pas toutes les activités scolaires et parascolaires ?

Les propos semblent converger sur un point : l'importance de la modification des « attitudes » en éthique. Mais qu'est-ce que modifier l'attitude ? L'éducation morale se formule comment ? Quelles en sont les visées ? L. Brazeau-Lamontagne nous propose une approche centrée sur la décision raisonnable dans une pratique professionnelle. S'opposant à la rationalité instrumentale et économiste (comme le montre Y. Saindon), qui est le mode privilégié de résolution des questions pratiques dans un univers médical institutionnalisé, et au modèle émotiviste axée sur la justesse du sentiment éthique, elle nous propose la réinscription d'une rationalité pratique au coeur des délibérations quotidiennes.

Comment éduquer à la déontologie sans tenir compte du contexte actuel dans lequel se posent ces questions éthiques ? L'approche de Y. Saindon nous permet de voir en un clin d'oeil la transformation radicale de notre société québécoise depuis la Révolution tranquille. Sans en faire l'objet de sa présentation, ses propos nous interpellent sur le contexte du retour du questionnement éthique. Est-ce par hasard que le discours éthique revient à la mode au moment où nous assistons à la crise de l'État providence, à l'appel à l'ordre des finances publiques avec la réduction des protections sociales qui s'en suivent, à l'incapacité du marché de créer des emplois dans un contexte du développement technologique ? N'y a-t-il pas dans ce retour éthique une forme de recherche de « boucs émissaires » et une entreprise de culpabilisation ?

Le retour de l'éthique et le déploiement des codes d'éthique peuvent ainsi participer de deux sources différentes, celle de la « responsabilité » comme celle de la « culpabilité ». Cette dernière forme se concrétise dans l'approche juridique et disciplinaire de l'éthique. Quoique utile, cette approche n'est pas suffisante, car l'éthique renvoie aux intentions, aux visées, au sens des normes. « C'est une tâche simple de transmettre une connaissance intellectuelle du contenu d'un code de normes de bonne conduite. Si la raison d'être et la finalité des normes n'entrent pas en résonance avec un fond d'intégrité chez chacun, on parle à des sourds. »

La question de la déontologie, des codes ou de tout autre instrument guidant la conduite professionnelle, n'a de sens qu'en fonction du processus de formation qui devrait y correspondre, d'une part, et de la conception de l'éthique qui en dépend, d'autre part.

### *Le retour de l'Éthique et le mouvement de qualité totale*

Quels sont les liens entre le retour de l'éthique et le mouvement de qualité totale ? Lors de notre première année de recherche, nous avons



formulé cette hypothèse à partir de l'approche proposée lors de la réforme de services sociaux au Québec, de mettre le citoyen au centre des services. Cette conception semble rejoindre celle des entreprises qui ont mis le client au centre de leurs activités. Cette philosophie d'entreprise est véhiculée par le mouvement de la qualité totale. Quel est ce mouvement de la qualité totale ? À quel besoin vient-il répondre ? Quelles sont les transformations exigées par cette nouvelle philosophie d'entreprise ? Quelles valeurs véhicule ce mouvement ?

Dans la mesure où les services publics peuvent s'inspirer aujourd'hui de cette démarche issue des entreprises privées, il devient important d'en saisir les enjeux au niveau des missions des entreprises. Est-ce que le mouvement de qualité totale réinstaura une mission sociale à toutes les entreprises ? Est-ce que ce mouvement modifie les rapports de pouvoir dans les entreprises et assure une autonomie et une plus grande responsabilité à chacun ? Est-ce que le mouvement de qualité totale propose d'autres valeurs à l'entreprise que la quête du profit ?

Notre recherche nous indiquait aussi que la création de codes d'éthique n'était pas étrangère au mouvement de la qualité totale. De quel genre de codes s'agit-il en entreprise ? Quelle est leur fonction ? Visent-ils l'imputabilité des personnes ou favorisent-ils la responsabilité ?

L'élaboration de codes d'éthique dans les entreprises privées a fait l'objet de différentes critiques. Parmi elles, deux retiennent notre attention. Dans quelle mesure ce qu'on nomme éthique dans les entreprises et organismes n'est pas, en fait, qu'un contrôle juridique accru sur les personnels ? L'éthique serait alors une autre forme du juridique, visant le contrôle et la surveillance des comportements. L'autre question porte sur la récupération de l'éthique. Dans quelle mesure l'éthique n'est-elle pas récupérée par les organismes privés ou public, comme un moyen de redorer son image publique, comme un moyen de marketing ?

Quels liens existe-t-il entre le mouvement de la qualité totale et l'avènement ou la multiplication des codes d'éthique ou des préoccupations éthiques dans le monde des affaires ? Cette question est épineuse à plus d'un point de vue. Peut-on vraiment concilier éthique et affaires ? Peut-on soutenir que le mouvement de la qualité totale a un lien avec les questions éthiques ? Pour reprendre la question formulée face aux comités d'éthique clinique, est-ce que le mouvement de qualité totale répond à un besoin éthique dans la société ?

Aucune contribution ne soutient que le mouvement de qualité totale répond à une prise de conscience éthique des entreprises et à une demande éthique provenant du milieu. Comme le souligne V. Arsenaault, « la qualité totale s'inscrit davantage dans une logique de l'efficacité plutôt que dans une recherche du sens ». La motivation économique, faire un

plus grand profit en s'assurant de la qualité du produit et des services tout en maintenant un coût des plus compétitifs sur le marché semble être la motivation première du mouvement en Amérique.

Pourtant, l'expérience de la qualité totale, telle que nous la présente M. Dionne, nous fournit la preuve que la motivation du profit ne peut être suffisante. « En qualité, l'augmentation du profit est vue comme une résultante d'une démarche de qualité réussie. » Les transformations exigées dans l'entreprise sont telles qu'il y a peu de réussites, car l'adhésion à la philosophie de la qualité est une adhésion de surface.

Qu'y a-t-il de si exigeant dans la démarche qualité qui expliquerait le taux d'échec ? La source du problème apparaît dans la transformation d'un modèle hiérarchique de contrôle de la gestion d'une entreprise à un modèle de coopération en vue d'une finalité commune : le client. Dans une telle approche, tous les rapports sont modifiés comme le cristallise la question suivante de M. Dionne : « Comment peut-on concilier recherche du profit et respect : respect des clients, respect des travailleurs, respect des fournisseurs, respect de l'environnement ? »

Le mouvement de la qualité totale opère une transformation radicale en situant le client, le bénéficiaire, l'autre, comme finalité première de l'entreprise. C'est cette relation à l'autre par l'élargissement de la relation du service qui devient l'aune pour juger de l'ensemble du processus. En instaurant la relation à l'autre comme centrale nous voilà réintroduit dans la sphère éthique. En ce sens, comme l'indique S. Racine, l'apparition des codes d'éthique dans les institutions de santé et de services sociaux s'inscrit dans la démarche de la qualité totale.

### **Contexte social des enjeux éthiques**

La réflexion sur l'enjeu éducatif de l'éthique est en fait une réflexion sur l'ensemble de notre société et des mouvements qui la traversent. Plusieurs propos tenus lors des conférences et des ateliers toucheront ce contexte social actuel où s'élabore la demande éthique. Trois thèmes nous apparaissent particulièrement importants pour comprendre les enjeux actuels. Le premier concerne ce rapport entre le droit et l'éthique qui traverse notre société actuelle. Les codes d'éthique et de déontologie relèvent-ils du droit ou de l'éthique ? Peut-on vraiment parler d'éthique dans le contexte actuel ?

Toute cette effervescence autour de l'éthique semble indiquer que notre société actuelle ne peut pas s'épanouir s'il n'y a pas d'autres modes de régulation sociale. Au coeur de la demande éthique semble s'inscrire l'échec d'une forme d'individualisme. Quelle est la perception de l'individualisme contemporain ? Que propose-t-on face à cet excès ?

Enfin, on ne peut nier qu'au moment où survient la demande éthique, nous voilà plongés dans une période de coupures budgétaires et de maximisation de la productivité. Dans un tel contexte économique, quelle place réelle sera réservée à l'éthique ? Est-ce que l'éthique ne coûtera pas trop cher à la collectivité, du moins à court terme ?

### **Conclusion**

Les textes des présentations et la synthèse des ateliers ont apporté différents éclairages et des éléments de réponses à l'ensemble des questions que nous venons de poser pour comprendre notre expérience québécoise en déontologie. Cette réflexion dans l'expérience nous montre que l'éthique professionnelle est traversée par des forces contradictoires, une tension entre le contrôle de l'agir professionnel et la responsabilisation des professionnels. La parole donnée aux praticiens, aux administrateurs, aux éducateurs, à tous ceux et celles qui ont participé à cette recherche action, nous permettent ainsi de mieux saisir les enjeux de notre réalité québécoise.



PREMIÈRE PARTIE

**Quelle fonction  
ont les comités d'éthique ?**



## CHAPITRE

# 1

## **Les comités d'éthique clinique ont-ils une fonction éducative ?**

**Gilles Voyer, m.d.**

président du comité d'éthique clinique  
et directeur des services professionnels,  
Hôpital d'Youville de Sherbrooke

Une façon simple de répondre à cette question, c'est d'en référer à la description du mandat d'un comité d'éthique. Il est assez classique de diviser le mandat d'un comité d'éthique en trois volets. Le premier, c'est celui qui consiste à émettre des avis généraux, parfois appelés déclarations, portant sur des sujets qui préoccupent l'ensemble de la communauté où le comité œuvre. Ainsi, par exemple, notre comité d'éthique a émis des avis généraux sur des sujets tels la réanimation, l'alimentation et l'hydratation, le traitement de la douleur, etc. Ces avis prennent le plus souvent la forme de cahiers ou de dépliants distribués aux membres du personnel. Le deuxième volet consiste à émettre, à la demande, un avis sur un problème difficile à résoudre au regard d'une décision à prendre dans un cas particulier. Ces avis prennent la forme d'écrits adressés au demandeur de l'avis, généralement l'équipe soignante. Ce genre d'avis se veut une contribution à la solution d'un cas où l'équipe soignante a de la difficulté à trouver une solution satisfaisante. Enfin, troisième volet, on s'attend à ce qu'un comité d'éthique stimule la réflexion éthique dans l'établissement où il œuvre, soit en participant à des activités éducatives telles des rencontres de discussion avec des groupes de soignants, soit en les convoquant lui-même. Voilà, ce qu'on retrouve en général lorsqu'on regarde la description du mandat d'un comité d'éthique. C'est du moins en cela que consiste le mandat du comité d'éthique de l'Hôpital d'Youville. La fonction éducative y est donc nommément citée. Mais répondre de cette façon serait une façon simpliste de répondre à la question du colloque.

En fait, j'aurais envie de répondre à la question du colloque de la manière suivante : *Les comités d'éthique ont surtout une fonction éducative*, ou même, pour pousser plus loin l'excès : *Au fond, ils n'ont que cette seule fonction*. C'est sur cette affirmation que reposera le reste de mon exposé. Il sera divisé en deux parties. Dans la première, j'aborderai les quatre thématiques suivantes : ce qu'est la fonction éducative, la fonction éducative du témoignage, de quoi témoignent les comités d'éthique et, enfin, la source de ce dont témoignent ces comités. Dans la seconde partie, je tenterai de corroborer cette fonction de témoignage par quatre activités qui peuvent être réalisées par les comités d'éthique, dont deux d'un genre particulier que j'appellerai témoignage pro-actif.

Quel sens faut-il donner au juste à l'expression « fonction éducative » ? L'on me pardonnera, j'espère, de rappeler une distinction qui, quoique classique, demeure trop souvent oubliée. Il s'agit de celle qu'il y a entre éduquer et enseigner. Je reprendrai ici ce qu'en dit le professeur Legault dans l'un de ses articles. *Éduquer renvoie à l'idée d'intervention dans la formation de la personne comme être humain ; enseigner renvoie à la transmission de connaissances et leur assimilation par quelqu'un*. C'est donc en ayant cette distinction bien clairement en tête que je parle de fonction éducative. Il y a fonction éducative lorsque la visée est la formation — je serais même tenté de favoriser le mot « transformation » — de la personne. C'est en ce sens qu'il faut comprendre mon affirmation de tantôt. Les comités d'éthique clinique ont une fonction éducative — et c'est probablement leur seule fonction — car ce qu'ils doivent viser, au bout du compte, c'est la transformation des personnes, et plus précisément la transformation des soignants.

Une telle affirmation pourra paraître étonnante à certains. L'on pourra peut-être la trouver quelque peu prétentieuse. En effet, qu'est-ce qu'un petit comité éthique hospitalier peut bien avoir à faire avec la transformation des soignants ? Loin de moi, certes, l'idée de surestimer l'influence réelle des comités d'éthique. Elle est somme toute assez limitée. Ils ne constituent pas l'instrument premier d'une transformation des soignants. Convenons-en d'emblée : l'instrument premier de toute transformation des personnes demeure la prise de décision. Ce qui nous transforme tout au cours de notre vie tant personnelle que professionnelle, ce sont les décisions que nous prenons. C'est à force de prendre des décisions que l'on découvre que certaines sont meilleures et que l'on devient plus habile dans la prise de décision. Tel est le moteur premier de toute transformation des personnes ; il est dans l'ordre de l'action. Mais il y en a un second. Ce second moteur, c'est la transformation par le témoignage. Et c'est par celui-là, à mon avis, que les comités d'éthique peuvent assumer, à leur échelle modeste, une fonction éducative.



L'idée que les personnes puissent être transformées par le témoignage mérite explicitation. Est-ce bien vrai, en effet, que le témoignage peut être un instrument de changement des personnes ? Je répondrai à cette question comme ceci : si témoigner de quelque chose c'est, comme nous dit le dictionnaire, *faire paraître par ses paroles*, alors le trait essentiel d'un témoignage, c'est la prise de parole. Or, toute notre vie, nous expérimentons que la parole est un puissant moyen de transformation des personnes. Que ce soit sous la forme de la parole du père ou de la mère, de la parole du professeur, de la parole du chef politique ou de la parole de Dieu, la parole a le pouvoir de transformer les personnes, tout comme les peuples d'ailleurs. Bien sûr, la parole, ce peut être autant celle d'un Gandhi entraînant son peuple dans la non-violence que celle d'un Hitler entraînant son peuple dans la barbarie. En bien ou en mal, la parole est puissante ; elle peut conduire au pire ou au meilleur. Les religions l'ont toujours compris. Le Christ de l'Évangile s'appelle le Verbe. Il s'appelle ainsi parce qu'il est venu sur terre pour porter témoignage et, ainsi, changer les hommes. Par ces exemples, je ne veux qu'illustrer le fait que la prise de parole sous la forme du témoignage est un puissant agent de transformation des personnes. Et ce qui est vrai à l'échelle des peuples l'est aussi à des échelles plus modestes telles que celle où se situent les comités d'éthique hospitaliers. C'est parce qu'ils prennent la parole, qu'ils portent témoignage de quelque chose, que les comités d'éthique sont, à leur échelle, des instruments de transformation des personnes, de transformation des soignants, et donc que l'on peut dire qu'ils font œuvre éducative.

Mais de quoi témoignent-ils donc au juste ? Si témoigner, c'est *faire paraître par ses paroles*, que fait donc paraître le témoignage des comités d'éthique ? Je répondrai à cela de la manière suivante : ils témoignent de la façon de conjuguer soin et excellence. Si le mot soin n'a pas besoin d'être expliqué plus longuement qu'en disant que je lui donne un sens très large, il convient par contre d'expliquer ce que vient faire ici le mot excellence, mot auquel je donne, bien entendu, un sens éthique. Et ce sens éthique, je le caractérise, dans le domaine clinique, comme ceci : une action est conforme à l'excellence lorsqu'elle est accomplie dans le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de chacun, trois expressions que j'ai empruntées au philosophe Paul Ricoeur. Sans vouloir m'attarder trop longtemps sur chacune de ces expressions, il convient quand même que j'en dise quelques mots.

Une action est accomplie dans le souci de soi – et non le souci de moi – lorsqu'elle est accomplie dans la juste appréciation de ce que l'on a la capacité de changer et de ce que l'on n'a pas la capacité de changer. On pourrait aussi formuler la même idée en disant que c'est la juste appréciation de ce qui peut répondre à nos initiatives et à nos choix et de ce qui

ne le peut pas. Une action est accomplie dans le souci d'autrui lorsqu'elle est accomplie dans la sollicitude. La sollicitude implique, d'une part, la reconnaissance de l'autre comme personne égale et, d'autre part, un mouvement de soi vers l'autre. Le souci d'autrui est la juste appréciation de ce mouvement vers l'autre qui quitte l'indifférence envers l'autre tout en évitant son envahissement. Une action est accomplie dans le souci de chacun – le chacun se distinguant de l'autrui en ce qu'il est l'autrui que je ne connais pas face à face, l'autrui inscrit dans l'institution sociale – lorsqu'elle est accomplie selon une égalité de partage, égalité comprise ici comme évitant de donner plus à certains que ce dont ils ont besoin et de donner moins à d'autres que ce dont ils ont besoin. Tels sont, trop brièvement décrits, les caractères de ce que j'appelle une action conforme à l'excellence. Conjuguer soin et excellence, c'est soigner dans la juste estimation de ses capacités, avec sollicitude et avec justice. C'est de cette manière de soigner que témoignent les comités d'éthique. Ce qu'ils nous disent, c'est où se trouve en général la juste appréciation du souci de soi, du souci d'autrui et du souci de chacun lorsque l'on se retrouve dans telle ou telle situation.

Mais ce savoir, où les comités le trouvent-ils ? Ils le trouvent dans l'expérience. Ce dont témoignent les comités d'éthique, c'est de ce que livre l'expérience. Et ce que livre l'expérience, c'est ce que le temps a indiqué comme étant la façon préférable d'aborder telle ou telle question si l'on veut que notre action soit conforme à l'excellence. Et je donne ici au mot expérience un sens très large pouvant inclure l'expérience de toute la communauté des humains. L'expérience implique donc ici le dialogue entre les humains, et c'est le fruit qui en résulte qui s'exprime par la prise de la parole, par le témoignage. C'est de cela, de ce que l'expérience indique comme le mieux, que témoigne un comité d'éthique, et c'est par cela qu'il cherche à transformer les personnes.

Dans la seconde partie de cet exposé, tentons de trouver dans quatre activités des comités d'éthique une corroboration de ce que l'on vient de dire.

Porter témoignage de l'expérience, c'est ce que fait un comité d'éthique lorsqu'il émet un avis ou une déclaration à caractère général portant sur un sujet qui préoccupe les gens de l'établissement où il œuvre. Par de tels documents, le comité d'éthique indique ce que l'expérience signale comme étant la façon préférable d'aborder cette question si l'on vise l'excellence. Ainsi, lorsqu'on lit dans un des avis de notre comité d'éthique que, même si le malade est légalement considéré comme inapte, il demeure préférable de l'encourager au maximum à participer à la prise de décision ; ce qui est signalé ici, c'est ce que l'expérience indique comme étant le préférable en cette matière si l'on veut agir dans un souci d'excellence. L'avis du comité d'éthique en témoigne. L'avis ne formule

pas une règle impérative ; cela demeure un optatif. Mais cet avis n'est pas non plus dénué d'autorité. Il a précisément l'autorité de ce que l'expérience indique comme étant le préférable au regard de l'excellence.

Porter témoignage de l'expérience, c'est aussi ce que fait un comité d'éthique lorsqu'il émet un avis sur un cas particulier. Certes, un tel avis permet une formulation plus précise que dans le cas précédent. Mais la nature du témoignage demeure la même. Le comité d'éthique indique ce que l'expérience considère préférable en pareil cas. Le rôle du comité n'est pas de porter un jugement sur le cas en soi. Les seuls qui peuvent le faire sont ceux qui soignent, qui sont auprès du malade. Ce que peut dire le comité d'éthique, c'est ce que l'expérience suggère en pareil cas, sans plus. Ainsi, à la question : « Peut-on arrêter l'alimentation et l'hydratation par voie artificielle chez monsieur ou madame X ? », le comité ne peut, à mon avis, que répondre quelque chose qui ressemble à ceci : « Compte tenu des facteurs propres à ce cas, l'expérience milite en faveur de telle voie plutôt que telle autre... à vous, équipe soignante, de juger si le savoir de l'expérience s'applique à ce cas ou non. » C'est le genre de réponse que je trouve légitime de la part d'un comité d'éthique. Et je crois que ce genre de réponse est utile, car il permet à l'équipe soignante de mieux articuler son jugement, qui a besoin des lumières de l'expérience. C'est assez souvent parce qu'elles hésitent sur ce qu'indique l'expérience que les équipes soignantes ont de la difficulté à trouver une solution. Ce que fait alors le comité d'éthique dans son avis, c'est témoigner à l'équipe soignante de ce que suggère l'expérience. Il propose ce que l'expérience a démontré comme étant la réponse préférable en pareil cas.

Voilà deux formes de témoignages propres au comité d'éthique et qui sont ce que j'appellerais des formes classiques de témoignage de l'expérience. Mais ce ne sont pas les seules formes de témoignage qu'un comité d'éthique peut utiliser. Il y a aussi ce que j'appellerais des formes proactives de témoignage. J'en signalerai deux que nous avons tentées chez nous. La première a pris la forme de rencontres avec le personnel. En effet, notre comité d'éthique a pris l'initiative de rencontres de discussion avec l'ensemble du personnel sur un certain nombre de sujets. Ces rencontres d'une heure étaient ouvertes à tous. Nous en avons tenu une dizaine et, chaque fois, une cinquantaine de personnes étaient présentes. Les thèmes traités ont été les mêmes que ceux qui faisaient l'objet des déclarations émises par le comité, c'est-à-dire l'alimentation, la réanimation, l'alimentation et l'hydratation, le traitement de la douleur, les abus exercés contre les personnes âgées et le processus de prise de décision en général. Deux ou trois courtes histoires de cas servaient de démarreur à la discussion. Le but recherché n'était pas tant de résoudre les cas mais de trouver ensemble ce dont il fallait tenir compte dans un cas semblable. À la fin de l'heure, une synthèse des principales idées était faite. Selon les

échos que nous en avons eus, ces rencontres ont été appréciées. Elles permettaient à chacun d'apporter sa contribution. Il est dans notre intention de poursuivre, dans l'avenir, une activité semblable, mais en groupes plus restreints, car, même pour un bon animateur, il est difficile de faire participer cinquante personnes. Malgré ce handicap, l'expérience fut, à notre avis, extrêmement positive et a contribué à stimuler la conscience éthique dans l'établissement. voilà la première forme de ce que j'ai appelé le témoignage pro-actif au sens où le comité d'éthique servait à renvoyer à l'organisation une image critique d'elle-même, ce qui est déjà être dans un mouvement de transformation.

Le deuxième exemple de témoignage pro-actif dont je veux vous parler concerne l'élaboration et l'implantation du code d'éthique. Comme vous le savez, la loi oblige les établissements à avoir un code d'éthique. L'Hôpital a choisi de s'acquitter de cette tâche en suscitant le plus possible la participation des bénéficiaires et des employés ou, autrement dit, en allant chercher leur expérience. Un groupe de travail a mis sur pied une stratégie à cet effet. Le premier moment de cette stratégie a été la consultation des bénéficiaires eux-mêmes et de leur famille. À un échantillon de dix pour cent des usagers, nous avons demandé ce qu'ils voulaient voir apparaître dans un tel code. Lorsqu'on pose une telle question aux malades, les réponses obtenues sont en général du genre suivant : nous voudrions qu'il y ait moins de bruit, nous voudrions voir la disparition du langage grossier, nous voudrions voir accroître le rôle des bénévoles, nous voudrions pouvoir recevoir nos soins d'hygiène d'une personne de notre propre sexe, etc. C'est ce genre de choses que les usagers veulent voir dans un code d'éthique. Au fond, lorsqu'ils nous disent cela, ce qu'ils expriment, ce sont leurs besoins ; c'est la façon dont ils voudraient que l'on se comporte envers eux si l'on est soucieux de les traiter comme des personnes. C'est donc à partir de cette matière première que le code d'éthique a été élaboré.

Après avoir consulté les bénéficiaires, nous avons consulté le personnel. À un échantillon de cent travailleurs de tous les niveaux, nous avons demandé quels pouvaient être les gestes qu'eux pouvaient faire pour répondre aux besoins exprimés par les bénéficiaires. Au bout de la ligne, nous avons produit un code d'éthique où se retrouvaient côte à côte les besoins des malades et les comportements anticipés pour y répondre. Suite à cette étape, le code d'éthique a été diffusé avec la complicité de vingt-quatre facilitateurs qui n'étaient pas des membres de l'administration mais des travailleurs. Ces travailleurs avaient pour mission de rencontrer leurs pairs, d'assurer auprès d'eux la diffusion du code et de les mobiliser autour du projet. Il nous était apparu important que cela soit fait par des gens de la base et non par la direction.

Certes, ce dont je vous parle ici déborde largement les activités du comité d'éthique. En fait, c'est toute l'organisation hospitalière qui fut concernée par la chose et la direction du personnel en assumant un « leadership » certain. Mais le point que je veux faire ressortir ici, c'est que ce genre de témoignage, que j'ai appelé pro-actif, est une des façons par lesquelles les personnes peuvent être transformées. En allant chercher l'expérience des bénéficiaires et des employés, le code devenait un témoignage autant de ce que nous sommes que de ce que nous voulons devenir comme soignants et aussi comme hôpital. Témoigner n'est jamais qu'un simple reflet. Témoigner de ce que l'on est et de ce que l'on veut être dans l'ordre de l'excellence, c'est déjà participer à un mouvement de transformation.

Voilà ce que je voulais partager avec vous. Oui, les comités d'éthique ont une fonction éducative et, au fond, ils n'ont peut-être que cette seule fonction. Cette fonction, ils l'exercent par le témoignage. Ce dont ils témoignent, c'est de ce que l'expérience indique comme étant le préférable si l'on veut conjuguer soin et excellence. Et par ce témoignage, ce qui est visé, au bout du compte, c'est la transformation des personnes, c'est-à-dire de faire des soignants de meilleurs soignants. À mon avis, si un comité d'éthique ne cherche pas à éduquer, à transformer les personnes, il n'a pas d'utilité réelle.



## CHAPITRE

# 2

### **Le Comité d'assistance aux décisions éthiques et le Code d'éthique, Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent**

**Jean Bédard**

directeur du développement organisationnel,  
Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent,  
Comité d'éthique rattaché aux services sociaux

L'intervenant ou l'éducateur se heurte presque chaque jour à des choix dramatiques : Doit-il éviter à tout prix le placement de tel enfant ? Doit-il signaler un incident ou porter plainte au corps policier suite à la confiance de telle jeune fille ? Devant toutes ces questions et bien d'autres, devrait-il se retrancher derrière les lois, les décisions de son supérieur ou celles d'un tribunal ? À cheval entre le droit et l'éthique de l'institution, doit-il prendre racine sur sa propre conscience ? Et quel risque encourra-t-il pour lui-même à ne se fier qu'aux seules normes sociales ou juridiques ?

Intervenir dans la misère humaine, est-ce un métier à haut risque de se tromper ou, au contraire, une aventure d'élargissement de la conscience par la confrontation à des valeurs différentes dans des contextes difficiles ? Comment éviter l'asthénie et se mettre en mouvement vers le mieux ?

C'est à ces questions cruciales que nous avons voulu répondre en mettant sur pied un comité d'assistance aux décisions éthiques.

#### **Fondement du Comité ou comment mettre nos valeurs en mouvement par une saine confrontation**

Les mobiles de nos comportements, ce sont nos valeurs. Dans le langage actuel, il y a même confusion entre « mobiles de comportements » et « valeurs ». Mais laissons de côté ce débat. Tenons pour acquis que la

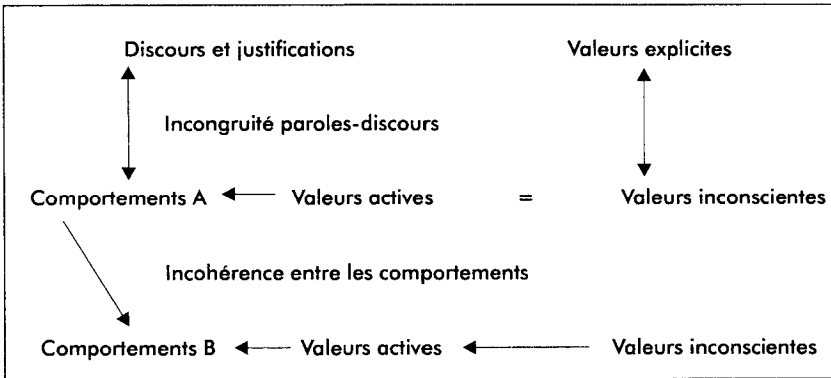
plupart des personnes expliquent (ou justifient) leurs comportements en faisant appel à des valeurs.

Cependant, on n'a pas besoin d'observer longtemps l'être humain pour dépister des incongruités entre les valeurs affirmées et les comportements. Inutile de crier à la malhonnêteté ou à l'hypocrisie. Les valeurs qui motivent nos comportements sont presque toujours différentes de celles que l'on met de l'avant dans nos paroles.

Qui ne se dit pas nationaliste au volant d'une voiture japonaise ?  
 Qui ne s'offusque pas de l'exploitation du tiers monde en buvant son café ?  
 Qui n'énonce pas les plus beaux principes écologiques en allant porter ses deux sacs d'ordures à la rue ?

Non seulement les valeurs qui motivent nos comportements diffèrent de celles avec lesquelles on les justifie, mais rares sont les personnes qui connaissent leurs valeurs actives (les mobiles réels de leurs actions). Pour la plupart d'entre nous, si nos valeurs affirmées sont évidemment explicites, nos valeurs agissantes restent trop souvent inconscientes.

De plus, qui n'a pas remarqué d'incohérence dans ses comportements ?  
 Je suis écologique par périodes, je suis généreux selon les circonstances...  
 Et je ne sais pas vraiment pourquoi ! Il y a probablement des divergences et des conflits entre mes valeurs actives.



Les enfants, mais surtout les adolescents, sont habituellement d'excellents détecteurs d'incongruités et d'incohérences. Les « troubles de comportement » ont souvent pour but de forcer le système familial à faire le point dans ses valeurs, à les faire évoluer.

Un des objectifs de la réforme consiste à lever le « fonctionnement en parallèle » entre l'établissement, son personnel et ses usagers grâce à



un dialogue portant sur les valeurs et devant aboutir à un code d'éthique évolutif.

N'est-ce pas une sorte de « thérapie » en vue d'« écrouter » la bureaucratisation résultant d'un fonctionnement en groupes d'intérêts divergents ?

Un système de valeurs qui se réfléchit sur les autres et sur la réalité gagne en cohérence, sinon il s'atrophie. Alors comment remettre en mouvement un système de valeurs ? En le mettant en lien avec les autres et avec la réalité par une saine confrontation et donc... ni par le mutisme, ni par l'imposition, ni par l'affrontement, ni par la juxtaposition, ni par la réduction à un dénominateur commun.

« Confronter » signifie faire front ensemble à la découverte d'une nouvelle solution ; « affronter » signifie combattre pour la victoire de la solution déjà identifiée d'un des protagonistes. La juxtaposition transformera le code d'éthique en une liste interminable de souhaits, le « dénominateur commun » le réduira à deux ou trois principes généraux aussi incontestables que dépourvus de pouvoir transformateur. Quant au mutisme et à l'imposition, ils mènent tout droit à l'intervention protocolaire et normée qui épuise déjà le système.

Mais justement, comment réaliser une véritable confrontation, c'est-à-dire un échange réciproque, franc, honnête, qui ne s'enlise pas, mais au contraire fait profiter et évoluer toutes les personnes et l'établissement ? C'est à cela que veut répondre un comité d'assistance aux décisions éthiques.

### **Profiter du contexte pluraliste pour se mettre en mouvement**

Les valeurs actives (généralement implicites chez la plupart des personnes) sont en fait les comètes plus ou moins lointaines d'un univers encore plus diffus et complexe : la vision du monde. Par exemple : deux personnes regardent un enfant fortement handicapé littéralement ramper avec peine jusqu'à son père, qui l'appelle sans broncher. Gervaise, mue par la compassion, se précipite à l'aide de l'enfant, Simone admire son courage et félicite le père pour sa fermeté. L'une comme l'autre justifie sa réaction par l'« intérêt » qu'elle porte à l'enfant. Cependant, ces deux personnes n'ont pas la même vision de ce qu'est un enfant, de sa place dans la société, de sa constitution psychosociale, etc.

Dans une société pluraliste, les visions du monde s'évasent et l'on parle d'anomie ; dans une société traditionnelle, les visions du monde se cachent dans l'évidence. Religions, sciences, arts sont les principaux insufflateurs de visions du monde. Lorsqu'il y a une seule religion, une seule culture, une seule conception scientifique de l'homme et de l'univers, il n'y a pas de débat éthique, personne ne parle d'éthique, la logique

des décisions et des comportements est évidente. C'est très sécurisant, mais aussi très stagnant ! Dans une société pluraliste où les professionnels cherchent la neutralité derrière un laïcisme de bon aloi (ce que Tocqueville appelle le « matérialisme honnête »), la vision du monde risque de s'enfoncer assez profondément dans le non-dit, de se liquéfier en un mélange plutôt incohérent. Le pluralisme n'est fécond qu'en proportion de la qualité de la « confrontation ».

Dans le contexte actuel, ce qui freine l'évolution des valeurs, ce n'est probablement pas le totalitarisme culturel, mais son contraire, le pluralisme. Les visions du monde sont à ce point étriquées qu'il apparaît téméraire de tenter de les sortir de l'ombre et d'y réfléchir. Aussi se contente-t-on généralement de ridiculiser les sociétés traditionnelles, de prôner l'indifférence spirituelle et de s'entendre sur un matérialisme pragmatique. C'est une bonne façon d'éviter toute confrontation avec soi-même et de stagner à notre manière.

L'ouverture à soi, à l'autre et au réel serait pourtant le seul moyen de faire craquer nos valeurs de leur socle et de les remettre en mouvement. C'est à partir de là que l'on voit apparaître la question éthique. L'éthique devient une préoccupation explicite principalement aux époques de transition non seulement des valeurs, mais aussi des visions du monde (on parle parfois de transition de paradigmes).

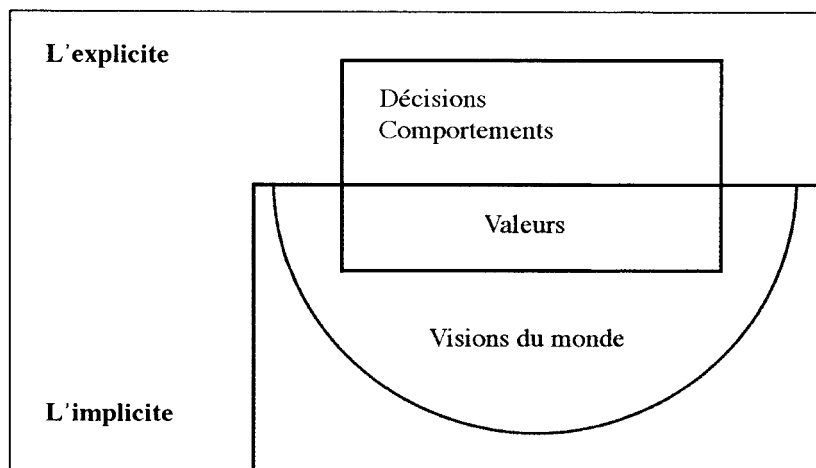
En théorie systémique, on dit qu'un système devenu redondant dans ses solutions ne s'en sort que par un changement de deuxième niveau (premier niveau = adaptation par les mécanismes déjà connus et utilisés ; deuxième niveau = découverte d'un nouveau répertoire de mécanismes de changement). C'est ce qui doit se passer dans nos établissements : c'est ce à quoi nous invite la démarche « code d'éthique ».

### **Réaliser des changements de « deuxième niveau »**

Pour y arriver, pour que les valeurs évoluent, migrent vers la reconnaissance de significations, il est nécessaire de déterrer nos visions du monde, de les dépoussiérer, de les confronter. C'est une technique en thérapie systémique, c'est aussi la route à suivre pour un établissement.

Dans un centre jeunesse, non seulement nous sommes confrontés avec des valeurs différentes qui guident des comportements par moments difficiles à juger, mais, pire encore, nous sommes amenés à confronter les valeurs implicites d'une loi avec les valeurs implicites d'un usager, dans un espace social hiérarchisé où les valeurs et visions d'une classe sociale heurtent les valeurs et visions d'une autre... Et pourtant, l'on ne peut échapper au débat ni remettre la décision à d'autres ; nous sommes, avec la justice, le dernier « recours » social. Il m'apparaît dans ce cas qu'une

personne qui ne connaît pas très bien ses propres valeurs actives ni sa propre vision du monde :



Pourtant, la rencontre de cultures différentes, de valeurs autres, de visions du monde surprenantes est, comme l'adolescent pour le parent, la plus belle chose qui puisse arriver à une personne à condition qu'elle veuille réellement connaître sa propre vision du monde et évoluer dans ses propres valeurs. Si elle se durcit, si elle n'arrive pas à un changement de deuxième niveau, ou bien elle se retranchera vers des protocoles, des normes et des règles toutes faites, ou bien son propre système de valeurs s'évasera au point de ne plus vouloir rien dire. Dans les deux cas, c'est la crise de sens.

### **Maintenir le code d'éthique « en vie »**

Si la démarche menant au code d'éthique est prometteuse, le code d'éthique lui-même constitue un grand danger. Il peut facilement devenir son propre meurtrier par la cristallisation de normes juxtaposées ou par l'évidement dans un « dénominateur commun » propulsé par une démocratie de la moyenne arithmétique. C'est afin d'éviter ce piège que nous avons constitué un comité d'assistance aux décisions éthiques. Son désir profond : mettre l'établissement et les personnes qui le composent en état de quête de sens, en migration vers une compréhension du monde.

Dans le contexte actuel, ce qui tient les valeurs d'une personne en état de rigidité, c'est habituellement la stagnation d'une vision du monde

engouffrée dans l'incertitude et la confusion. Un intervenant social peut difficilement se permettre de conserver cette rigidité. S'il le fait, c'est à son propre péril parce que continuellement, les usagers, l'établissement, les subtilités de la loi, les rituels juridiques, les décisions de comités viendront heurter un univers de valeurs qui n'arrivera plus à trouver le sens de tout cela. Ce serait aussi au détriment de l'usager, l'usager qui risque de se voir jugé au nom de valeurs personnelles presque toujours innommables et parfois incohérentes.

Pour le travailleur des souffrances humaines, c'est une grande épreuve que d'affronter l'impuissance à soulager. Qui pourrait oeuvrer sans danger dans un mouiroir avec une vision du monde qui ne lui permet pas de comprendre la mort ? Qui pourrait travailler sans danger dans un centre jeunesse avec une vision du monde qui ne lui permet pas de comprendre la valeur des souffrances morales et des difficultés sociales ? Nos valeurs sont en évolution dans la mesure où nos visions du monde migrent vers la cohérence et la compréhension.

On juge de la qualité d'une vision du monde par son aptitude à donner du sens à la réalité. Une personne est en crise grave lorsque sa vision du monde n'arrive pas à recouvrir de sens un événement. Elle criera spontanément : « Pourquoi est-ce arrivé ?... Pourquoi à moi ? » Une telle crise constitue un tremplin de croissance ou une pierre d'achoppement ; tout dépend de notre aptitude à ouvrir notre vision du monde à la confrontation avec les autres et le réel.

Notre vision du monde doit se muter peu à peu vers une compréhension du monde. Lorsqu'il n'y a pas de mouvement, nous sommes près de la rupture. Il se produit toujours, un jour ou l'autre, un événement qui ne peut être recouvert et compris par notre vision trop étroite des choses.

### **Avancer vers l'éclosion de nouvelles significations**

Les dilemmes éthiques résultent généralement d'incohérences ou d'insuffisances à l'intérieur d'une vision du monde ; aussi un dilemme est-il occasion de croissance. Prenons pour seul exemple la conception de la personne humaine véhiculée dans l'approche systémique. Ayant pour origine la cybernétique, en réaction avec l'individualisme freudien et le personnalisme chrétien, l'approche systémique mit d'abord l'accent sur le déterminisme multifactoriel, d'autant plus que la science se définissait presque entièrement par son aptitude à découvrir les liens déterministes entre les causes et les effets. La personne, principalement l'enfant, était un résultat, un effet, pour ne pas dire une victime passive de son environnement. Pourtant, en même temps, la même approche mettait de l'avant des stratégies d'action fondées sur les capacités créatrices et le pouvoir de décision des personnes membres du système (qui se retrouvaient alors

« acteurs » du système). On empruntait à la cybernétique, théorie des systèmes impersonnels, des concepts que l'on appliquait aux systèmes humains, tout en conservant un grand nombre de concepts personalistes, on aboutissait inévitablement au paradoxe de la « personne — déterminée » (deux concepts pourtant contraire l'un à l'autre) à la fois résultat des facteurs de son environnement et clé du changement. (La théorie systémique de Bateson et ses successeurs cherchent à développer une théorie qui transcende et échappe à ce paradoxe.)

Dans un centre jeunesse, il y a là une difficulté d'autant plus importante que l'enfant représente, dans notre culture, un être qui n'est pas encore tout à fait une personne (dans son pouvoir de comprendre, de choisir, de décider), un être sur le chemin de la personnalisation et de l'autodétermination. Si le retard de développement d'un l'enfant, par exemple, constitue un « effet » direct d'un environnement de négligence, mon réflexe ne sera évidemment pas de le consulter, de stimuler sa créativité, de lui enseigner une stratégie pour modifier son environnement, de l'accompagner dans son épreuve... Émotivement, je me sentirai presque son seul espoir. Je risque de passer de longues nuits blanches ! Par contre, si l'enfant est une personne à part entière, avec pouvoir de décision, potentiel de créativité, etc., mes réactions émotives seront bien différentes : je me verrai comme un acteur de plus dans le système, j'accompagnerai l'enfant sur sa route à lui...

La question n'est pas ici de proposer une vision du monde qui règle tous les dilemmes éthiques, mais plutôt de trouver un moyen pour que des visions contradictoires du monde évoluent vers une « troisième » vision, plus juste, plus signifiante, qu'il nous reste à découvrir. Un poète allemand disait : « Ma maison a deux portes, je choisis la troisième. » C'est ainsi que nous évoluons, par changements de deuxième niveau.

### **Buts et statut du comité**

#### *Objectifs du code d'éthique*

Le code d'éthique de l'établissement n'est qu'un moment dans le processus d'évolution des valeurs d'un établissement. Il doit émerger d'un processus de confrontation des valeurs et des visions du monde d'au moins quatre instances :

- le personnel ;
- les usagers ;
- les partenaires ;
- les lois et leurs principes.

L'objectif n'est pas tant d'arriver à un moment X à une cohérence Y ; c'est plutôt d'évoluer par la force d'une saine confrontation. Rien ne peut être aussi contraire au code d'éthique que de statuer une fois pour toutes

sur les valeurs de l'établissement. Par ailleurs, le personnel et les usagers ne sont pas que des éléments du système « établissement » ; ils sont aussi des acteurs de ce système.

La migration des valeurs de l'établissement vers une compréhension des choses, la croissance de l'être de l'établissement en somme, ne peut résider que dans les personnes qui le composent (comme individus et comme organisation d'individus). Dans la mesure où les personnes et les équipes de travail sont en processus d'ouverture et d'évolution éthique, l'établissement l'est aussi.

Nous avons donc mis sur pied un comité d'assistance aux décisions éthiques qui vise à la fois :

- l'évolution éthique de l'établissement (entre autres, par le processus « code d'éthique ») ;
- l'évolution des personnes dans l'établissement en dynamisant la réflexion éthique...

par et dans la « confrontation » des valeurs des différents acteurs de l'action.

### **Mandat du comité**

La démarche est confiée par le plan d'organisation à un cadre supérieur (il n'est pas opportun de rendre imputable un comité consultatif). Ce responsable voit à la réalisation d'un processus participatif et interactif :

- en vue de l'émergence d'un « code d'éthique » qui représente, dans l'établissement, la réflexion des valeurs sur la culture des valeurs afin de les entraîner dans un processus de maturation ;
- en vue de l'application du code d'éthique, c'est-à-dire de sa confrontation avec la pratique de l'intervention.

Actuellement, un code d'éthique entériné par le conseil d'administration vient d'émerger d'une démarche consultative de plus d'un an, démarche orientée par le comité. Il est à l'étape de confrontation avec la pratique, entre autres, par l'intermédiaire des dilemmes éthiques proposés au cadre responsable et soumis au comité d'assistance aux décisions éthiques.

Le comité a pour mandat d'aider le cadre responsable dans la démarche d'élaboration, de diffusion, de confrontation et de révision du code d'éthique, entre autres, en participant à des discussions structurées sur des dilemmes éthiques vécus dans le concret. Il ne faut pas le voir comme un recours en vue de résoudre un différend, ni comme une instance décisionnelle se substituant à la conscience personnelle ou aux voies hiérarchiques, ni comme un comité chargé d'évaluer le personnel. C'est un comité d'assistance structuré et méthodique. Son rôle est de se faire le lieu d'une confrontation honnête des valeurs et des visions du monde en conflit dans un dilemme éthique en vue d'évoluer lui-même et, en accompagnant les acteurs mêmes du problème, de les faire évoluer vers une clarification de leurs décisions, de leurs valeurs et de leur vision du monde.

### **Membres du comité**

Le comité d'assistance aux décisions éthiques est composé de cinq à huit membres volontaires et bénévoles, présentant leur candidature pour un mandat de trois ans et sélectionnés par le directeur général et le cadre responsable de l'application du code d'éthique, après consultation des supérieurs immédiats. Ce comité ne vise aucunement à être représentatif de groupes d'intérêts ou d'équipes de travail. Il est composé de membres intéressés et réputés intègres dans l'exercice de leurs fonctions.

Des membres-conseils provenant de l'extérieur de l'établissement sont aussi sollicités pour faire partie du comité. Pour le moment, bien que le comité soit en lien avec le comité des usagers, il n'y a pas d'usager au comité (pour des raisons de confidentialité).

### **Accès au comité**

Tous les jours, nous résolvons seuls, avec nos intimes et nos pairs la grande majorité des difficultés éthiques soulevées dans notre travail. Notre ouverture d'esprit est garante du processus de maturation de nos valeurs et de notre vision du monde. Ce n'est que lorsque la difficulté paraît complexe, délicate ou conflictuelle qu'il peut être utile de faire appel à un comité structuré ayant le mandat d'assister, sans prétention, des personnes ou des équipes dans leurs difficultés éthiques.

Aussi, les problèmes éthiques proposés sont d'abord acheminés au cadre responsable. Celui-ci répond à chacune des demandes. Lorsqu'il éprouve le besoin de se faire assister par le comité, il en convoque les membres. (En cas de litige lors d'une demande d'accéder au comité ou dans une réponse à un problème éthique, le responsable peut demander l'avis du directeur général.) Le comité se réunit de façon statutaire deux fois par année afin d'assister le cadre responsable dans son évaluation de l'impact du code et de sa révision.

### **Rétroaction du personnel, des usagers et des partenaires**

On connaît la tendance d'un système à tourner en rond sur lui-même en réitérant des solutions pourtant inefficaces. On le sait puisque, justement, c'est notre métier d'arriver de l'extérieur d'un système familial dans le but de l'aider à se débourber. Ce que nous faisons pour les familles, les familles doivent le faire pour nous-mêmes. Elles ont un point de vue extérieur à notre établissement et, de ce fait, peuvent contribuer à nous sortir de notre redondance (qui dans notre cas se nomme bureaucratie, protocoles, retranchement derrière la lettre des lois, etc.). Aussi, nous expédions à chaque mois à nos nouveaux usagers une lettre les informant, entre autres, des services auxquels ils ont droit, ainsi qu'un résumé de notre code d'éthique, et nous leur demandons leurs suggestions. De plus, nous soumettons certaines de nos difficultés aux comités des usagers (qui ont d'ailleurs contribué à toutes les étapes de la réalisation et de l'implantation du code d'éthique). Nos partenaires aussi sont bien placés pour nous donner un coup de pouce. Nous leur avons acheminé notre code d'éthique ; nous leur demandons d'exercer une vigilance sur nous, de nous aider à évoluer. (Un établissement mature ne craint jamais la critique constructive de ses usagers et de ses partenaires ; au contraire, il la recherche.)

### **Processus de discussion dans le comité**

Si vous avez déjà tenté l'expérience d'un débat de valeurs, vous savez jusqu'à quel point il est facile de s'enliser ou de planer et, encore plus, d'envenimer des relations même amicales. Ce n'est pas pour rien que l'on évite « d'instinct » toutes discussions de ce genre (tant dans nos relations personnelles que dans nos relations professionnelles). Pour qu'une confrontation de valeurs évite le dualisme entre deux positions et pointe à la découverte de la « troisième porte » (changement de deuxième niveau), le comité doit non seulement se composer de personnes à l'esprit ouvert, matures et se connaissant elles-mêmes, mais aussi se donner une méthode et la suivre. L'animation sera complètement libre sur les contenus mais fort méthodique dans son processus.

Il ne suffit pas non plus de croître ; il ne s'agit pas d'un groupe de croissance, mais d'un groupe qui évolue parce qu'il conclut, ou plutôt parce qu'il accompagne des personnes et des équipes jusqu'à une décision bien concrète que l'on s'empressera de diffuser tout autant que le processus qui l'aura amenée. Le comité ne doit en aucune façon ressembler à une tour secrète de réflexions inopérantes ni à une « boîte » à réponses. Il accompagne des commettants jusqu'à des réponses explicites. Évidemment, ces décisions ne se transforment pas en jurisprudence, en casuistique ou en « prêt-à-porter » pour conscience paresseuse, mais au contraire les communications du comité visent à stimuler la réflexion, à



la guider, à donner le goût et la méthode à chaque équipe de faire de même.

Le processus que nous nous sommes donné est expérimental. Il se base sur le principe selon lequel c'est en allant « sous » les valeurs, le plus près possible des visions du monde qu'on arrivera à découvrir de nouveaux points de vue capables d'entraîner un changement de deuxième niveau.

### **Règles de fonctionnement**

Généralement, la ou les personnes qui ont formulé le problème le présentent elles-mêmes au comité.

- Le processus et les règles de fonctionnement sont expliqués aux présentateurs ;
- l'animateur s'assure de « terminer » chaque étape avant de franchir la suivante ;
- toute personne du groupe peut demander à tout moment une période de réflexion silencieuse ;
- les personnes s'engagent à une sincérité totale mais peuvent s'abstenir de répondre à une question ;
- tous peuvent poser des questions en vue de clarifier les éléments apportés ;
- les propositions et les objections doivent être motivées ;
- l'animateur prend les moyens nécessaires pour éviter une personnalisation des conflits ;
- l'animateur intervient de façon à empêcher des propos porteurs de jugement sur une personne ;
- si l'on n'arrive pas à obtenir de consentement à la question de validation, on peut reprendre une ou plusieurs étapes, suspendre la séance en vue de permettre une réflexion ou d'obtenir des informations complémentaires ;
- chacun voit à préserver la plus stricte confidentialité quant au contenu personnel de la situation présentée et des propos tenus. Seuls les éléments généralisables et le processus font partie du rapport.

### **Étapes du processus**

Le processus est constitué de huit étapes :

#### **1. Une connaissance (en contexte) de la situation et des choix proposés**

- Les membres du comité apprennent à se connaître :

À partir de quelle position dans l'environnement chaque membre du comité (intervenants, parents, etc.) parle-t-il ? Quelles influences ces positions peuvent-elles avoir sur le point de vue de chacun ?

Les présentateurs décrivent la situation ou le problème éthique :

Quelle est la situation ? Qui décrit cette situation et à partir de quel point de vue ? Cette description laisse-t-elle des aspects du problème dans l'ombre ? Si oui, lesquels et comment compléter l'information ?

- Les présentateurs clarifient les choix proposés :

Quels sont les choix proposés par les acteurs ? Comment et à partir de quels motifs psychologiques, sociaux, idéologiques, religieux, ces acteurs justifient-ils leur position ?

Y a-t-il des mobiles qui résulteraient du contexte où se situent ces acteurs ?

À la fin de cette étape, chaque personne (membre du comité et présentateur de la situation) a une vision la plus complète possible de la situation ou du problème et une connaissance du parti pris de chaque personne (y compris le sien).

## **2. Une compréhension approfondie de la fin poursuivie**

L'ensemble des personnes présentes clarifient les points suivants :

- Face à cette situation, quelles fins faut-il poursuivre ?

Qui légitime ces fins ? Le législateur, l'expérience professionnelle, la recherche ? À partir de quel raisonnement ? Dans quelle vision du monde se situe ce raisonnement ? Cette légitimation vient-elle occulter d'autres légitimations moins avouables ? Y a-t-il des contradictions entre les systèmes de légitimité ?

À la fin de cette étape, on s'entend sur une ou des fins cohérentes et légitimes. On a explicité cette légitimité.

## **3. Une explication de l'échelle de valeurs que le choix sous-tend**

L'ensemble des personnes présentes clarifient les points suivants :

- Quelles sont les valeurs reliées à cette ou ces fins ?
- Dans quel ordre, ces valeurs sont-elles hiérarchisées ? Qu'est-ce qui justifie cette hiérarchie ? À partir de quelle vision du monde, de quelle conception de la personne, de la famille... ces valeurs se justifient-elles ?

À la fin de cette étape, on a une bonne description des valeurs liées à la fin poursuivie, de leur ordre de priorité et des visions du monde à partir desquelles ces valeurs sont « logiques ».

**4. Une concrétisation de ces valeurs en normes guides d'action qui ont une certaine valeur universelle (si les acteurs changent, est-ce que les décisions changent aussi ?)**

À quelles normes d'action ces valeurs donnent-elles lieu ? Quelles normes doivent être respectées pour que ces valeurs n'entrent pas en contradiction les unes avec les autres ? Quelles limites doit-on apporter aux pouvoirs utilisés pour mettre les actions en branle ? À partir de quand les actions peuvent-elles entrer en contradiction avec la fin ?

À quels standards de qualité doivent obéir les actions pour être cohérentes avec la fin ?

Si ces normes et standards étaient généralisés à l'ensemble d'une société, est-ce que cette société s'en porterait mieux ?

À la fin de cette étape, on a une bonne description des normes et standards qui doivent guider une action visant la fin mise de l'avant à l'étape précédente.

**5. Un pronostic le plus fiable possible des effets réels de l'action choisie**

– Action

Quels sont les résultats probables d'actions obéissant à ces normes et standards ? Y a-t-il des recherches qui viennent étayer ces prédictions ? Ces actions sont-elles faisables avec les ressources actuelles ? Supposent-elles des changements de mentalité et de pratique ?

– Rétroaction

De quelle façon va-t-on évaluer l'application de cette action ? À la fin de cette étape, on a validé pour le mieux l'action normée et sa rétroaction.

**6. Synthèse**

À partir de ces informations, le groupe fait une synthèse en répondant à la question suivante :

Quelle est l'action réaliste la plus susceptible d'atteindre la fin légitime, tout en se conformant à des normes et standards basés sur des valeurs cohérentes entre elles et avec la fin et qui, si elles étaient généralisées, permettraient une vie collective meilleure ?

**7. Validation**

Si j'étais personnellement concerné(e) par la situation, est-ce que j'aurais des objections à ce que l'on agisse de cette façon à mon égard ?

## **8. Diffusion**

Pour chaque situation soumise au comité, un rapport est produit et diffusé. Les équipes de travail sont invitées à approfondir la discussion et à donner leurs commentaires. Les membres du comité des usagers et nos principaux partenaires reçoivent copie de ce rapport et sont eux aussi invités à réagir.

## **Conclusion**

La souffrance sociale d'autrui est non seulement une cible d'action, mais aussi un lieu d'interactions réciproques extrêmement profitables dans la mesure où l'on s'y ouvre et où l'on s'y confronte honnêtement et sans prétention.

Le « code d'éthique », s'il ne veut pas aggraver la rigidité de notre culture institutionnelle, doit se confronter perpétuellement à la réalité sociale, au personnel, aux usagers et aux partenaires. Dans le but de soutenir le personnel et l'établissement dans leur cheminement dont le « code d'éthique » n'est qu'un moment (celui de l'explicitation), dans le but de favoriser des changements de deuxième niveau, nous avons développé un comité d'assistance aux décisions éthiques.

Ce comité n'a guère plus d'un an, mais déjà ses fruits sont intéressants. L'objectif est grand et les pièges nombreux, aussi le comité s'ouvre-t-il lui-même à la critique et va-t-il la chercher. Cependant, il ne se limitera pas au point de vue des intervenants intérieurs au système ; il veut aller à l'écoute des usagers et des partenaires.

## CHAPITRE

### 3

## **Fonction éducative des comités de déontologie de la recherche**

**Jean-Pierre Tétrault**

professeur titulaire, faculté de médecine ;  
directeur adjoint, Centre de recherche clinique, CHUS ;  
président, Comité institutionnel de déontologie  
de la recherche chez l'humain, Université de Sherbrooke

La mission des comités de déontologie de la recherche a plusieurs volets. Le plus connu est celui de l'évaluation scientifique et éthique des demandes soumises aux organismes subventionnaires, conformément à leurs exigences en ce qui concerne la recherche chez l'humain et les animaux. L'aspect éducatif de cette mission est moins évident et aussi plus difficile à réaliser : cette éducation se fait dans un cadre préétabli de lois et devoirs, ce qui lui donne une saveur administrative et la rend moins intéressante. Nous ferons un bref survol de l'expérience d'abord dans le secteur de la santé, qui m'est plus familier, et ensuite dans les autres secteurs de recherche qui font appel aux personnes dans leurs activités de recherche.

### **Contexte déontologique**

Les professionnels qui constituent la grande majorité des professeurs en sciences de la santé sont déjà soumis à un code de déontologie, quelle que soit leur corporation d'appartenance. Cela n'implique pas qu'ils ont une copie de ce code en leur possession, le connaissent bien ou agissent toujours selon les valeurs fondamentales de ces codes. Il n'en demeure pas moins que ces instruments mis à jour de façon périodique demeurent présents en arrière-scène. Ceci permet aux chercheurs en santé de situer le contexte de l'évaluation déontologique de la recherche sur l'humain, lorsqu'ils soumettent leurs demandes.

### **Éducation et information**

La recherche chez les humains, comme elle n'a pas nécessairement de visée bénéfique pour les participants, a un caractère d'intrusion plus prononcé en sciences de la santé que dans les autres secteurs. Cette intrusion touche l'autonomie, l'intégrité de la personne et sa vie privée de façon plus évidente que dans d'autres disciplines, ce qui explique que le caractère obligatoire de l'évaluation soit peu contesté.

La recherche chez l'humain occupe un nombre variable de professionnels de la santé. Pour certains, elle fait partie constante de leur vie professionnelle ; pour d'autres, elle est cyclique ou constitue une préoccupation récente.

Dans tous les cas, l'obligation d'évaluation existe depuis longtemps ; elle est régie par les institutions et confiée à des comités permanents ; il y a donc une contrainte institutionnelle inscrite dans la tradition des sciences de la santé.

Comment les chercheurs cliniciens de la Faculté de médecine s'y retrouvent-ils ?

- 1) Ils ont à leur disposition une documentation complète, révisée périodiquement et facilement disponible (format papier et disquette). Elle comprend essentiellement :
  - un guide qui résume les principaux éléments déontologiques et un exemple de la procédure à suivre ;
  - un formulaire à compléter, incluant une liste d'annexes essentielles à inclure dans la demande d'évaluation.
- 2) Sont aussi disponibles facilement :
  - les lignes directrices des organismes subventionnaires, en particulier celles du Conseil médical de la recherche.
  - les communiqués du Conseil national de la bioéthique en recherche chez les sujets humains.
- 3) Des personnes ressources sont à leur disposition pour les conseillers aux plans scientifique, déontologique et administratif. Ces personnes sont membres des comités facultaires (d'Youville et CHUS) ou du personnel des centres de recherche.

### **Éducation et formation**

- 1) Les chercheurs peuvent, autant pendant la préparation de leurs projets qu'en cours de réalisation, demander des avis aux personnes ressources identifiées, autant au plan déontologique ou scientifique qu'administratif. On privilégie cette approche plus personnelle, car elle entre rarement en conflit avec la protection des idées et de l'originalité de la recherche lorsque les règles du jeu sont

claires à ce titre ; l'absence de confiance alourdit sérieusement le climat et rend vulnérables toutes les parties concernées, en particulier lorsqu'il s'agit de recherche sur l'humain.

- 2) Les chercheurs peuvent rencontrer les membres du comité de déontologie, à leur propre demande ou à celle du comité. En ces occasions, on assiste beaucoup plus souvent à un apport et à un échange d'informations complémentaires qu'à une confrontation. Lorsque les risques pour les sujets sont perçus comme significatifs malgré les bénéfices escomptés, ces rencontres deviennent importantes et plus élaborées. On privilégie le consensus dans toute l'opération d'évaluation.
- 3) Des rencontres occasionnelles avec les chercheurs réunis en assemblée permettent des mises à jour et surtout des échanges collectifs sur le sujet.
- 4) Les étudiants à la maîtrise et au doctorat du programme de sciences cliniques (recherche chez l'humain) apprennent à considérer les aspects déontologiques de leurs projets de recherche, d'abord dans certains cours de planification expérimentale, puis par la soumission de ces projets aux comités de leur secteur. Rappelons que les directeurs de recherche demeurent signataires des demandes d'évaluation.

### **Autres éléments de sensibilisation**

Certains chercheurs deviennent aussi membres de comités de déontologie. Cette exposition à l'évaluation les sensibilise sur un plan pratique aux éléments tant scientifiques que déontologiques de l'évaluation et leur fait connaître certains aspects méconnus de la déontologie.

Les lignes directrices s'adaptent plus facilement que le droit à l'évolution des valeurs sociales qui ont une incidence sur la recherche et permettent d'y réagir avec souplesse. En outre, les lignes directrices peuvent exercer une influence au-delà de leur stricte limite, alors que le droit délimite généralement une sphère d'influence. (Lignes directrices du C.R.M., 1987, page 11)

Ainsi, au-delà des balises minimales imposées par les lois, il y a la capacité d'interpréter les lignes directrices en fonction de chaque demande. Il faut considérer aussi que les modifications suggérées pour mieux atteindre les objectifs déontologiques sont le plus souvent mineures ; la qualité des informations fournies en vue du consentement est un exemple d'élément courant qui fait l'objet de recommandations.

Les chercheurs membres de comité perçoivent, dans le contexte actuel imposé par des événements récents malheureux (Poisson, Sergent) et la jurisprudence qui s'accumule, que les comités doivent assumer

maintenant une responsabilité de plus en plus importante, ce qui rend la tâche plus ardue et son aspect éducatif plus ingrat.

Comment les chercheurs (sciences de la santé) réagissent-ils au processus d'évaluation ?

- 1) Leur préoccupation principale est centrée sur les aspects scientifiques de leur proposition, et ils considèrent cette opération dont ils n'ont pas le contrôle comme une source de délais et d'intrusion. Ce sont ceux qui en sont à leur première expérience et n'ont pas consulté les sources d'information qui réagissent le plus mal à cette situation.
- 2) Ils sont aussi surpris de la différence importante entre les obligations déontologiques de leur vie professionnelle courante et celles qui sont propres à la recherche. Le législateur reconnaît ces différences : elles tiennent au fait que l'expérimentation sur des humains n'a pas de caractère de nécessité thérapeutique, même s'il y a possibilité de bénéfices futurs pour les populations. Le choc est parfois important lorsqu'ils comparent les exigences liées au consentement en recherche clinique et celles, plus familières et moins lourdes, de leur pratique quotidienne.
- 3) Ils se sensibilisent aussi à la grande vulnérabilité professionnelle qui fragilise leur position lors de l'exécution d'un protocole. La jurisprudence rapportée par les médias, ainsi que la documentation spécifique sur la responsabilité légale en matière de recherche chez les personnes, leur font comprendre et accepter plus facilement que l'évaluation de leurs propositions par leur institution d'appartenance devienne une caution indispensable autant sur le plan scientifique que déontologique.

### **Contexte institutionnel**

Dans les autres secteurs de recherche universitaire, la préoccupation déontologique est partout présente ; son expression varie selon les disciplines et leur tradition de recherche chez les personnes.

Il est donc difficile et peut-être non pertinent de rechercher un constat d'uniformité sur les pratiques d'évaluation déontologique et d'éducation dans tous les secteurs visés ; un colloque tenu en mai 1994 a fait état de nombreuses discussions sur l'interprétation de plusieurs éléments déontologiques soumis à l'évaluation. Ce colloque a aussi incité le comité universitaire à revoir les instruments créés depuis 1989, date de la mise en application de la politique institutionnelle en matière de déontologie de la recherche chez l'humain. Ces instruments font actuellement l'objet d'une refonte et seront bientôt soumis à la communauté universitaire. Il faut mentionner aussi que les trois conseils de recherche nationaux



(CRSNG, CRSH, CRM) élaborent actuellement des lignes directrices communes en déontologie de la recherche ; ces lignes directrices ne sont cependant pas encore disponibles.

Il me paraît donc téméraire d'élaborer sur le rôle éducatif actuel des comités facultaires autres que ceux des sciences de la santé. Ces comités font leur travail d'évaluation et appliquent actuellement la politique telle que proposée, en conformité avec l'évolution de leurs traditions particulières. Il restera à voir quel sera l'impact des nouvelles lignes directrices des conseils comme des instruments d'éducation qu'ils semblent vouloir inclure dans leurs propositions.



## CHAPITRE

# 4

## La fonction éducative des comités d'éthique clinique

**Luc Bégin**

professeur à la faculté de philosophie de l'Université Laval  
et membre du Groupe de recherche en éthique médicale

Les comités d'éthique ont-ils une fonction éducative ? À cette question général, je répondrai, sans trop d'hésitations, de façon affirmative. Les comités d'éthique *clinique* – ceux dont je traiterai – ont certainement une fonction éducative, du moins si l'on se fie aux mandats de ces comités et à la liste des fonctions qui leur sont généralement reconnues tant par la documentation sur la question que par les organismes et associations concernés par leur existence (Association des hôpitaux du Canada, Association des hôpitaux du Québec, etc.). C'est autre chose que de savoir si cette fonction se traduit dans la réalité des pratiques des comités d'éthique clinique et, si oui, de quelles façons et dans quelles conditions.

C'est pourquoi je me suis permis de reformuler la question générale de la façon suivante : doit-on considérer la fonction éducative des comités d'éthique clinique comme répondant à une demande, à un *besoin* réel, dans le milieu hospitalier ? Et si oui, à quel besoin ? En cas de réponse affirmative, on peut s'attendre à ce que ce besoin oriente la fonction éducative des comités. Toutefois, ce n'est pas parce que les documents officiels assignent une telle fonction aux comités que l'on doit nécessairement croire que cette dernière correspond à une attente très précise, pas plus d'ailleurs que l'on devrait croire que la création de ces comités répondrait elle-même à un ou des besoins précis. Les réflexions que je sou mets au regard de cette question prennent appui sur une étude que nous avons menée au Groupe de recherche en éthique médicale de l'Université Laval (GREM) portant sur les activités décisionnelles des comités

d'éthique clinique<sup>1</sup>. Dans la première section (Le *besoin* d'éducation), je suivrai partiellement une analyse effectuée dans le cadre de cette recherche par mon collègue sociologue Eric Gagnon<sup>2</sup> et je soutiendrai que les comités d'éthique clinique sont en fait eux-mêmes des acteurs importants de la construction de ce besoin d'éthique médicale. La première fonction éducative des comités d'éthique clinique serait alors de susciter dans le milieu hospitalier une préoccupation éthique, d'amener les gens à voir les problèmes *sous un certain angle*. Mais que faut-il entendre plus précisément par « préoccupation éthique » ? Plusieurs réponses peuvent être envisagées. Dans la seconde section (La fonction éducative), je suggérerai une façon d'envisager la fonction éducative des comités d'éthique clinique qui me semble s'inscrire adéquatement dans le prolongement des conclusions de la recherche du GREM.

### **Le besoin d'éducation**

Il est assez commun de penser qu'en bien des matières, l'offre de service répond à une demande préalablement manifestée. Par exemple, on dira que si les soins de santé offerts font appel à une technologie de plus en plus sophistiquée et performante, c'est que le public attend toujours de meilleurs résultats de la part de la médecine. Ce serait certainement une vision un peu simpliste des choses si on jugeait qu'il s'agit là d'une explication suffisante du phénomène de technologisation des pratiques médicales. Comme explication partielle, elle semble toutefois plausible. On peut croire qu'il en va de même en ce qui concerne les comités d'éthique clinique : si on les a créés, c'est qu'il devait bien y avoir un ou plusieurs besoins manifestés par les milieux des soins de santé. Ces comités se voient habituellement assigner les trois fonctions suivantes : éducation, consultation et établissement de lignes directrices et de politiques. En suivant toujours le même raisonnement, ces fonctions correspondraient alors chacune à l'un ou l'autre aspect de cette demande de service. L'ajustement du service offert par les comités d'éthique clinique aux besoins ayant mené à leur création justifierait, en somme, le *type* de service offert. On peut même aller plus loin dans cette logique et considérer que la *finalité* de ces services et les *façons* (les modalités) de les offrir devraient elles-mêmes être établies à partir d'une compréhension la plus nette possible des besoins ayant présumément donné naissance aux comités. De la

1. Les résultats de cette recherche, menée entre 1991 et 1994, sont publiés dans : M.-H. Parizeau (dir.), *Hôpital et éthique. Rôles et défis des comités d'éthique clinique*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1995, 256 pages.
2. Voir le chapitre 1 de l'ouvrage précité : É. Gagnon, « La mise en place des comités d'éthique clinique », p. 5-31. J'invite fortement le lecteur à lire ce texte qui remet en question les idées communément admises quant à la création des comités d'éthique clinique.

sorte, les comités se verraient *légitimés*, de même que leurs pratiques qui, de surcroît, s'en trouveraient clarifiées. Le fait que le législateur n'ait pas imposé la création des comités et la liste de leurs fonctions ajoute un certain poids à cette croyance, si bien qu'un document de la défunte Commission de réforme du droit du Canada avalisait, en 1990, la thèse de l'avènement des comités d'éthique clinique en tant que résultat « d'un besoin véritable et aigu du milieu<sup>3</sup> ». Cette idée mérite toutefois d'être sérieusement remise en question.

Allons-y de quelques brefs commentaires pour se convaincre de la fragilité de cette thèse. Quand on parle de « besoin du milieu » des soins de la santé, il faut voir un peu ce que cela implique. Ainsi, peut-on vraiment croire que les comités d'éthique clinique répondraient, par exemple, à une demande des médecins ? Il ne manque pas de textes et de témoignages pour nous indiquer plutôt la résistance parfois très grande des médecins à l'égard de l'implantation de tels comités. Ils semblent d'ailleurs nombreux, encore aujourd'hui, à considérer que ces instances interfèrent avec leurs responsabilités de professionnels. Il est difficile de croire, entre autres, qu'ils demandent massivement à être éduqués au plan moral ; c'est pourtant une fonction clairement attribuée aux comités d'éthique clinique. Peut-être faudrait-il plutôt considérer que c'est l'ensemble du personnel médical, comme regroupement d'intervenants provenant de disciplines et de professions variées, qui serait à la base de cette demande. Il y a probablement une part de vérité dans cela lorsque l'on cherche à comprendre l'implantation des premiers comités. L'initiative, après tout, devait bien provenir de quelqu'un, encore que cela ait pu se limiter à quelques individus. On ne peut toutefois expliquer de cette façon le foisonnement de ces comités et encore moins les fonctions qui leur sont attribuées. D'ailleurs, comme le remarque Éric Gagnon, comment expliquer à partir des besoins du personnel médical que le rôle des comités soit « souvent défini dans la littérature comme étant de favoriser, sinon de garantir le respect des droits et du bien-être des patients<sup>4</sup> » ? Comment cela pourrait-il rejoindre un besoin du corps médical qui a justement vu ses prérogatives passablement remises en cause par les idées de droits et d'autonomie des patients ?

On ne doit pas perdre de vue que l'avènement et le développement du phénomène des comités d'éthique clinique est contemporain d'une crise de l'autorité médicale. On peut, bien entendu, envisager ces comités comme une forme de réponse à cette crise ; il faudrait alors reconnaître

3. Commission de réforme du droit du Canada, *Pour un conseil consultatif canadien d'éthique biomédicale*, Document d'étude, Série « Protection de la vie », Ottawa, 1990, p. 11.

4. É. Gagnon, *op. cit.*, p. 24.

que leurs actions ne vont pas toujours dans le sens des besoins prévisibles des professionnels de la santé. L'hypothèse d'un lien étroit entre les comités d'éthique et les besoins du milieu s'en trouverait donc fortement fragilisée. Si on maintient néanmoins que ces comités furent au point de départ une réponse à des besoins du milieu des soins de la santé, on doit alors admettre que leur rôle fut détourné de ce qu'il devait être. Dans ce cas, on avoue ne pas pouvoir relier les fonctions actuelles des comités, ni leurs finalités et modalités d'intervention, aux besoins du milieu. L'explication ne demeure qu'à moitié satisfaisante.

Il nous reste ce que je qualifierais de « tarte à la crème » des explications en termes de besoins : c'est un besoin du public qui serait comblé par cette instance. Il est vrai que les droits des patients, le respect de leur autonomie et de leur intégrité, se sont retrouvés au coeur des débats de la bioéthique naissante. L'importance accordée à ces droits est certainement un élément déclencheur et déterminant de la crise de l'autorité médicale. Mais où a-t-on vu la population demander la mise en place de telles instances de régulation sociale ? Pourquoi, d'ailleurs, des *comités* pour aborder ces problèmes et, encore une fois, pourquoi leur assigner une fonction d'éducation ? Face aux entorses faites aux droits et libertés, la réponse habituelle, la plus populaire, serait de recourir au pouvoir juridique, à l'autorité du droit. Ce n'est pas l'éducation d'un milieu que l'on attendait alors, mais bien que ce milieu se soumette à de nouvelles normes.

On voit, à partir de ces brefs commentaires, que l'explication de l'implantation des comités d'éthique clinique en termes de besoins du milieu et de la population n'est que partiellement convaincante : c'est qu'on arrive difficilement à expliquer de cette façon (a) qu'il y ait eu autant de comités créés et (b) qu'ils aient les fonctions que nous leur connaissons (du moins, le lien entre « *fonction d'éducation* » et « *besoins* » est difficile à établir). On peut toutefois constater que les comités d'éthique clinique apparaissent dans un contexte de crise d'autorité et de tensions diverses affectant les pratiques médicales. Ces comités ne répondraient-ils pas alors surtout à un besoin de l'institution elle-même, ce besoin étant que soient prévenus les problèmes et gérées les tensions ? Il y a certainement beaucoup de vrai dans cette hypothèse. Comme notre recherche nous a permis de le constater, nombreux sont les centres hospitaliers à s'être dotés d'un comité d'éthique après que la commission d'agrément ou les Associations d'hôpitaux les aient fortement incités à le faire<sup>5</sup>. Ainsi, l'Association des hôpitaux du Canada (AHC) recommandait, en 1986, la

5. Cela ne serait d'ailleurs pas sans lien avec le fait que plusieurs comités d'éthique clinique s'interrogent quant à ce qu'ils doivent faire : ils ont été créés en vitesse pour répondre à une demande venant surtout de l'extérieur.

création et la reconnaissance des comités d'éthique clinique ; l'année suivante, c'était au tour de l'Association des hôpitaux du Québec (AHQ) d'abonder dans ce sens. Dans les deux cas, on favorisait la création de comités multidisciplinaires devant faire de l'éducation et de la consultation et établir des lignes directrices. Les comités d'éthique clinique se présentent alors comme un mécanisme, parmi d'autres, permettant d'aider l'institution hospitalière à résoudre des problèmes : l'objectif ultime de ces comités ne serait pas tant l'encadrement de pratiques particulières au nom de certaines valeurs ou de besoins manifestés par les clients, mais plutôt le bon fonctionnement de l'institution. Par ailleurs, ces problèmes à résoudre seraient *d'une nature différente* de ceux gérés par les autres mécanismes de l'institution. C'est cette différence qui justifierait, aux yeux de l'institution, l'existence des comités d'éthique clinique. Dans cette perspective, les fonctions des comités seraient à envisager comme des modes de prévention (dans le cas de l'éducation et des lignes directrices) et de gestion (dans le cas des lignes directrices et de la consultation) de ces problèmes de nature éthique qui pourraient nuire au bon fonctionnement de l'institution et à la réalisation de sa mission.

Revenons à la question de départ : doit-on considérer la fonction éducative des comités d'éthique clinique comme répondant à une demande, à un *besoin* réel dans le milieu hospitalier ? Je pense qu'il est difficile de répondre affirmativement. S'il existe une attente passablement précise, elle provient davantage de l'institution que des professionnels qui oeuvrent dans le milieu. Ces derniers ont, certes, des embarras, voire des angoisses à propos des situations délicates dans lesquelles il leur arrive de se retrouver. Mais, plus souvent qu'autrement, il faut formuler et préciser ces embarras et ces angoisses avec l'aide du comité, de façon à en évaluer la nature, la recevabilité. Cette sélection et cette mise en forme ne sont-elles pas déjà un travail d'éducation de la part du comité ? Je crois que oui : par là, le comité participe lui-même à la construction du besoin d'éthique médicale. En effet, en aidant les gens à identifier et à formuler les problèmes éthiques, le comité éduque le personnel et *participe à faire advenir la problématique éthique comme nouvelle réalité au sein de l'institution*. Si le besoin d'éthique n'est au départ qu'un besoin diffus (pour ne pas dire confus), le comité d'éthique, une fois créé, participe à lui donner forme : il aide à mettre en mots et à circonscrire des interrogations qui se font jour dans la foulée de la crise d'autorité qui affecte les pratiques médicales. Il participe de cette façon au changement progressif de signification de la pratique médicale. Je risquerai l'affirmation suivante : *les comités d'éthique clinique ne sont pas tant une réponse à un besoin d'éthique médicale qu'une cause majeure de l'existence actuelle de ce besoin*. La première fonction éducative des comités d'éthique clinique serait donc de susciter une préoccupation éthique dans le milieu hospitalier,

d'amener les intervenants de ce milieu à voir les problèmes « sous un certain angle ».

### **La fonction éducative**

Quel est cet angle à partir duquel il faudrait envisager les problèmes ? Que signifie « susciter une préoccupation éthique » ? Plus globalement, comment penser la fonction éducative des comités d'éthique clinique ? On doit reconnaître que cette fonction est loin d'être claire aux yeux de tous. Il est révélateur de constater que, du moins dans notre enquête, la moitié des comités ne faisaient pas d'activités d'éducation, même si cela était nommément spécifié dans leur mandat. C'est qu'ils ne savent guère quoi faire. On notera, toutefois, qu'il s'agissait des comités les plus nouvellement formés (existant depuis moins de trois ans). Quant aux comités plus anciens, ils procédaient occasionnellement à l'organisation de minicolloques ou de causeries midi. La faible fréquence des activités — du moins pour la grande majorité des comités — nous permet de croire que la « fonction d'éducation à l'éthique dans l'hôpital reste embryonnaire<sup>6</sup> ». En fait, nous avons pu constater chez les membres des comités, toutes catégories confondues, une très grande préoccupation à l'endroit des questions d'éducation. Toutefois, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, cette préoccupation d'éducation s'adressait aux membres des comités eux-mêmes : ceux-ci exprimaient en effet fortement le besoin d'acquérir une meilleure formation. À partir des observations que nous avons faites, on pourrait être tenté d'affirmer que s'il existe dans les milieux hospitaliers un réel besoin d'éducation à l'éthique, ce besoin est d'abord celui des membres des comités d'éthique clinique eux-mêmes ! Bien qu'absente des mandats, la fonction d'autoformation des membres est « effective dans la majorité des comités d'éthique<sup>7</sup> ». Même si elle indique une carence importante de la situation actuelle, cette préoccupation est certainement une bonne chose : on conçoit mal, en effet, qu'un comité remplisse adéquatement son mandat d'éducation si les membres n'ont pas eux-mêmes une formation minimale !

Cette carence fait voir l'importance de préciser la fonction éducative de ces comités. J'ai insisté depuis le début sur l'idée d'un lien possible entre un *besoin* à combler et la définition de la *fonction éducative*. L'idée était la suivante : selon une logique de l'offre et de la demande, les services offerts par les comités d'éthique clinique devraient être compris et structurés à partir de la compréhension la plus nette possible des besoins ayant présument donné naissance aux comités. Si on retient

6. M.-H. Parizeau, « Un portrait des comités d'éthique au Québec », dans M.-H. Parizeau (dir.), *op. cit.*, p. 81.

7. *Ibid.*



l'hypothèse selon laquelle l'implantation massive de ces comités répondrait surtout à un besoin de l'institution elle-même, alors c'est ce besoin lui-même qui devrait permettre de clarifier l'orientation de la fonction éducative des comités d'éthique clinique. Je serai toutefois très clair : ce serait faire fausse route que de chercher de ce côté une orientation adéquate de la fonction éducative des comités. La raison en est simple. Dans la perspective institutionnelle, l'éthique est réduite à une dimension détachée des autres aspects de la pratique médicale et qu'on peut dès lors traiter à côté ou en parallèle de ces autres dimensions. Or, comme je l'expliquerai plus bas, une telle réduction est inacceptable. Il faut donc résister à cette perspective et à l'idée de relier la fonction éducative à un besoin préalable. Quelques mots, d'abord, pour indiquer en quoi il y a réduction.

Créer une instance telle qu'un comité n'est justifiable, pour une association ou une institution, que dans la mesure où l'instance en question occupera un champ particulier bien délimité et qu'elle traitera de problèmes distincts de ceux abordés par les autres instances. Dans le cas qui nous occupe, c'est dans la mesure où il existe des problèmes de nature éthique, identifiables comme tels, que seront créés des comités d'éthique clinique ayant pour tâche de prévenir et de gérer ces problèmes. En créant les comités, on fait du même coup de l'éthique un objet distinct « que l'on croit pouvoir isoler des aspects médicaux, scientifiques, administratifs, juridiques. L'éthique se présente comme un ensemble de normes séparées des autres normes<sup>8</sup> ». L'éthique revient en propre au comité d'éthique clinique qui n'a pas, par ailleurs, à se prononcer sur des aspects plus techniques ou médicaux. La division du travail passe par une fragmentation de son objet.

Cette réduction de l'éthique à une dimension quasi indépendante des autres n'est pas qu'une vue de l'institution : on la constate également dans les documents produits par les comités qui traitent côte à côte, dans des sections distinctes, les aspects éthiques, juridiques et médicaux des problèmes rencontrés<sup>9</sup>. Dans cette perspective de fragmentation et d'isolement, la fonction éducative est à comprendre, certes, comme un essai de sensibilisation du personnel médical aux questions éthiques, en autant que ces questions fassent intervenir une dimension normative nouvelle

8. É. Gagnon, *op. cit.*, p. 17.

9. Comme le précise É. Gagnon, *ibid.*, « l'organisation de ces documents ne s'explique pas uniquement par la nécessité de classer et d'ordonner les matières. Ces différents aspects ont d'abord été souvent discutés séparément. Chacun est confié, pour un premier examen, à des membres différents, en fonction de leurs compétences [...], puis le comité en discute à tour de rôle, achevant l'examen d'un aspect avant de passer à un autre. »

devant être considérée à côté, en supplément, d'autres dimensions normatives.

Or, l'éthique n'est pas une dimension normative à côté des autres. Si elle est distincte des dimensions juridiques, médicales et administratives, ce n'est pas tant au regard des normes qu'elle proposerait qu'en fonction du point de vue qui la caractérise : un point de vue critique sur les normes de conduite de diverses natures<sup>10</sup>. On peut comprendre ceci lorsqu'on est attentif au fait que les différentes dimensions encadrant la pratique médicale – à savoir les dimensions juridiques, professionnelles et administratives – sont toutes porteuses de normes de conduite particulières auxquelles le personnel médical doit se conformer. Or, on sait qu'il arrive fréquemment que ces normes entrent en conflit dans certaines situations. Ce sera le cas, par exemple, lorsqu'une norme de bonne pratique médicale (norme professionnelle) est contestée au nom de l'autonomie du patient (norme juridique). C'est habituellement dans de tels cas de conflits que les comités d'éthique clinique sont consultés. C'est également à l'égard de telles situations, me semble-t-il, que ces comités devraient être appelés à faire de l'éducation. Que serait une intervention proprement éthique dans cette situation ? Il s'agirait d'une intervention interrogative, réflexive, qui poserait des questions telles que celles-ci : Que visent ces normes professionnelles et juridiques en conflit ? Pourquoi faire appel à ces normes dans la situation présente ? Quelles valeurs et quels intérêts vise-t-on par ces normes ? Pourquoi accorder préséance à un point de vue professionnel plutôt qu'à un autre dans la résolution de ce cas précis ? On s'efforcera également d'évaluer les conséquences des conduites recherchées par ces normes et d'établir la validité de *ces* normes dans cette situation précise. Autrement dit, le travail consiste à prendre ses distances face aux normes en concurrence et à s'interroger sur leur valeur respective en regard de la situation particulière à résoudre. C'est cette attitude réflexive à l'égard des normes, des valeurs, des intérêts et des droits de natures diverses qui caractérise l'intervention proprement éthique.

Si l'on comprend bien cette perspective, on concevra aisément que la fonction éducative ne doit pas se ramener à l'apprentissage de normes, de principes et d'un vocabulaire spécialisé. Il est vrai qu'il s'agit là d'outils importants de la réflexion éthique, mais l'apprentissage des outils ne doit pas servir à masquer l'effort de réflexion engagée requis par l'éthique en contexte de décisions pratiques ayant des impacts bien réels.

10. Les quelques considérations qui suivent sur l'éthique en tant que dimension normative distincte sont beaucoup plus longuement élaborées dans L. Bégin, « Les normativités dans les comités d'éthique clinique », dans M.-H. Parizeau (dir.), *op. cit.*, p. 32-57. On pourra consulter plus particulièrement les pages 48 à 55.

Éduquer un milieu de travail, au plan éthique, c'est amener les gens de ce milieu à mettre en veilleuse leurs rôles sociaux et professionnels afin d'occuper le rôle de sujet éthique. Tout membre du personnel médical d'un centre hospitalier tient un rôle de sujet juridique (devant en tout temps respecter les normes juridiques) et de sujet professionnel (devant respecter des normes professionnelles et administratives). Mettre ces rôles en veilleuse n'équivaut pas à en faire totalement abstraction. Il s'agit plutôt d'un détachement, d'une mise à distance, devant permettre d'éviter les réponses stéréotypées – celles propres au droit, à l'administration, à sa profession – de façon à mieux observer la situation et à évaluer de façon plus réfléchie les valeurs, normes et intérêts en conflit. Cela suppose donc, finalement, qu'on amène chacun à accepter de remettre en question ses pratiques et ses normes professionnelles. C'est, en somme, un état d'esprit, une attitude à développer.

Nos observations du travail des comités d'éthique clinique nous ont toutefois amenés à la constatation que cette attitude réflexive, que j'ai brièvement énoncée, était loin d'être dominante dans les discussions ayant lieu au sein même des comités d'éthique clinique. Trop souvent, les intervenants ont tendance à se cantonner dans leur rôle de sujets professionnels. Ils défendent alors les normes, les intérêts et les pratiques qui caractérisent leur profession, sans s'être interrogés au préalable sur la légitimité de privilégier, pour chacun des cas particuliers se présentant à eux, ces repères normatifs auxquels ils s'identifient. Peut-on alors attendre des comités qu'ils orientent leurs activités éducatives en fonction du développement d'une attitude qui n'est même pas généralisée dans leurs propres pratiques ? Je répondrai simplement que le phénomène des comités d'éthique clinique est encore jeune et que les interrogations des membres de ces comités à l'égard de leurs activités sont nombreuses. Il est donc toujours possible, pour ces instances encore souples, de participer à une réflexion sur leur fonction éducative et d'apporter à leurs pratiques les correctifs souhaités.



DEUXIÈME PARTIE

**Comment éduquer  
à la déontologie ?**



## CHAPITRE

# 5

### La formation éthique

**Lucie Brazeau-Lamontagne, m.d., m.a.,**  
membre du Comité d'humanisme  
et du Comité d'enseignement de l'éthique du CHUS,  
secrétaire et vice-doyenne au personnel de  
la faculté de médecine

Qui dit formation éthique implique que l'éthique est du domaine de l'apprentissage. Qu'est-ce à dire ? 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 professionnel<sup>1</sup>. Voyons d'abord comment l'éthique se qualifie comme compétence, pour examiner ensuite la formation qu'on peut en acquérir.

#### L'éthique est cognitive

L'éthique appartient au domaine cognitif (de ce qui s'apprend) par son caractère rationnel, au sens où c'est la discipline qui traite des décisions *rationnelles* qui affectent autrui. S'apprend-elle comme une liste à mémoriser ? Puisque nous retenons que l'éthique traite des décisions rationnelles (donc réfléchies), cela veut dire qu'elle relève d'une compétence en action ; elle est donc une compétence transférable au contexte particulier où le professionnel interagit avec la personne qui a recours à son expertise. On est loin d'une liste mémorisée hors contexte où les arrimages avec l'action professionnelle ne sont pas solides. On évoque au contraire une compétence où la réflexion prend une part essentielle. Réflexion critique permettant de juger comment appliquer les notions générales

1. C'est dans l'univers des professions médicales au Québec que s'enracinent les propos qui suivent. On y fait abondamment référence sans vouloir y enfermer le lecteur pour autant.

acquises à une situation particulière, comment les corriger pour les adapter au mieux à la nouvelle situation dans son contexte professionnel. On comprend que l'autonomie critique de la raison de la personne professionnelle représente un point névralgique de la compétence éthique.

L'adaptation au contexte professionnel suppose en outre que l'effort critique tient toujours compte de la personne qui consulte le professionnel. Comment l'autonomie de cette personne « cliente » vient-elle moduler l'exercice professionnel ? Là encore, la liste des conduites à suivre (à quoi j'assimile les codes de déontologie) ne permet pas un transfert critique, adapté aux circonstances de la consultation professionnelle. En effet, les codes se limitent à des prescriptions de comportement et ne font pas intervenir les raisons qui justifient ces comportements. Qu'on pense seulement à l'exemple de la mort assistée, issu de la pratique médicale, pour comprendre qu'un même geste peut répondre à des justifications contradictoires.

À titre de discipline cognitive rationnelle, l'éthique connaît de fortes pressions au silence dans un environnement techno-scientifique comme celui des facultés de médecine. En effet, dans les facultés de médecine, la tradition explicative occupe presque tout l'espace rationnel par l'observation du quantifiable instrumental, ce qui se fait trop souvent au détriment de la réflexion. Ces pressions au silence s'expriment de différentes façons dans les facultés de médecine. On expulse l'éthique du champ cognitif rationnel pour la cantonner dans l'horizon affectif (sentiment de sollicitude ou d'altruisme, mais sentiment tout de même), ou dans le champ de la croyance religieuse ; on la réduit à une liste codifiée de bonnes manières et d'interdits (le code de déontologie qu'on vient juste d'évoquer) ; ou à une liste de comportements innés, naturellement sélectionnés après une longue évolution en société (étiquette, politesse) ; enfin, on la subordonne à la « raison » collective de commodité de gestion (exprimée le plus souvent en termes économiques). Toutes ces définitions plus ou moins anticognitives de l'éthique se côtoient « en salade » dans nos facultés de médecine. À moins de les débusquer, on ne peut pas arriver à un discours cohérent ni sur l'éthique elle-même ni sur la formation en éthique des médecins.

### **Formation éthique du professionnel**

Si l'éthique est du domaine cognitif, cela veut dire qu'on peut l'apprendre, ou encore que la compétence éthique se construit. Partant du fait qu'elle se construit, quand peut-on dire que l'on commence cet apprentissage et qu'on l'a complété ?



*Durant l'exercice professionnel*

Prenons l'exemple de la médecine. Les médecins, par la définition même de leur profession, sont dédiés aux humains<sup>2</sup>. Que ce soit par les soins qu'ils leur prodiguent directement, par les recherches qu'ils effectuent pour améliorer ces soins ou par les stratégies logistiques qu'ils élaborent pour améliorer la distribution de ces soins, les médecins sont tous dédiés aux humains par leur profession. Leur agir professionnel se situe donc obligatoirement dans le domaine de l'éthique, puisqu'il implique nécessairement autrui.

Comme tous les autres professionnels qui entrent en relation avec leur client dans l'exercice de leur profession, les médecins sont placés en occasion de dialogue avec les personnes qui les consultent.

En outre, les médecins n'exercent pas leur profession isolément, mais bien en relation avec d'autres professionnels, lesquels constituent autant d'interlocuteurs qui les convient, là encore, à la réflexion éthique, c'est-à-dire à la réflexion sur les décisions qui affectent autrui.

*Nous soumettons que tout au cours de leur exercice professionnel, les médecins sont conviés à une formation éthique continue.* On comprendra la référence à l'éducation médicale continue qui représente la façon dont les médecins assurent le maintien de leur compétence professionnelle en regard des rapides changements technoscientifiques de leur discipline.

*À l'école professionnelle*

Contrairement aux autres disciplines, l'éthique ne s'appuie pas sur un corpus unanime de fondements. C'est au contraire une discipline qui connaît actuellement un éclatement de ses bases. L'apprentissage en éthique ne pose donc pas seulement le problème de la compétence formelle, mais aussi celui du développement et de la validation des fondements. *Faute de mieux, c'est le consensus 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 professionnelle.

De la même manière, durant sa formation, le futur professionnel construit sa compétence éthique en interaction avec ses pairs, mais aussi

2. Cette remarque ne pose aucunement le monopole des médecins en la matière : ils ne sont pas les seuls à être dédiés aux humains par profession. Toutefois, il est indéniable qu'ils le sont.

avec ceux de ses professeurs qui auront accepté d'entrer en dialogue avec lui. Réciproquement, le professeur qui accepte d'entrer en dialogue avec ses étudiants peut accroître sa compétence éthique par les vertus mêmes du consensus et de la validation discours action.

On retient donc que la formation éthique ne finit jamais, pas plus que ne finit la formation continue pour le professionnel qui veut garder à jour ses compétences technoscientifiques. Mais quand commence-t-elle ?

De façon commode, on est tenté de faire commencer l'apprentissage de l'éthique professionnelle avec l'entrée à l'école professionnelle. Mais même là, pourquoi l'éthique ferait-elle exception et n'aurait-elle besoin d'aucun « prérequis » pour un apprentissage fructueux ? Nous soumettons que ces prérequis s'enracinent dans une certaine conception de soi et d'autrui qui suppose, premièrement, que la personne d'autrui a une dignité égale à celle de soi et, deuxièmement, que la personne humaine est reconnue comme étant libre, raisonnable et responsable. Il s'agit là de prérequis anthropologiques dont l'assimilation et l'explicitation permettent l'émergence d'une compétence éthique harmonieuse et cohérente.

### **Conclusion**

En somme, l'apprentissage de l'éthique ne finit pas ; il connaît les mêmes exigences d'entretien que la formation professionnelle continue puisqu'il y est intimement lié. Si on peut admettre qu'il commence à l'école professionnelle, c'est à la condition d'appuyer son développement sur des prérequis anthropologiques bien assimilés, permettant l'édification d'une compétence éthique durable et transférable au domaine de l'exercice professionnel futur.

## CHAPITRE

# 6

### **Déontologie, éthique et droit : une articulation critique dans un curriculum d'éducation médicale**

**Jean François Malherbe**

Éthicien et doyen de la faculté de théologie  
Université de Sherbrooke

Monsieur Pierre Fortin a eu la gentillesse de mentionner, en me présentant, que je suis doyen de la faculté de théologie de l'Université de Sherbrooke. Ce fait est indiscutable mais ne doit pas faire illusion en ce qui concerne le point de vue à partir duquel j'ai l'intention de présenter les remarques qui suivent. Ce point de vue est essentiellement celui d'un philosophe que les circonstances, jointes à quelques prédispositions libidinales, ont conduit à assumer pendant dix années la direction du Centre d'études bioéthiques de la faculté de médecine de l'Université catholique de Louvain.

C'est d'ailleurs de mon expérience d'enseignant de la déontologie et de l'éthique en faculté de médecine que je voudrais vous entretenir. De 1982 à 1991, j'ai partagé avec deux collègues, l'un juriste, l'autre médecin, la responsabilité de cet enseignement à un contingent d'environ 300 étudiants par année. En plus de la différence de nos disciplines d'appartenance, nous nous distinguions les uns des autres par nos convictions personnelles. L'un de nous était juif non pratiquant, l'autre agnostique d'éducation chrétienne, le troisième chrétien mal croyant. Notre diversité reflétait assez bien celle de notre auditoire.

Nous avons conçu une stratégie d'enseignement de l'éthique et de la déontologie qui se déployait sur les sept années d'étude que comportait alors le curriculum médical à l'Université de Louvain. À l'époque où ce programme avait été conçu, le doyen de la faculté était un

immunologiste. Pour nous faire bien comprendre, nous avons utilisé un vocabulaire qui était censé lui être familier.

En première année, la stratégie prévoyait un « vaccin » antipositiviste. Il s'agissait d'initier les étudiants à une philosophie de la médecine qui fasse clairement apparaître que l'analyse du corps que nous avons, c'est-à-dire de la machine cybernétique qui nous sert de support dans l'existence, n'épuise nullement le phénomène humain. Le résidu de cette analyse, c'est l'excédent du corps que nous sommes sur celui que nous avons. Cet excédent peut être analysé par une démarche philosophique qui en respecte l'irréductibilité à la démarche scientifique. Le positivisme consiste, dans cette perspective, à croire pouvoir épuiser le corps que je suis en m'en tenant à l'analyse du corps que j'ai. À l'appui de cette philosophie, nous convoquons, pro ou contra : Claude Bernard, Karl Popper, Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault, Thomas Kuhn, etc.

Le premier rappel de notre vaccin s'effectuait en troisième année sous la forme d'un cours de psychologie médicale dans lequel étaient abordées les délicates questions des multiples relations du médecin avec ses patients, ses collègues, les infirmières et ses autres collaborateurs éventuels. Une place spéciale était réservée à l'analyse de la souffrance non dite des soignants face à celle des soignés, ainsi qu'à la forclusion de la souffrance dans l'organisation de la profession médicale. Les auteurs de référence : Sigmund Freud, Michael Balint, Eliot Freidson, Jean Clavreul, Norbert Bensaïd, Michel Foucault, etc.

En quatrième année de médecine, nous pratiquions le second rappel du vaccin antipositiviste. C'était le cours le plus difficile, mais aussi le plus passionnant. Nous le donnions à trois. Et nous n'organisions qu'une seule évaluation, chacun s'astreignant à lire les trois cents copies et à les annoter.

Le juriste abordait la question de la profession médicale du point de vue du droit. Il s'attachait essentiellement à dégager les éléments de la régulation externe de la profession médicale.

Le médecin, qui était membre du Conseil national de l'Ordre des médecins, envisageait sa corporation du point de vue de sa régulation interne. Il exposait les règles qui régissent les rapports entre membres de la corporation ainsi que celles qu'il convenait d'observer pour que la corporation offre d'elle-même une image satisfaisante aux yeux de la société.

Quant à l'éthicien, il s'attachait à élucider les différentes dimensions de l'autorégulation de la conscience morale individuelle des médecins dans le cadre social défini par les deux premiers. Il accordait une importance particulière aux impasses morales et à ce qu'Aristote nomme la

question de la prudence : l'art de discerner lorsque sont justifiées des exceptions à une règle que par ailleurs on révère.

C'est ainsi que nous articulons entre elles la déontologie professionnelle, l'éthique et le droit.

En septième année, lorsque les étudiants disposaient déjà d'un début d'expérience clinique, nous leur proposons, par séries de quinze, l'occasion de procéder à des analyses de cas dans les différents services de l'hôpital universitaire qui le demandaient.

Pour ma part, ce que je retire de plus significatif de toute cette expérience à la fois personnelle, comme enseignant, et collective, comme tentative de vivre et de thématiser une exigence éthique au coeur même de l'institution médicale, c'est la conviction de la nécessité d'une médiation philosophique (c'est-à-dire critique, systématique et fondationnelle) pour articuler entre elles les différentes composantes de l'acte médical dans la perspective d'une intégration des trois disciplines normatives majeures qui ont affaire avec la médecine : déontologie, éthique et droit.

Cette médiation philosophique peut se déployer en trois directions complémentaires.

- 1- Une philosophie de la maladie et de la guérison, et de l'approche médicale de la maladie. C'est-à-dire une anthropologie de l'acte médical conçu non pas comme action d'un praticien (*prattô*, faire) sur un patient (*pâti*, subir) mais comme acte synergique de deux volontés de santé conjuguées.
- 2- Une philosophie des relations interpersonnelles et sociales basée sur la réciprocité des consciences appelées à l'autonomisation les unes des autres. Ce chapitre pourrait culminer dans une analyse politique du rôle du thérapeute en regard de celui du policier.
- 3- Une philosophie anthropologique tentant d'élucider les différents types d'hommes sous-jacents aux différentes conceptions de la maladie, de la santé et de la guérison : matérialiste, spiritualiste, structuraliste, personnaliste, etc.

Bref, mon métier de conseiller en éthique clinique comme celui de professeur d'éthique dans une faculté de médecine me renforce dans ma conviction de la nécessité radicale d'une médiation philosophique entre les différentes instances normatives de l'acte médical.



## CHAPITRE

# 7

## Éducation et déontologie

**René Auclair**

professeur en déontologie,

École de service social de l'Université Laval

Nous partageons l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, intitulé *Les nouveaux lieux éducatifs*<sup>1</sup>, qui propose les orientations nouvelles suivantes.

Élargir la conception de l'éducation, la libérer de son encadrement traditionnel, telles devraient être les orientations qui s'imposeraient aux agents de l'éducation. Pour y concourir, il faut accepter d'abord la présence de lieux et de formes diverses d'éducation, qu'ils se trouvent dans le système scolaire ou hors de celui-ci. En éducation comme dans d'autres champs d'activité, la différence est une occasion d'enrichir le processus éducatif. En ce qui concerne plus particulièrement les lieux éducatifs hors de l'institution scolaire, on y trouve un ensemble de moyens matériels, des ressources personnelles originales, ainsi que des pédagogies inédites. La reconnaissance des formations qui en procèdent leur accorderait la légitimité à laquelle ils aspirent. Une société démocratique s'appuie sur toutes les ressources qui tendent à la réalisation de ses objectifs et, dans le champ de l'éducation en particulier, elle doit pouvoir compter sur la complémentarité de tous les organismes à but éducatif.

Dans la première partie de notre communication, nous présentons les méthodes qui permettront d'acquérir une meilleure compréhension de la situation d'apprentissage dans une formation et de mieux analyser les différents facteurs et forces que les animateurs y rencontreront et auxquels ils devront répondre. Sous-jacente à cette étude est la certitude qu'il n'y a pas un style unique d'animateur, bon pour tout programme<sup>2</sup>.

1. *Les nouveaux lieux éducatifs. Avis* au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, juillet 1986, 31 pages.
2. Nous gardons le mot « programme » employé par Liveright : il a un sens très large qui englobe l'ensemble des séances et leur contenu. A.A. Liveright, *Strategies for Leadership*, Harper and Row, New York, 1959, 135 p. ; traduction et extraits de Janine Delacote, pour la réalisation d'une *Fiche méthode de formation*, Paris, Peuple et Culture, 1965, 52 p.

Dans la deuxième partie, nous suggérons des méthodes spécifiques pour développer des styles d'animation adaptés aux besoins de programmes particuliers.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Rôle de l'animation dans la formation**

L'élément le plus important dans toute formation, c'est l'animateur. De lui dépendra la réussite du programme. Pourtant, nous ne considérerons pas l'animateur en tant que personne devant avoir certaines qualités, mais comme ayant une fonction à remplir. Cette fonction ne sera pas définie une fois pour toutes, car elle devra s'exercer de façons très différentes suivant les programmes et groupes auxquels elle s'appliquera.

Fonctions spécifiques de l'animateur :

- 1) Se charger du programme ;
- 2) chercher à atteindre les buts du programme ;
- 3) obtenir de ses participants certains changements en rapport avec les buts du programme ;
- 4) créer le climat et les conditions les plus favorables pour atteindre ces buts ;
- 5) employer les méthodes et le matériel les plus favorables ;
- 6) faire coïncider au mieux les désirs des responsables du programme et ceux des participants.

Le mot « animation », souvent employé dans le présent exposé, désignera la manière dont l'animateur accomplira sa tâche. On l'envisage sous trois aspects différents :

- 1) conception de son rôle, c'est-à-dire l'image qu'il se fait de lui-même dans un programme particulier ;
- 2) relation entre l'animateur et le groupe ;
- 3) méthodes et matériel pédagogiques employés par l'animateur.

L'animateur travaille à l'intérieur d'une situation d'apprentissage qui est composée de quatre facteurs :

- a) le programme (contenu et buts), déterminé à la fois par l'institution responsable et par les membres du groupe ;
- b) les membres du groupe, en tant que personnes et en tant que groupe ;
- c) l'animateur et la conception qu'il a de son rôle ;
- d) les méthodes et le matériel employés dans le programme.

Ces quatre facteurs sont présents dans tous les programmes de formation, mais ils varient considérablement d'un programme à l'autre.

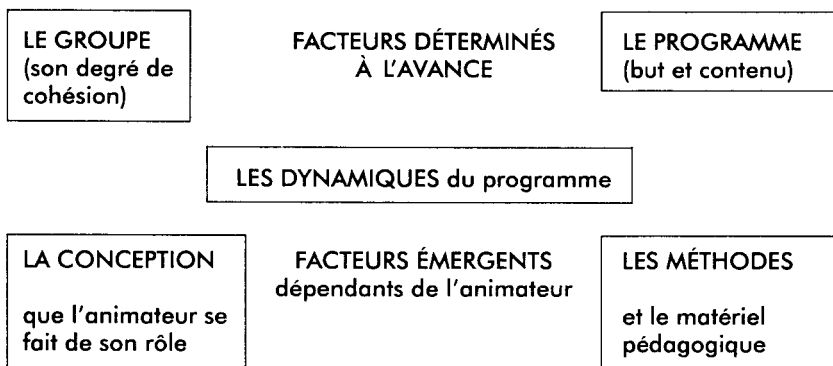


*Exemple* : Les contenus et buts d'un cours de droit social seront très différents de ceux d'un cours de déontologie professionnelle. Il n'y a pas deux groupes identiques : ils peuvent varier par la taille, l'homogénéité, l'amitié, etc. Quand l'un des facteurs varie, tous les autres varient et la situation d'apprentissage se modifie.

Les deux premiers facteurs peuvent être considérés comme déterminés, c'est-à-dire qu'ils existent avant même que le programme ne débute. En général, l'institution responsable a quelque idée du contenu et des buts, avant même que l'animateur ne soit désigné. Il en est de même pour la constitution du groupe.

Les deux derniers facteurs, « rôle de l'animateur » et « méthodes et matériels », sont appelés émergents, car ils se développent en même temps que le programme. Mais bien souvent le quatrième (« méthodes et matériel<sup>1</sup> ») est aussi déterminé d'avance, de sorte que l'animateur n'entrera pas dans la situation d'apprentissage comme un agent libre ; il devra tenir compte des trois autres facteurs et y adapter l'animation sous peine d'insuccès.

Dans une formation, l'obligation pour l'animateur de trouver le style de conduite approprié est d'une extrême importance, car les participants sont des volontaires et la seule raison qu'ils aient de continuer est leur satisfaction.



### **Variations du style d'animation : l'animation orientée vers le groupe et l'animation orientée vers le contenu**

Le style d'animation variera selon le programme et selon le groupe. On peut différencier les programmes en prenant le critère de leurs buts.

- 1) Programmes qui ont pour but des changements dans les sentiments et les attitudes ;

2. ceux qui ont pour but un progrès de la *compréhension* et des connaissances générales ;
3. ceux qui enseignent un *savoir-faire* ou un savoir spécifique.

Le programme « attitude » (valeurs personnelles, par exemple) demandera un style d'animation orienté<sup>3</sup> vers le groupe. Le programme « savoir-faire » (prise de décision éthique, par exemple) demandera un style d'animation orienté vers le contenu. Le programme « compréhension » (initiation éthique, par exemple) demandera un style d'animation qui sera une alternance ou une synthèse des deux styles précédents. Il y a peu de différences apparentes entre les animateurs des deux styles (même intérêt, même satisfaction). On ne peut pas les identifier par l'intelligence ou le statut socio-économique. Cependant, les différences éclatent dès qu'ils entrent en fonction : l'idée qu'ils se font de leur rôle, de leurs relations avec le groupe, leur manière d'utiliser les méthodes et le matériel ne sont pas les mêmes.

Voici un tableau qui permettra de caractériser ces deux styles d'animation.

<b>Caractéristiques</b>	<b>Orienté vers le groupe : Programme « attitude »</b>	<b>Orienté vers le contenu : Programme « savoir-faire »</b>
Conception du rôle (Comment le leader se conçoit)	Souple, permissif, intéressé à stimuler la discussion et à voir les autres se développer.	Bien déterminé, sachant ce qu'il veut obtenir du groupe. Concerné par la matière du sujet et désireux d'obtenir des résultats spécifiques.
Relation animateur-groupe	Proche, chaleureuse, personnelle, informelle ; animateur choisi par le groupe.	Distante, impersonnelle, formelle ; animateur désigné par l'institution responsable.
Méthodes et matériel	Le matériel n'est pas essentiel au programme. Il est employé au début pour présenter les problèmes ; les méthodes sont souples et informelles.	Le matériel est la partie la plus importante du programme. Il est employé pour présenter les faits et les informations ; les méthodes sont arrêtées d'avance et impersonnelles.

3. Nous gardons le mot « orienté » tel que l'emploie Liveright, qui le préfère à « centré ».

Pour mieux comprendre, voici deux exemples :

- a) Santé mentale et valeurs personnelles<sup>4</sup> : le programme a pour but d'amener les parents à être plus relaxés, plus permissifs, plus compréhensifs vis-à-vis des valeurs de leurs enfants.

L'animateur cherche avant tout à mettre le groupe à l'aise, à créer un climat qui permette une discussion libre et générale. Suivant des instructions spécifiques, il n'essaie pas de jouer le rôle de conseiller ou d'analyste, mais facilite la discussion, encourage les hésitants, propose des problèmes en groupe plutôt que d'essayer de les résoudre. Il fait peu d'efforts pour résumer ce qui a été dit ou traiter un programme précis dans un temps déterminé.

- b) La prise de décision éthique : le contenu du programme est précis et clairement établi à l'avance. Chaque participant reçoit un manuel ; conférences, démonstrations et entraînement sont prévus, de même que le temps nécessaire.

L'animateur a peu de temps pour les rapports sociaux : il commence son cours immédiatement, suit de très près le programme dans le temps prévu et maintient le groupe sur le sujet. Il ne peut permettre des commentaires ou des discussions qui l'entraîneraient hors du sujet.

Le groupe n'a pas à résoudre de problèmes. On lui apprend ce qu'est la situation et ce qu'il doit faire face à cette situation. L'animateur fait la démonstration de techniques spécifiques (logique, utilisation des codes, lois, règlements, etc.) et donne aux membres du groupe le temps de s'entraîner à leur pratique.

La conception que chacun de ces animateurs se fait de son rôle est donc tout à fait différente. Le point important est qu'aucun de ces deux styles d'animation n'est meilleur en soi. Chacun d'eux est adapté, approprié au programme particulier dans lequel l'animateur travaille.

## **Comment déterminer le type de programme et le type de groupe**

### *Le programme*

Les buts des programmes se situent dans une démarche continue qui va des changements de la personnalité profonde jusqu'aux buts les plus simples et les plus superficiels. Mais pour simplifier notre travail, nous ferons, dans cette démarche continue, une division arbitraire :

4. « Santé mentale » programme de l'École des parents.

<b>Type</b> « attitude »	<b>Type</b> « compréhension »	<b>Type</b> « savoir-faire »
Sujet qui implique la personnalité profonde. Programme très ouvert, solution de problèmes. Programme complexe, buts flexibles, souvent déterminés ou amendés par le groupe.	Ses éléments se situent entre le type « attitude » et le type « savoir-faire ».	Le sujet est simple et objectif. Le programme est limité. Il s'agit de donner des réponses. Les buts sont bien définis, déterminés à l'avance par l'institution.

### *Le groupe*

Le type du groupe, comme le type de programme, est un facteur décisif du style d'animation. L'élément le plus important pour déterminer le type du groupe est son degré de cohésion. Là aussi, nous avons affaire à une démarche continue que nous divisons arbitrairement en trois types :

<b>Groupe à grande cohésion (1)</b>	<b>Groupe à cohésion moyenne (2)</b>	<b>Groupe avec peu de cohésion (3)</b>
Les individus se sont déjà rencontrés en tant que groupe, depuis un certain temps. Ils ont déjà travaillé dans un programme éducatif. Le groupe lui-même choisit son animateur. Fréquents contacts en dehors du programme. Homogénéité : d'âge, de milieu, de situation sociale, de profession.	Beaucoup d'éléments se situent entre (1) et (3).	Les individus ne s'étaient jamais rencontrés en groupe – ne se connaissaient pas – n'ont pas d'expérience préalable du programme éducatif. L'animateur n'est pas choisi par le groupe. Il y a peu de contacts hors du programme. Pas d'homogénéité.

Il y a donc trois types de programme et trois types de groupe. Cela fait neuf combinaisons possibles. À chacune de ces combinaisons correspondra un style d'animation différent. Nous en donnons le tableau ci-après. Ce tableau peut paraître artificiel et mécanique. Pour le comprendre, il faut lire le point suivant sur les dynamiques de la situation d'apprentissage.

<b>Programme - Groupe</b>	
Programme « attitude » Groupe à grande cohésion	Style d'animation tout à fait orienté vers le groupe.
Programme « attitude » Groupe à moyenne cohésion	Orienté vers le groupe : commence par être quelque peu orienté vers le contenu, mais se transforme en style orienté vers le groupe.
Programme « attitude » Groupe avec peu de cohésion	Style mixte : commence par être orienté vers le contenu pour répondre à l'attente du groupe, mais se transforme aussi vite que possible en style orienté vers le groupe.
Programme « compréhension » Groupe à grande cohésion	Style mixte : d'abord orienté vers le groupe comme celui-ci le désire, mais avec quelques aspects du style orienté vers le contenu afin de pouvoir atteindre les buts.
Programme « compréhension » Groupe à moyenne cohésion	Style mixte : au début, il est orienté vers le contenu, puis il évolue vers le style orienté vers le groupe afin de développer la cohésion du groupe.
Programme « compréhension » Groupe avec peu de cohésion	Style mixte : commence par être orienté vers le groupe, mais se transforme aussi vite que possible en style vers le contenu.
Programme « savoir-faire » Groupe à grande cohésion	Orienté vers le contenu. Ce style est nécessaire pour que le groupe à grande cohésion puisse se concentrer sur ce qu'il a à apprendre.
Programme « savoir-faire » Groupe à moyenne cohésion	Orienté vers le contenu.
Programme « savoir-faire » Groupe <i>avec peu</i> de cohésion	Tout à fait orienté vers le contenu.

### Les dynamiques de la situation d'apprentissage

Si l'on ne connaît pas les dynamiques de la situation d'apprentissage, les raisons d'employer ces différents styles d'animation resteront obscures. Les dynamiques commencent à agir aussitôt qu'un programme démarre et elles continuent à opérer aussi longtemps que ce programme se poursuit. Ce sont les attentes de l'institution, celles du *groupe*, et celles de l'*animateur*, et la manière dont elles réagissent les unes sur les autres.

Quand on a affaire à un programme « attitude », il est certain que l'institution souhaite un style d'animation orienté vers le groupe (flexibilité, solution du problème, atmosphère amicale, etc.) ; inversement, quand on a un programme « savoir-faire », l'institution demandera un

style d'animation orienté vers le contenu (déterminé, directif, climat impersonnel, etc.). Si les attentes de l'institution étaient les seules à satisfaire, il serait facile de déterminer le style approprié. Mais elles interfèrent avec celles du groupe.

### *Premier exemple*

Un groupe à grande cohésion aura vis-à-vis de son animateur certaines attentes bien définies dont l'animateur devra tenir compte.

L'animateur, lui aussi, commence le programme avec certaines attentes qui lui sont propres. Elles peuvent coïncider avec celles de l'institution, surtout s'il a subi un entraînement sérieux donné par cette institution. Mais si l'animateur a été auparavant un membre du groupe, ses attentes seront peut-être plus proches de celles du groupe que de celles de l'institution.

Ainsi, dans le programme « Santé mentale et valeurs personnelles », dont le but est d'aider les parents à se débarrasser de leur propre anxiété pour mieux comprendre leurs dilemmes moraux, l'institution souhaite un style d'animation orienté vers le groupe afin de créer une atmosphère de confiance où les parents pourront s'exprimer à leur aise. L'animateur, formé par l'institution et à qui il est recommandé de ne pas jouer un rôle de conseiller, d'analyste ou de psychiatre, partage la même attente que l'institution.

Mais le groupe, composé de parents qui sont quelque peu anxieux face à leur rôle de parents, attend que l'animateur lui fournisse des solutions bien définies à certains problèmes. Il souhaite que l'animateur soit bien équipé de tout un lot de réponses. Le groupe encourage donc un style d'animation orienté vers le contenu.

L'expérience a appris à l'institution et à ses animateurs qu'il n'était pas possible d'atteindre le but souhaité avec ce style. Les membres du groupe devront donc changer leur attente. L'animateur travaillera à ce changement sans brutalité en ménageant les transitions et en expliquant au groupe pourquoi sa première attente ne pourra être satisfaite.

D'ailleurs, presque tous les adultes qui entrent pour la première fois dans un programme d'éducation s'attendent à retrouver la situation scolaire qu'ils ont connue autrefois et qui était tout à fait orientée vers le contenu. Il est très important que l'animateur soit préparé à ce genre d'attente afin de pouvoir la faire évoluer quand c'est nécessaire.

### *Deuxième exemple*

Le CLSC La Jacques-Cartier a un programme de formation pour ses cadres : les animateurs sont des cadres de l'entreprise sélectionnés par la direction et bien entraînés. La direction souhaite que les cadres

deviennent plus souples, plus compréhensifs, plus permissifs ; la direction veut donc un style d'animation orienté vers le groupe.

Le groupe, à cohésion moyenne, demande un style assez semblable à celui qui règne dans cette entreprise bien hiérarchisée, où tout est mené en fonction de l'efficacité et du rendement. Le groupe s'attend donc à un style d'animation orienté vers le contenu.

Les animateurs voudraient adopter le style « orienté vers le groupe » qu'on leur a recommandé, mais, habitués eux aussi au style de l'entreprise, ils n'arrivent pas à modifier totalement leur relation au groupe dans le sens souhaité. Dans ce cas, on voit que les demandes différentes de l'institution, du groupe et de l'animateur rendent difficile la résolution du problème.

#### *Conclusion des dynamiques*

- 1) Dans les situations d'apprentissage qui comportent un programme « attitude » et un groupe à grande cohésion, les attentes de l'institution, du groupe et de l'animateur vont dans la même direction et déterminent des styles d'animation orientés vers le groupe.
- 2) Dans les situations d'apprentissage qui comportent un programme « attitude » et un groupe avec peu ou pas de cohésion, les attentes de l'animateur et de l'institution appelleront un style orienté vers le groupe.
- 3) Dans les situations d'apprentissage qui comportent un programme « attitude » et un groupe avec peu ou pas de cohésion, les attentes de l'animateur et de l'institution appelleront un style orienté vers le groupe, cependant que le groupe attendra un style orienté vers le contenu. Dans cette situation, il sera sage que l'animateur passe graduellement d'un style orienté vers le contenu à un style orienté vers le groupe.
- 4) Dans les situations d'apprentissage qui comportent un programme « savoir-faire » et un groupe à grande cohésion, l'animateur et l'institution voudront un style orienté vers le contenu cependant que le groupe souhaitera un style orienté vers le groupe.
- 5) Dans les situations d'apprentissage qui comportent un programme « compréhension » et où le groupe a beaucoup de cohésion, l'animateur et l'institution demanderont un style intermédiaire. Cependant, au cours de son évolution, le groupe demandera un style de plus en plus orienté vers le groupe. Dans cette situation, l'animateur devra prendre connaissance des désirs de son groupe quant à ses relations avec lui, mais devra l'orienter vers le contenu s'il veut atteindre les buts du programme.

### **Facteurs spéciaux dans les programmes « compréhension » : nécessité d'un changement de style**

Par une bonne évaluation du type de programme et de ses dynamiques, il est possible de déterminer le style d'animation approprié. Mais dans un grand nombre de programmes et spécialement dans les programmes « compréhension », il est nécessaire d'infléchir le style d'animation à mesure que l'on avance.

*Exemple* : Les Classiques en Éthique est un programme qui se propose de faire connaître les grands auteurs sur le sujet. Le but est de donner des connaissances. Les plans de travail, de discussions, sont soigneusement étudiés par l'institution. L'animation est donc orientée vers le contenu, le groupe a peu de cohésion au début du programme, mais son potentiel de cohésion est assez élevé étant donné l'homogénéité de ses membres. À mesure que le programme se déroule, les membres commencent à mieux se connaître et à développer des attentes, des désirs communs. De plus, ils souhaitent intérioriser, appliquer les connaissances acquises, discuter les problèmes qui se présentent. Ils aimeraient avoir leur mot à dire sur les buts du programme, prendre de la liberté par rapport au matériel préparé par l'institution et appuyer davantage sur la solution du problème plutôt que de recevoir seulement des informations et des connaissances.

Si le programme est trop rigide pour que l'animateur puisse modifier son style et accepter les demandes du groupe, il est probable que beaucoup de ses membres seront découragés et le quitteront. Ne resteront que ceux qui s'accommodent volontiers d'un style scolaire.

C'est ce qui explique que, dans les Classiques en Éthique et programmes semblables (informations politiques, économiques), les abandons soient si élevés en cours d'année. Cela explique aussi l'insécurité des animateurs, qui sont partagés entre les demandes de l'institution et celles du groupe.

Dans ce genre d'études discussions, les animateurs qui gardent leur groupe plusieurs années sont ceux qui se sont dégagés d'une dépendance trop étroite par rapport aux buts de l'institution et qui se sont centrés sur leur groupe.

La solution de ces difficultés des « études discussions » serait de chercher un assouplissement du matériel et des méthodes ; exposés, films, lectures seraient remplacés progressivement par des discussions plus libres, faisant davantage appel aux ressources et à l'imagination du groupe. Il faudrait aussi entraîner les animateurs à mieux sentir les changements des dynamiques du groupe et à mieux y répondre.



## DEUXIÈME PARTIE

### Améliorer l'animation et le programme

Il faut noter trois points importants :

- 1) passer en revue les buts du programme et déterminer quel type de programme permettra de les atteindre ;
- 2) développer des styles d'animation, des méthodes et du matériel appropriés à ce type de programme ;
- 3) inventer des moyens et méthodes qui permettront une évaluation permanente du programme afin de reconnaître si le style d'animation est toujours approprié au programme.

Ces trois points ne sont pas décidés une fois pour toutes au début du programme, car les renseignements recueillis à la troisième étape peuvent renvoyer à la première. Il faut donc les considérer comme un processus continu tout au long du programme.

#### *Identifier et spécifier les buts du programme*

Il ne suffit pas de classer ces buts en termes de comportement, « approfondir la compréhension, améliorer le savoir-faire ou changer les attitudes » ; encore faut-il préciser très exactement les domaines où ces changements sont souhaités. Comment choisir le style d'animation approprié aux buts que l'on vient d'établir

Nature des objectifs	Style d'animation
1) Programmes qui ont pour but des changements dans une société ou une communauté (entraînement à l'animation, entraînement des animateurs de quartier ou de communauté).	Orienté vers le groupe
2) Programmes qui ont pour but de modifier les attitudes vis-à-vis des personnes ou de groupes ; de modifier les idées de base ou les préjugés (programme de relations humaines, actions politiques, économiques).	Orienté vers le groupe
3) Programmes qui ont pour but de développer des aptitudes à ressentir et à apprécier : art, connaissance de la musique, etc.	Style mobile d'abord orienté vers le groupe puis vers le contenu
4) Programmes qui ont pour but de développer une plus grande compréhension intellectuelle (études de livres, de problèmes politiques ou économiques).	Style d'abord orienté vers le groupe puis vers le contenu

Nature des objectifs	Style d'animation
5) Programmes qui ont pour but essentiel d'accroître une connaissance spécifique ou de donner des informations.	Styles d'animation orienté d'abord vers le contenu
6) Programmes qui ont pour but essentiel d'enseigner des savoir-faire spécifiques (formation professionnelle, prise de décision, techniques d'aide professionnelle).	Orienté vers le contenu

**Comment bâtir la situation d'apprentissage**

Dans les programmes où le style de l'animation est orienté vers le groupe

Dans les programmes où le style de l'animation est orienté vers le contenu

*Nature de la situation d'apprentissage désirée*

Situation dans laquelle les membres du groupe peuvent modifier les buts, diminuer ou ajouter des thèmes, discuter du matériel<sup>5</sup> utilisé, des implications du contenu, participer activement aux décisions et à l'organisation. Situation où il y a peu de limites de temps fixées à l'avance; bref, une situation «permissive».

Situation dans laquelle les membres du groupe acceptent des buts déjà définis, sont surtout concernés par des informations ou savoir-faire spécifiques, désirent assimiler rapidement une information, passent peu de temps à discuter; bref, une situation d'apprentissage dirigée, commandée.

*Taille du groupe et conditions matérielles*

Petits groupes – moins de 25 si possible. Souplesse dans les horaires afin de pouvoir traiter les problèmes de façon plus complète, si nécessaire.

La taille n'est limitée que dans la mesure où elle empêcherait les membres de voir, d'entendre ou de s'exercer. Les horaires peuvent être bien fixés et suivis.

*Méthodes recommandées*

La discussion est la plus importante, car elle favorise la participation active et l'implication des membres. On peut ajouter d'autres méthodes informelles: sous-groupe, jeu de rôle, visite sur le terrain, observations. Insister sur les méthodes qui favorisent l'intériorisation, la compréhension, la participation.

La présentation formelle du sujet est la méthode importante: exposé, film, démonstration, etc. Quelques discussions pour aider la compréhension du contenu. Commission, forums, débats, pour présenter de nouvelles informations, d'autres points de vue.

5. Matériel : livres, revues, manuels, films, magnétophone, magnétoscope, ordinateur, etc.

L'animation est partagée avec le groupe, de nouveaux animateurs se forment.

Insister sur les méthodes qui permettent de donner une information spécifique. Il y a peu de partage de l'animation.

#### *Nature et emploi du matériel*

Le matériel doit être souple et sujet à variations et à modifications. De nouveaux matériels doivent être ajoutés quand les buts et les intérêts changent et se développent. Développer la capacité du groupe à trouver de nouveaux matériels plutôt que de tout lui apporter. On se sert peu du matériel, sauf au début, pour lancer la discussion.

Le matériel est très largement déterminé avant que le programme ne commence: tableaux, graphiques, statistiques peuvent être distribués à chaque séance. L'institution fournit le matériel nécessaire. On se sert beaucoup du manuel, qui contient des informations, des exercices, des questions-tests.

Pour les programmes « compréhension », chacun de ces quatre points demandera une étude approfondie et des changements pourront être apportés en cours de programme.

### **Comment recruter et sélectionner des animateurs**

Un des problèmes les plus importants pour le responsable d'une institution est la sélection de bons animateurs. Bien souvent, il y a trop peu de candidats animateurs pour que l'on puisse faire une sélection soignée. Malgré ce manque d'animateurs, les responsables de programmes devraient insister davantage sur le problème de sélection : la tentation d'accepter n'importe qui ne devrait pas résister à la pensée du tort qu'un animateur inadapté peut causer à un programme (et aussi à lui-même).

#### *Recrutement*

- 1) La grande majorité des animateurs provient de groupes semblables à ceux qu'ils dirigent. Ce sont les membres du groupe qui sont donc la meilleure source de recrutement.
- 2) Les motivations pour l'animation sont très variées, mais il y a tout de même quelques constantes suivant la nature du programme :
  - dans les programmes « attitude », l'animateur paraît surtout désireux de rendre service et de travailler avec les gens ;
  - dans les programmes « savoir-faire », l'animateur paraît motivé surtout par le désir de communiquer une idée ou un point de vue spécifique.

*Sélection*

- 1) Il y a très peu de corrélations entre la participation efficace à la discussion et une animation ultérieure efficace. On ne peut pas prédire qu'un individu sera un bon animateur de discussion en se référant seulement à sa participation à un groupe de discussions : des fonctions différentes demandent des qualités différentes.
- 2) La meilleure méthode pour choisir des animateurs de discussions est de les tester dans une situation où ils animent la discussion. On peut faire cela dans une situation expérimentale où les membres du groupe conduiront quelques parties de la discussion, ou bien au cours d'un programme d'entraînement où il sera donné à chaque membre l'occasion de mener une discussion. Les programmes qui permettent à tous les membres d'agir au moins une fois comme animateur facilitent la détection d'animateurs efficaces que l'on peut par la suite entraîner sérieusement.
- 3) La plupart des bons animateurs de discussion ne sont pas des volontaires et ne prennent pas l'initiative de rechercher cette fonction. Fréquemment, le volontaire est un individu agressif qui essaie de satisfaire un besoin fondamental de domination et de prestige, et très souvent ces gens sont les moins bons animateurs de discussion. Les études faites sur la question prouvent que la grande majorité des animateurs qui sont considérés comme efficaces ont été appelés par d'autres à ce rôle et même quelquefois poussés « *into the job* » : ils n'étaient pas volontaires. C'est pourquoi il est important que les responsables de programme se préoccupent de découvrir de bons animateurs plutôt que d'attendre ceux qui se proposent.
- 4) Souvent, les bons animateurs de discussion viennent de professions et d'activités qui demandent l'habitude de la discussion.
- 5) En général, les bons animateurs de discussion ne sont pas des animateurs nés, mais le sont devenus ; de nombreux témoignages prouvent que les meilleurs ont souvent commencé avec le sentiment d'être timides, inadéquats et peu sûrs d'eux-mêmes ; mais ils étaient désireux d'observer des animateurs confirmés et de tirer parti de leur expérience. Ils sont sensibles à leur propre efficacité et aux réactions du groupe.
- 6) Une des caractéristiques des meilleurs animateurs de discussions est la capacité et la volonté de s'analyser, de se critiquer. Si un individu est conscient de ses possibilités, de ses déficiences et de son interaction avec le groupe, il est capable de devenir un animateur. Autres traits importants : la patience, l'aptitude à écouter et à mettre les idées en phrases simples.
- 7) Toujours se rappeler qu'il n'y a pas un seul type universel d'animateur.

## CHAPITRE

# 8

### **Coups d'oeil rapides sur notre comportement**

**Yvon Saindon**

avocat, ex-président

de la Commission de la fonction publique du Québec.

*Je préfère être un homme à paradoxes qu'être  
un homme à préjugés*

Jean-Jacques Rousseau

On a beaucoup dit et écrit, parfois avec un regard nostalgique sur le passé, sur les conséquences morales de la Révolution tranquille : découverte de la liberté sexuelle, effritement des valeurs traditionnelles, démission des parents à l'égard de leurs enfants, frénésie de l'expérimentation dans les écoles, éclatement de la famille, affaiblissement du sens de la responsabilité, individualisme forcené et mercantilisme vorace ; j'en passe et j'en oublie.

Mais qu'en était-il de la moralité des adultes, clercs ou laïcs, des générations antérieures aux années 1960, 1970 et 1980 ? Étaient-ils de meilleurs chrétiens et de meilleurs citoyens que nous ne le sommes ? Quels étaient les motifs les plus puissants de l'honnêteté exemplaire de la plupart de nos ancêtres ? Leur foi et leur espérance en la béatitude éternelle avaient-elles plus de force dans leurs valeurs personnelles que le conformisme ambiant ? Et que dire de la peur du destin effroyable qui attendait les pécheurs non repentis, le moment suprême venu ? La crainte du jugement et de l'opprobre de leurs voisins avait-elle une place déterminante dans leur conduite ?

C'est depuis peu de temps que nous entendons parler des abus et des sévices sexuels qui survenaient parfois dans le secret de la vie familiale. Nous savons aussi maintenant qu'il se trouvait, dans des orphelinats ou autres internats, des religieux qui avaient des difficultés à

contrôler leurs inclinations à l'égard des enfants qu'ils avaient le devoir d'instruire et d'éduquer. La manière avec laquelle la société de cette époque traitait les mères célibataires n'était pas un modèle de charité chrétienne.

Est-il possible de tirer quelques leçons par la comparaison d'une collectivité rurale montrant généralement tous les attributs d'une moralité élevée mais assujettie à la pauvreté et à l'ignorance avec une société urbanisée, plus instruite et mieux nantie, offrant, selon certains, l'image d'une morale à la dérive ?

Certes, les jeunes adultes des années 1960 se sont débarrassés assez allégrement du jansénisme reçu en héritage. À cette époque, des esprits chagrins qui voyaient leur échapper le pouvoir de contrôle qu'ils exerçaient sur les consciences ont prétendu que tout le monde était en train de jeter par-dessus bord toutes les valeurs morales transmises, génération après génération, par les ancêtres.

Bien sûr que la société actuelle glisse sur une pente dangereuse capable d'emporter nos valeurs démocratiques et d'étioler les principes moraux de ceux et celles qui y tiennent encore.

Le discours amoral mis au point depuis quelques années contient tous les ingrédients requis pour accroître le nombre des exclus sociaux et amenuiser le pouvoir de régulation de l'État ainsi que son rôle d'arbitre entre les intérêts divergents qui s'affrontent dans la société.

Loin de moi la prétention d'être capable de fournir des réponses aux interrogations qui précèdent, l'exercice étant bien au-dessus de ma culture. Cependant, mon intuition me dit qu'elles ne sont peut-être pas très loin derrière les préoccupations de ce colloque, seul le vocabulaire ayant changé.

### **Responsabilité et recherche de boucs émissaires**

Après avoir délogé de leur piédestal les membres du clergé et des communautés religieuses – plusieurs en sont descendus rapidement d'eux-mêmes, sans y être poussés – les Québécois n'ont pas perdu de temps pour se donner de nouvelles idoles. Pourquoi ce qui était bon pour les anglo-protestants ne pourrait-il pas convenir avec avantage aux catholiques francophones ?

La thérapie collective a commencé par la déculpabilisation de l'argent, suivie de près par l'idéalisation des entrepreneurs et des chevaliers d'industrie, surtout de ceux dont les origines étaient modestes. La réussite et la fortune des autres ont toujours été suspectes ! Cette mutation rapide démontre assez bien qu'il est difficile de vivre sans repères, sans modèles à imiter, en somme, sans mythes.

C'est grâce à des investissements massifs de fonds publics dans l'hospitalisation et les services de santé, dans les services sociaux, dans l'éducation démocratisée et dans la fonction publique revalorisée qu'un nombre suffisant de citoyens ont accédé à un niveau de vie tel que l'on peut parler, pour la première fois, de l'éclosion d'une classe moyenne au Québec. La syndicalisation et la négociation collective ont rapidement consolidé l'édifice.

Qui aurait pu dire à cette époque que tout ce que nous considérons comme des moyens de libération collective finirait, une trentaine d'années et deux récessions plus tard, par nous entraîner dans un courant opposé ? Il est bien fini le rêve social-démocrate, ici comme ailleurs, dans la plupart des pays industrialisés. Fini aussi l'État-providence !

Le discours économique comptable actuel sur l'endettement public et les déficits budgétaires a été si habilement conçu et si bien orchestré qu'il évacue presque toute considération morale, en plus d'occulter la plupart des autres points douloureux pour les gens et névralgiques pour la démocratie : pauvreté, exclusion sociale, violence, analphabétisme, etc.

La classe politique, dont le seul rôle qui lui restera bientôt sera de servir de haut-parleur aux détenteurs du pouvoir économique, mène sa campagne de conditionnement des consciences en jouant sur deux cordes sensibles dont l'efficacité n'a plus à être démontrée : la peur et la culpabilité. Nos élites connaissent bien la nature humaine.

Pour forger la mauvaise conscience des citoyens, on déclare sans ambages qu'il faudra absolument réduire des services et des prestations longtemps perçus comme essentiels. Parmi les cibles préférées du discours dominant se trouvent les aînés, nos aînés — je n'oublie pas que je ferai bientôt partie de ce groupe — à qui on répète à satiété qu'ils abusent des soins de santé et des médicaments gratuits.

Dans mon petit tour d'horizon en vue de repérer quelques autres boucs émissaires, j'ai trouvé les fraudeurs de l'assistance sociale et ceux de l'assurance-chômage, les travailleurs au noir ainsi que les profiteurs de la contrebande.

Mais où sont donc passés les dispensateurs de services publics assurés, ceux qui paient des travailleurs sous la table et les contrebandiers ? Et que sont devenus les commerçants qui perçoivent de leurs clients les taxes de vente et qui oublient d'en remettre le produit aux gouvernements ? Je serais tenté de dire qu'ils sont frappés d'évanescence. On n'en finit plus et on n'en finira jamais de chercher à qui on pourrait bien imputer la faute de tous les maux qui nous assaillent !

Il se trouve un message non équivoque à la classe moyenne dans le nouveau credo claironné par les ténors de la finance et les politiciens. Si vous souhaitez bénéficier encore, nous dit-on, du système de sécurité

sociale de luxe dont vous avez profité et abusé depuis trop longtemps, vous devrez en faire les frais tout seul. De même, a sonné l'heure de la fin de la sécurité d'emploi dans les services publics. Je ne puis résister à la tentation d'affirmer que nous nous faisons faire la morale avec un discours froidement comptable, tout à fait amoral parce que fondé sur la peur et l'exploitation de la culpabilité.

Je ne voudrais surtout pas laisser croire que je nie le bien-fondé de toutes les facettes des questions que je viens d'évoquer. Ce que j'ai en aversion, c'est plutôt la prédication à sens unique que l'on nous sert en tentant de nous convaincre que les tricheurs sont tous du même bord. Le plus sûr moyen de faire s'effriter le sens de la responsabilité est de multiplier le nombre de boucs émissaires, qui cultivent, sans faire encore trop de bruit, le cynisme, le ressentiment et l'agressivité.

Les progrès scientifiques et technologiques qui devaient nous faire cadeau de la civilisation des loisirs créent surtout le chômage et l'exclusion sociale. En même temps – c'est un lieu commun –, les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres, de plus en plus pauvres.

Les humains ont des besoins, des désirs et des intérêts qu'ils tentent de satisfaire. La moralité d'un groupe se mesure par le choix des moyens que font les individus pour atteindre leurs buts.

### **Intérêts personnels et éducation à la déontologie**

Je viens de dénoncer sans ménagement le discours comptable dont on nous abreuve sans relâche. Aussi dois-je éviter de vous servir un discours juridique pour vous entretenir brièvement des situations de conflits d'intérêts qui deviennent, à mon avis, des questions de plus en plus complexes. La suite vous expliquera le pourquoi de cette affirmation. Les multiples facettes de cette question occupent, dans mon optique, une place de première importance dans notre débat sur l'éducation à la déontologie.

Les intérêts sont au coeur des motivations de la conduite humaine ; cela me semble une évidence. Comment ne pas considérer les pulsions, les besoins, les mobiles d'action, avoués ou secrets, de chacun et de chacune comme autant d'intérêts personnels, comme autant de moteurs de l'agir ? Certes, plusieurs sont innés, d'autres sont acquis par l'expérience. Aurions-nous tendance à faire comme si les intérêts personnels ne pouvaient pas être de nature sexuelle, religieuse, idéologique ou autre, tout autant que ceux dont la nature est pécuniaire ou matérielle, parce que c'est d'intérêts économiques qu'on entend encore le plus souvent parler ?

L'énoncé « *être en conflit d'intérêts* » est une formule réductrice qui cache la partie principale de son contenu véritable, soit la préséance accordée à ses intérêts personnels, au détriment des devoirs et obligations



de sa charge, de sa fonction ou de son activité professionnelle. C'est devenu rétrograde de traiter des devoirs et obligations qui nous incombent à tous quand nous vivons dans une société où la revendication des droits et libertés individuels a pris largement le pas sur l'affirmation de la responsabilité de chacun et de chacune dans la communauté.

Naguère, on a fait beaucoup d'efforts pour nous convaincre qu'il serait possible, à la condition d'être bien éduqué pendant son enfance et sa jeunesse, de passer toute une vie sans commettre d'excès ni dans le bien ni dans le mal. On entendait qu'il serait humainement réalisable de maintenir sans cesse sa vie dans l'équilibre fragile du juste milieu sans se livrer, un jour ou l'autre, à des excès, à des reniements ou à des actes de perfidie. Dans ma jeunesse, cet idéal de vie se nommait la pratique de la vertu (mot banni et rayé de notre vocabulaire) vers laquelle on devait tendre de toutes nos forces pour atteindre la perfection et le bonheur ici-bas.

Nous savons tous que l'éthique d'Aristote était une morale destinée aux dirigeants et aux notables de la Cité dont la rectitude de la conduite devait servir de modèle aux artisans et autres travailleurs manuels. Saint Thomas d'Aquin a, pour sa part, démocratisé l'idée en affirmant qu'il faut un minimum de bien-être pour pratiquer la vertu. Avant de l'avoir aidée à trouver un emploi décent, je n'irais pas raconter cela à la jeune mère assistée sociale que l'on voit depuis quelques semaines à la télévision dans un message moralisateur du ministère de la Sécurité du revenu.

Je ne voudrais pas passer sous silence une autre remarque portant sur la rectitude ou l'intégrité de nos actions ou de nos missions en relation avec la pureté de nos intentions. En schématisant sans doute avec trop de hardiesse la pensée des Anciens, je dirais que toute action, ayant en apparence tous les attributs d'une action honnête, n'est pas conforme à l'éthique si elle n'est pas mue par l'intention la plus louable possible, car dans l'ordre des intentions honnêtes il y a, comme en musique, un registre. C'est vieux jeu, en 1995, de parler de vertu et de pureté d'intentions. Que certains d'entre vous le pensent ne m'étonnerait pas ; qu'ils le disent ne me vexerait pas non plus.

Les considérations dont je viens de vous faire part forment pourtant, à mon humble avis, la trame de fond sur laquelle doit reposer toute tentative de recherche du sens à donner à des normes de conduite. C'est une entreprise ardue, car le chemin est couvert de pièges que l'on met en place soi-même, la plupart du temps. Je vous en livre quelques-uns de manière lapidaire afin de provoquer la discussion :

– Plus on est verbeux, plus on s'embourbe dans la mécanique procédurale.

- Quand on parle des devoirs de loyauté et de respect des autres, par exemple, on énonce a priori qu'il s'agit de deux obligations s'imposant à tous ; c'est une redondance.
- Il est primordial de reconnaître que tout groupement qui dure dans le temps est d'abord une communauté d'intérêts.
- C'est une utopie de penser qu'il est possible de susciter l'adhésion à des principes ou à des règles de conduite si chacune des personnes à qui cela s'adresse n'acquiert pas la conviction que son intégrité convergera la plupart du temps avec la satisfaction de ses intérêts légitimes, même si l'honnêteté ne paie pas toujours, comme chacun en fait l'expérience un jour ou l'autre.
- C'est une tâche simple de transmettre une connaissance intellectuelle du contenu d'un code de normes de bonne conduite. Si la raison d'être et la finalité des normes n'entrent pas en résonance avec un fond d'intégrité chez chacun, on parle à des sourds. Étant donné que le réalisme impose de voir qu'il existe des sourds et que leur nombre peut s'accroître, on doit se rabattre sur une échelle de sanctions disciplinaires. C'est précisément sur ce terrain que la procédure risque de prendre le dessus sur les principes en atténuant leur rigueur morale et leur force éducative.
- Dans le besoin très à la mode d'établir presque partout des codes d'éthique peuvent se mêler, avec des motifs défendables, des raisons comme la recherche d'une image de respectabilité, des irruptions de volonté de puissance, le mépris de l'argent ou, plus pernicieuse encore, l'envie de la réussite matérielle des autres. Sur ce dernier point, avez-vous remarqué qu'après avoir banni de notre vocabulaire le mot « morale », on entend et on lit quand même assez souvent le qualificatif « *immoral* » au sujet, entre autres, de l'enrichissement personnel ou des bourdes commises par des politiciens ?
- Très souvent, il faut composer avec des personnes — j'espère qu'il s'agit encore d'une infime minorité — pour qui tout ce qui est légal est permis et donc conforme à la morale ou à la décence.
- Les ordres et autres groupements professionnels sont tous voués, en principe, à la protection du public contre les abus possibles de leurs membres. Mais ce n'est pas une tâche de tout repos pour les syndicats et les comités de discipline de démarquer clairement, tout au long de l'examen d'une plainte, la sévérité de la sanction éventuelle et les intérêts corporatistes en jeu. À l'évidence, il s'agit d'un travail très contraignant sur le plan moral.
- Dans tout souci d'éducation à la déontologie, j'estime que l'on doit d'abord se préoccuper des plus jeunes membres du groupe visé afin qu'ils ne se laissent pas aller trop vite au laxisme moral ambiant.

- Il est plausible de penser que tous les efforts d'éducation à la déontologie se heurteront souvent à un certain nombre de personnes convaincues qu'elles ne se feront jamais prendre en défaut parce qu'elles s'estiment plus intelligentes que leurs confrères et consœurs.
- Peut-on s'attendre, dans une société pluraliste et qui, par surcroît, baigne jusqu'aux lèvres dans le néolibéralisme (pas si nouveau, à mon sens) à ce que le plus grand nombre de citoyens agissent par devoir au lieu d'agir conformément au devoir, pour reprendre un thème cher à Kant évoqué par Etchegoyen dans son essai *La Valse des Éthiques ?* C'est là que se situe la nuance fondamentale entre la déontologie et l'éthique.

Il n'y a rien de neutre, d'indifférent ou de négligeable en matière d'éthique, parce qu'il s'agit d'une manière de penser et d'agir.

Quand nous commençons à croire que nous avons de très bonnes raisons de prétendre régler la manière de penser et d'agir de nos semblables, il est déjà trop tard pour s'arrêter.

Pour conclure ce bref exposé, j'ajouterai quelques remarques sur des situations de conflit d'intérêts dont on n'entend pas souvent parler. Je me dois cependant de souligner d'abord un fait que de plus en plus de personnes semblent oublier. Ce sont les situations de conflit d'intérêts potentiel que prohibent les règles législatives ou réglementaires existantes. Les médias entretiennent la confusion lorsqu'ils font usage, comme équivalents, des termes apparence de conflit, conflit apparent et potentialité de conflit d'intérêts. Quant au conflit d'intérêt réel, il est la plupart du temps une action que l'on peut sanctionner en vertu d'une ou de plusieurs dispositions du droit criminel. Il est impropre de parler de conflit d'intérêts lorsqu'on se trouve devant un vol, un détournement de fond, un abus de confiance ou un autre délit analogue.

Au Québec, comme ailleurs probablement, on est en train d'institutionnaliser les situations de conflit d'intérêts potentiel. Je pense notamment aux situations engendrées par la présence de professeurs chercheurs-entrepreneurs dans les facultés et hôpitaux universitaires et à celles des professionnels du réseau de la santé (médecins, infirmières, techniciens de laboratoire) qui se font initiateurs à leur profit personnel de centres de prélèvement tout en continuant à exercer leurs fonctions habituelles chez leur employeur. C'est à se demander s'il est encore convenable de parler de conflits d'intérêts dans ces cas, puisque, semble-t-il, ces situations sont tolérées, sinon voulues, par les autorités concernées.

Voilà deux cas typiques de convergence des intérêts de part et d'autre. Dans le premier, l'image de marque de l'institution y gagne en prestige par les travaux et découvertes de ses chercheurs-entrepreneurs.

Dans l'autre, l'État réalise des économies. Force est de constater que, dans un tel système, l'entrepreneurship galopant a ses lois propres qui glissent hors de portée de la déontologie traditionnelle. C'est de cette manière que j'interprète la présence des mots « *un enjeu éducatif* » dans le thème de la présente recherche.

Il faudrait aussi examiner plus à fond d'autres situations de conflit d'intérêts potentiel comme le sont, en particulier, la masse salariale rondelette dont disposent nos élus pour l'exercice de leurs fonctions ainsi que la rémunération à l'acte des professionnels de la santé et des avocats de l'aide juridique. Par ailleurs, le décloisonnement des institutions financières expose à des risques évidents que soit écorché le principe sacré du secret professionnel en dépit des cloisons juridiques et administratives qui existent entre elles.

### Épilogue

Pour mettre un point final à ce bref exposé, je vous livre une réflexion de futurologie morale. Il y a quelque temps, des groupes de jeunes ont demandé au gouvernement d'assortir son option d'un « *projet de société* ». C'est tenter le diable que d'exprimer en public un tel souhait en même temps que c'est se fabriquer une illusion inhibitrice de croire que « *le monde meilleur* » et « *la société juste capable de compassion* » auxquels ils aspirent leur seront donnés par les aînés. Ceux-là ont demandé que deviendraient leur pension de sécurité de la vieillesse et leurs régimes d'épargne-retraite. Si on peut espérer qu'apparaisse un jour une morale purifiée de sa propension à dominer et à contrôler les consciences, elle sera le fruit de l'attitude persévérante de ceux, parmi les jeunes, qui auront réglé leurs comptes avec la vie, avec la société et avec leurs parents. Si jamais ce rêve se réalisait, nous serions alors passés de l'époque des éthiques locales et multiples à l'âge de l'Éthique avec un grand « E » comme jadis on mettait un « M » majuscule au mot Morale.

L'espérance d'une vie meilleure pour l'ensemble de nos semblables pourra renaître quand les privilégiés de la société – dont je suis – cesseront d'être des gestionnaires de la misère et du désarroi moral en se libérant de leurs concepts trop souvent nébuleux et stériles sur la vie et la conduite humaines. Peut-être deviendrons-nous ou redeviendrons-nous alors capables de faire preuve de compassion et de solidarité à l'égard des autres, par des gestes fort simples dans notre vie quotidienne.

TROISIÈME PARTIE

**Le retour de l'Éthique  
et le mouvement  
de la qualité totale**



## CHAPITRE

# 9

## Éthique et qualité totale

**Michelle Dionne**

Association québécoise de la qualité,  
présidente de la Régionale de l'Estrie

Depuis quand se préoccupe-t-on de qualité ? L'histoire nous enseigne que, dès la plus haute antiquité, on se préoccupait de vérifier la qualité de la nourriture, du bien ou de la main-d'oeuvre qu'on proposait aux nobles. En effet, les goûteurs au service des rois et des nobles n'avaient semble-t-il pas le temps de devenir gouteux, faisant à leur corps défendant les premiers contrôles de qualité. Aucune marge de manoeuvre dans ce système : la méthode était infaillible et la non qualité de la nourriture coûtait la vie au goûteur.

Plus près de nous, durant la Deuxième Guerre mondiale, les généraux affectés au débarquement en Normandie avaient constaté que 3 % des parachutes étaient mal pliés à l'usine et refusaient de s'ouvrir. On devine les résultats tragiques. Pour régler ce problème, le fabricant de parachutes a décidé de prendre 1 parachute sur 100 au sortir de l'usine et de le faire endosser à un plieur que l'on faisait ensuite sauter d'un avion. Inutile de vous dire que le taux d'erreur est immédiatement tombé à zéro. Le moyen était pour le moins radical, et je ne crois pas que l'idée vint aux généraux d'en faire un programme de contrôle de qualité.

Trêve d'anecdotes. J'ai choisi de faire d'abord un bref historique des concepts reliés à la qualité et de proposer à votre réflexion, sur un mode exploratoire, des questions soulignant des paradoxes, des dérapages toujours possibles.

La recherche de la qualité dépasse les procédés de fabrication. En fait, la poursuite de la qualité touche l'ensemble des activités de l'entreprise, de la mise en marché à la facturation en passant par la conception, la fabrication et la distribution de biens ou la dispensation de services.

Le concept de qualité tel que compris aujourd'hui est le résultat d'une longue maturation. Jusqu'à la guerre, il s'agissait de découvrir la non qualité afin de ne pas la livrer au client. Le souci d'éviter les rebuts a conduit à un contrôle des procédés eux-mêmes, donnant naissance à ce qu'on nomme l'assurance qualité. On mit alors en place des méthodes pour s'assurer que les processus nous fourniraient, au bout, un produit sans défaut. Il n'était plus question de détecter les produits défectueux, mais de comprendre la raison de leur présence. On a parlé ensuite de la gestion de la qualité comme étant un élément de la fonction générale de gestion dans une organisation. On est passé à la qualité totale, qui fait référence à l'atteinte de l'excellence plutôt qu'à la détection des défaillances du produit. Devant la perception par les milieux que la qualité totale était un idéal impossible à atteindre et à maintenir, un peu d'humilité s'imposait. On parle maintenant d'amélioration continue de la qualité. Pendant toute cette évolution, on a élaboré divers méthodes et outils, dont l'analyse statistique des procédés et le diagramme causes effets d'Ishikawa, pour appuyer ces démarches pour améliorer la qualité.

Que l'on parle d'amélioration continue, de gestion ou de qualité totale, bien qu'on y utilise un vocabulaire qui peut paraître différent, nous retrouvons les mêmes éléments qui sont évaluable et qui interagissent entre eux : la sécurité, la compétence des prestataires de services ou des fabricants de biens, l'acceptabilité, l'accessibilité, l'efficacité, la pertinence et l'efficacité.

Que vient faire l'éthique dans tout ça ? Tel qu'annoncé, ma présentation affichera un caractère résolument exploratoire du rôle de l'éthique dans le concept de qualité.

L'éthique est souvent définie par les auteurs comme un rapport à l'autre qui sert de révélateur des valeurs profondes des individus. Certaines valeurs émergent de la littérature sur le concept de qualité. En effet, on retrouve presque partout les valeurs de solidarité ou de collaboration, d'excellence, de responsabilisation, de transparence et de respect. Toutes des valeurs qu'on retrouve également dans une réflexion éthique. Cependant, on voit également certaines motivations ou certains buts élevés au rang de valeur dans la culture de certaines entreprises, comme par exemple la recherche du profit, la compétitivité, l'efficacité, etc.

Le concept de qualité peut-il servir de paravent à la perversion de valeurs, dénaturant ainsi toute la démarche et trahissant les idéaux proposés ? C'est ici qu'apparaît le rôle déterminant de l'éthique. Elle permet de débusquer les vrais motifs, l'importance réelle accordée aux valeurs proclamées, soulignant de ce fait l'incongruence du dire et de l'agir.

L'industrie s'est rapidement rendu compte qu'il peut y avoir un impact fort intéressant sur les profits lorsqu'on se préoccupe de la qualité



des produits et du service qu'on offre à la clientèle. On est même rendu à pouvoir comptabiliser le coût de la non-qualité. En qualité, l'augmentation du profit est vue comme une résultante d'une démarche qualité réussie. La tentation est grande pour certains propriétaires d'entreprise d'y voir la motivation principale d'implanter un programme de qualité.

Au Québec, on estime à 80 % le taux d'échec d'implantation de programme de qualité dans les entreprises depuis les 10 dernières années. On attribue ces échecs au manque d'appropriation des valeurs de la démarche et à une adhésion de surface. L'implantation d'un programme de qualité n'est pas de tout repos. C'est une véritable révolution culturelle qui se produit au sein d'une entreprise qui initie une telle démarche. En effet, celle-ci exige l'engagement total de la haute direction, dépend du respect que l'on témoignera aux employés à tous les niveaux de l'organisation et fait appel à une congruence et une transparence de tous les instants. En qualité, l'expert est la personne qui fait le travail, quel que soit le niveau où elle se situe dans l'entreprise et la nature des opérations auxquelles elle est affectée. Tout manquement à ces valeurs suscite la méfiance chez les employés et peut provoquer la remise en question de la démarche entière, le recul ou même l'arrêt pur et simple du processus d'implantation.

À cause de l'hégémonie des multinationales, la compétition est féroce pour devenir fournisseurs de ces nouveaux dieux économiques ; en sort gagnant celui qui peut garantir des produits en tous points conformes aux spécifications du client et au meilleur coût possible. Cela se traduit pour le client de ce fournisseur par le défaut zéro et le délai zéro. Des entreprises qui ont réussi, plusieurs avaient en commun d'être acculées à la faillite ou à la fermeture à plus ou moins brève échéance. Ce changement de philosophie de gestion était une question de survie.

Si nous revenons aux éléments constitutifs du concept de la qualité, nous constatons que des questions d'éthique peuvent se poser vis-à-vis de chacun d'eux. Bien que ces éléments puissent donner lieu à une réflexion beaucoup plus poussée, il est quand même fort intéressant d'entrevoir les dimensions prises par quelques-uns d'entre eux sous l'éclairage éthique. Sans minimiser l'importance de la rigueur du vocabulaire philosophique, j'ai utilisé les termes valeur, principe et autres, selon l'usage commun.

Le premier élément que nous verrons est la sécurité qui peut se subdiviser en gestion des risques, santé et sécurité au travail, sécurité de l'environnement, sécurité des clients et de leurs proches et entretien de l'équipement. Sans être exhaustive, cette énumération donne quand même un aperçu de l'éventail des préoccupations touchées par la sécurité. Selon Philippe Crosby, un des gourous de la qualité, « la cause fondamentale des problèmes de sécurité procède d'un manque d'intégrité

dans la décision d'un responsable ou d'une autre personne. D'ordinaire, mentionne-t-il, il s'agit d'atteindre un objectif à court terme en faisant des économies de temps et d'argent. » La préoccupation pour la sécurité découle-t-elle du respect de la personne humaine dans son intégrité ou du désir de s'éviter des problèmes auprès de la Commission de la santé et de la sécurité du travail ou du ministère de l'Environnement ? Est-elle issue d'une préoccupation morale de l'entreprise face à son rôle sociétal ou encore à la peur des sanctions légales ? Le bien ou le service offert peuvent-ils présenter certains dangers ? Comment minimise-t-on les risques pour les clients, les proches, l'environnement ?

Si nous prenons le volet compétence des employés ou des prestataires de services, on constate que, tout comme pour la sécurité, il regroupe plusieurs éléments : les critères d'embauche, l'évaluation du rendement, l'évaluation par les pairs, le plan de développement de la main-d'œuvre, etc. Est-ce que l'entreprise et ses employés possèdent réellement le savoir et le savoir-faire pour offrir de bons services ou de bons produits ? Est-on en affaires sous de fausses représentations ? N'a-t-on que l'apparence de la compétence ? Détient-on vraiment l'expertise dont on se vante ? Peut-on reconnaître devant le client les limites de cette expertise ? Est-on vraiment préoccupé d'offrir aux employés des possibilités de réalisation intéressantes ? Respecte-t-on les expertises et les compétences développées par les employés ? Le cadre de travail qui leur est imposé permet-il l'exercice de cette compétence ? Cet aspect touche également la déontologie en ce qui a trait à la pratique professionnelle, sujet dont il a été amplement question ce matin.

Quant au volet acceptabilité, il réfère à la conformité du service ou du bien aux spécifications et aux attentes du client. On est donc en droit de se demander si les produits et services répondent aux attentes du client. Quel est le niveau de satisfaction de ces clients ? Est-ce que les services ou les produits répondent aux normes ? À ces questions de premier niveau s'ajouterait, à mon sens, un questionnement sur la différence entre besoin et attente. Dans quelle mesure est-il justifiable de répondre à des attentes lorsqu'on ignore des besoins fondamentaux ? Dans quelle mesure doit-on répondre à des attentes de niveau élevé si, pour ce faire, on doit priver d'autres personnes de réponse à leurs besoins fondamentaux ? Dans un contexte de ressources limitées, la question est fort préoccupante.

Je terminerai cet exercice par des questions sur l'accessibilité ou la disponibilité des produits et services. Est-il facile pour les clients d'obtenir les produits ou les services offerts ? Existe-t-il des listes d'attente pour l'accessibilité aux produits et aux services ? Si oui, quels sont les critères utilisés pour établir les priorités ? Est-il moralement acceptable d'augmenter à un point tel la qualité d'un produit, que le coût réduit le nombre

de personnes qui peuvent y avoir accès ? Est-il acceptable, même si on peut le constater tous les jours, que le produit de bonne qualité ne soit accessible qu'à un petit nombre de personnes, et que l'on propose aux plus pauvres des produits de moins bonne qualité, quand ils ne sont pas carrément médiocres ? Est-il plus éthique de réduire la marge de profit pour rendre le produit plus accessible ?

Nous pourrions continuer ainsi pour les trois autres éléments restants. Je préfère cependant attirer votre attention sur deux aspects qui sont révélateurs des vraies valeurs qui sont à l'origine d'une préoccupation qualité.

Prenons le profit par exemple. Il est loin, le temps où le profit paraissait suspect ou discutable. Devant la légitimité du profit, certaines questions sont cependant toujours pertinentes. Comment peut-on concilier recherche du profit et respect : respect des clients, respect des travailleurs, respect des fournisseurs, respect de l'environnement ? En qualité, l'augmentation du profit est vue comme une des résultantes d'une démarche de qualité réussie. À partir de quand un profit devient-il moralement discutable ? Existe-t-il des nuances sur cette moralité du profit lorsqu'il provient de biens essentiels ou de biens de luxe ? Ces quelques questions alimenteront, j'espère, votre travail en atelier.

Je conclurai cependant en partageant avec vous quelques réflexions sur la personne humaine.

Étant d'avis que les mots ne sont pas innocents, il faut s'interroger sur la raison d'un changement de vocabulaire qui concerne les personnes. En effet, nous avons vu émerger depuis quelques années la notion de ressources humaines. Dans le *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*, le sens premier de « ressource » fait référence à des moyens employés pour se tirer d'embarras, des moyens pécuniaires, des richesses, des produits naturels, des moyens matériels, des moyens d'action, etc. On y mentionne le terme ressource humaine comme étant une expression utilisée au figuré.

Il n'est pas rare, de nos jours, de retrouver dans les théories administratives à la mode, l'affirmation que les employés ou le personnel sont les ressources les plus importantes d'une entreprise. On va même jusqu'à dire que les ressources humaines en sont la richesse principale. En affirmant pareille chose, transgresse-t-on le principe éthique qui interdit l'instrumentalisation de l'autre ? En ramenant la personne à un niveau de ressource, ceci ne nous autorise-t-il pas à le voir comme un moyen et non une fin ? Il n'est pas rare d'entendre dans les discours officiels l'expression de l'utilisation des ressources humaines, matérielles et financières comme si elles étaient sur un pied d'égalité. Mentionner l'utilisation de ressources humaines ne provoque pas le même malaise que de parler

d'utilisation du personnel ou de l'utilisation de la personne humaine ou des employés.

Il est bien difficile de concilier ces déclarations sur l'importance des employés dans une organisation avec les constats que faisait le *Rapport sur la performance des organisations québécoises*, paru en 1993, qui mentionnait que : « les ressources humaines occupent le dernier rang des priorités dans les entreprises du Québec ». Quelle est la place des valeurs profondes des individus qui travaillent dans une entreprise face aux valeurs que cette organisation prône ? On pourrait reprendre ici toutes les questions qui ont été soulevées sur l'aspect des compétences des employés ou des prestataires de services.

D'après André Gagné, le nouveau mandat de l'entreprise serait d'établir le lien entre la recherche de profit et l'équité de celle-ci dans ses comportements et attitudes envers ceux qui contribuent au dégagement d'un profit. Vu sous cet angle, le programme de qualité apparaît comme un outil de première main, compte tenu de l'importance qu'il accorde au respect des personnes qui travaillent dans l'entreprise ou font des affaires avec elle.

L'émergence de la notion de compétitivité dans le discours de la qualité est pour moi un autre signal d'alarme d'un dérapage possible. En effet, on assiste à l'heure actuelle à la naissance d'un nouveau vocabulaire concernant des entreprises ou des fournisseurs de classe mondiale qui, répondant à des normes internationales (les normes ISO), s'assurent l'ouverture du marché international. Tout comme le profit, la compétitivité est pour moi une résultante d'une démarche de qualité réussie, compte tenu que l'on doit offrir le meilleur produit, au meilleur coût et dans le meilleur délai. Ce terme de compétitivité n'est-il qu'un vernis acceptable pour recouvrir des pratiques apparentées au capitalisme sauvage ? Cette tangente est, quant à moi, une autre façon d'essayer de recevoir des bénéfices sans en payer le coût en énergie, en transparence et en congruence d'une démarche globale.

La qualité est, pour moi, une bouffée d'air frais dans le discours économiste qui a cours présentement où le seul critère d'acceptabilité devient la rentabilité. La qualité constitue en outre un projet d'entreprise stimulant, rassembleur, créateur de solidarité faisant de l'entreprise un des lieux de réalisation personnelle des individus qui y œuvrent.

À ce titre, le questionnement éthique occupe une place de choix dans les orientations et les décisions prises afin de s'assurer que la personne humaine soit et demeure au centre des préoccupations du monde des affaires et que les rapports économiques deviennent autre chose qu'un safari, où l'autre devient la proie et où le profit fait office de trophée.

## CHAPITRE

# 10

## **Visée de la qualité totale : efficacité ou éthique ?**

**Vianney Arsenault**

directeur de la Fédération des caisses populaires Desjardins  
du Bas-Saint-Laurent et étudiant à la maîtrise en éthique à l'UQAR

Éthique et qualité totale, voilà bien deux concepts dont les liens ne vont pas de soi... à première vue.

Lorsque, l'automne dernier, on m'a parlé de ce thème, « éthique et qualité totale », je suis resté perplexe quelque temps... Il est vrai que je me suis intéressé assez intensément à l'approche qualité au cours des dernières années, particulièrement en tant que gestionnaire. Et il est vrai aussi que les questions d'éthique m'ont demandé beaucoup d'énergie, surtout au cours des derniers mois... comme étudiant à la maîtrise. Cependant, je n'avais pas fait de réflexion particulière pour examiner les liens entre les deux concepts.

Est-ce possible que l'idée de se doter d'un code d'éthique soit rattachée au mouvement de la qualité totale ? Quelle éthique est véhiculée par le mouvement de la qualité totale ? Voilà quelques questions qu'il serait intéressant de débattre.

Il faut dire que l'approche qualité, qu'on appelle amélioration continue, approche client ou qualité totale, propose à première vue un projet intéressant :

- Répondre en tout point aux besoins de celui et de celle qui constituent la *fin même de l'entreprise...*, le client, l'utilisateur, le bénéficiaire... le patient, tout en considérant les employés comme intelligents et responsables.

Mais est-ce que ce sont des préoccupations humanistes, fondées sur la dignité humaine et le respect des droits à l'égard des personnes, qui

sont à la base des projets qualité que l'on a retrouvés pratiquement partout au cours des dernières années ? (Qu'est-ce qui légitime le mouvement qualité ? Au nom de quoi propose-t-on cette approche ?)

Je crains fort que non... malgré les efforts de récupération déployés en ce sens. Il semble que ce sont surtout des préoccupations économiques qui sont à l'origine de la grande quête de la qualité.

Serait-ce la pression de la concurrence poussée à l'extrême, que l'on nomme aussi compétitivité, qui oblige à faire plus avec moins et de plus en plus rapidement dans une lutte effrénée pour la suprématie sur le marché ? Est-ce la montée du néolibéralisme économique comme système dominant d'interprétation du monde à la suite de l'élimination du bloc communiste et du discrédit de l'État-providence ? Nous ne pouvons malheureusement répondre à ces questions par ce court exposé qui ne fera que survoler le sujet.

Je vais d'abord tâcher de clarifier ce que j'entends par code éthique ou déontologique. Il en sera de même pour l'approche qualité. Par la suite, je livrerai quelques réflexions sur la qualité totale et l'éthique des affaires, deux courants qui s'inscrivent dans un changement de paradigme en gestion.

### **Les codes et la demande éthique**

Les outils déontologiques (codes, guides, chartes) sont des instruments qui s'inscrivent dans la réalité concrète de nos sociétés contemporaines. Ils ont un rôle pratique dans la régulation des professions et des groupes. Il faut cependant établir d'abord une distinction entre les codes de déontologie des corporations professionnelles, qui régulent le comportement de leurs membres et qui imposent des sanctions à la non-observance des normes prévues, et les codes d'éthique, qui émergent de toute part de nos jours et qui semblent vouloir redéfinir notre régulation sociale en proposant un retour au sens partagé et à la responsabilisation (à moins que ce ne soient des outils promotionnels pour véhiculer une belle image auprès des clients).

Ainsi, dans les codes de déontologie, on fait référence à différents devoirs, généralement :

- a) Devoirs envers le public (entre autres par le maintien de normes professionnelles).
- b) Devoirs envers la personne (le client, le bénéficiaire, le patient, etc.).
- c) Devoirs envers la profession et les collègues.

Ces codes s'inscrivent pour la plupart en conformité avec le *Code des professions* du Québec, dont l'article 23 stipule : « Chaque corporation a pour principale fonction d'assurer la protection du public. À cette

fin, elle doit notamment contrôler l'exercice de la profession de ses membres. »

Bien que le phénomène de la professionnalisation fasse en sorte que de plus en plus de groupes réclament le statut de professionnels (exemple : thérapeutes conjugaux, informaticiens, etc.), on assiste depuis peu à la prolifération des « codes d'éthique » affichés par des commerces, institutions et organisations diverses.

Pour le secteur de la santé, en 1992, le législateur imposait aux institutions de services l'obligation de se doter d'un code d'éthique : nous pourrions peut-être discuter de l'appellation « guide d'éthique ».

Fait intéressant, l'article 233 de la *Loi sur les services de la santé et les services sociaux et modifiant diverses dispositions législatives* est libellé de façon à situer les conduites et les pratiques attendues en rapport avec des valeurs plutôt que des devoirs (on parle plutôt de droits des usagers que de devoirs).

La responsabilité par rapport au public ne se situe plus au plan de sa protection (comme les codes de déontologie) mais bien au plan de la poursuite d'un but commun qui est le « bien de l'utilisateur ». D'ailleurs, dans plusieurs cas, c'est l'ensemble des intervenants de l'établissement (employés, direction, bénévoles, usagers) qui a travaillé à la préparation du code d'éthique.

Nous avons donc d'un côté des codes de déontologie inspirés du droit qui servent à sécuriser la population en garantissant une relation de qualité surveillée par la corporation professionnelle (inspirée d'une éthique du devoir). La dérogation aux codes est la plupart du temps objet de sanctions.

D'autre part, nous avons les codes d'éthique qui ne sont pas des instruments (ou ne se veulent pas des instruments) de contrôle, mais sont axés sur la recherche d'une conduite responsable et d'un sens partagé. Les outils de type « code d'éthique », en misant sur les valeurs partagées et la responsabilisation, visent davantage un idéal à atteindre.

Mais au-delà des codes, comment « éduquer » les personnes à une responsabilité envers elles-mêmes et les autres ? À ce sujet, le thème de ce colloque est très pertinent. Comment compter uniquement sur des « codes imposés » ou peu compris sans s'appuyer sur le partage et l'intégration de la légitimation et des valeurs à la base de ces outils ?

### **La qualité totale et l'éthique des affaires**

Pour moi, la qualité totale s'inscrit davantage dans une logique d'efficacité que dans une recherche de sens. Le contexte de mondialisation de l'économie qui amène le besoin de produire mieux, continuellement

mieux, et à plus bas coût, force les entreprises à chercher de nouveaux moyens :

- cercles de qualité ;
- responsabilisation des employés (équipe gérée ou autonome de production) ;
- normes de qualité (exemple : ISO 90000) ;
- aplatissement des pyramides hiérarchiques ;
- réingénierie des processus ;
- reconception d'entreprises ;
- formation ésotérique à la gestion ;
- management par les valeurs ;
- etc.

Autant de moyens pour une même finalité (demeurer en affaires, survivre, résister à la concurrence, être gagnants, attaquer le marché, faire plus de profits). Ces pratiques de gestion d'un capitalisme néolibéral sont même utilisées de plus en plus dans les entreprises d'État, compte tenu de la rareté des ressources découlant du surendettement public.

Il y a tout de même des éléments de ressemblance entre les « codes d'éthique » et les « approches qualité ».

1. Dans chacun des cas, la finalité est la personne bénéficiant du produit ou service, le client, l'utilisateur.
2. Dans chaque cas, c'est l'attitude du personnel qui peut faire la différence.
3. Dans chaque cas, on fait appel à la responsabilité individuelle. (Le mot responsabilisation est très souvent utilisé. Est-ce : culpabilité ? imputabilité ? jugement éclairé ?)
4. Dans chaque cas, on mise sur la formation ou l'éducation.

Mais, toutes ces approches sont paradoxales.

- On tente de véhiculer des idéaux comme priorités mais en réalité, c'est l'efficacité par la mobilisation du personnel qui est recherchée.
- Le souci éthique du monde des affaires est le résultat de l'intensification de la guerre économique (donnons plus de place aux employés parce que c'est payant pour les Japonais).
- L'hypermobilisation des employés devrait les rendre plus heureux, plus libres, mais... l'anxiété, le stress, l'usage de drogues ne cessent d'augmenter.
- Plus on parle de formation et de compétence, plus on assiste à une désqualification de la main-d'œuvre (la désuétude professionnelle – « *cool in* »).



- Plus on crée de richesse, plus on s'endette comme État, et moins cette richesse est partagée, plus il y a d'exclus.

Récemment, les membres du groupe de Lisbonne<sup>1</sup> (des penseurs d'une dizaine de pays) se sont intéressés aux limites de la compétitivité et aux conséquences de cette conquête des marchés poussée à l'excès. Ils ont conclu à l'incapacité du seul système de la concurrence économique d'assurer l'équilibre de la planète. Ils ont proposé quatre pistes pour assurer une gouverne mondiale efficace :

- La mise en place de dispositifs de nature coopérative ;
- La prise en charge de la société civile par les gens eux-mêmes ;
- La reconnaissance de l'importance des expériences locales ;
- L'acceptation de la diversité culturelle.

Dans ce sens, les codes ou guides d'éthique, préparés à l'échelle locale par les intervenants concernés, tenant compte des caractéristiques du milieu (de la diversité culturelle) et s'appuyant sur la coopération, me semblent une source de progrès importante lorsque l'on parle de valeurs partagées et d'éthique de la responsabilité.

Bien sûr, les connaissances techniques issues de la techno-science donnent de plus en plus de pouvoir à un nombre grandissant d'intervenants. Nous sommes confrontés à la gestion de ce pouvoir. Nous avons constaté les limites de la déontologie et de l'éthique du devoir. Sommes-nous prêts à miser sur une éthique individualiste responsable ? Ou chercherons-nous à renforcer les sanctions au nom d'un devoir que les individus n'arrivent plus à intégrer ?

Mais on ne change pas facilement, comme le démontre Suzanne de Brunhoff dans *L'heure du marché, critique du libéralisme* : « Les faits qui démentent l'efficacité du marché n'atteignent pas plus l'idéologie dominante que les misères en ce bas monde n'amènent les croyants à mettre en doute la bonté divine. »

1. Limites à la compétitivité, vers un nouveau contrat mondial, Montréal, Boréal, 1995, 225 pages.



## CHAPITRE

# 11

### **Éthique et qualité à la lumière de la réforme des services de santé et des services sociaux**

**Simon Racine, m.d.**  
directeur de l'évaluation,  
ministère de la Santé et des Services sociaux,  
Direction générale de la planification et de l'évaluation

Aborder les questions de déontologie, d'éthique et de qualité n'est pas une tâche facile, mais cela m'apparaît encore plus ardu quand je regarde l'ensemble des personnes qualifiées qui alimentent les réflexions sur ce sujet depuis hier. Mon expérience de ce domaine demeure très limitée, mais je tenterai néanmoins d'apporter quelques éléments qui pourraient éclairer certains aspects, notamment en ce qui a trait aux liens entre l'éthique et la qualité.

Je débiterai par un rappel succinct des fondements de la Réforme des services de santé et des services sociaux, laquelle s'est voulue principalement une réforme axée sur le citoyen. J'apporterai ensuite quelques éléments de réflexion en rapport avec les principes de base dans un questionnaire axé sur la recherche d'une qualité de plus en plus totale ou, plutôt, d'une amélioration continue de la qualité. Je terminerai avec quelques commentaires sur la recherche de la qualité et de résultats mesurables dans la consultation éthique qui se développe dans les services de santé.

#### **La réforme des services de santé et des services sociaux**

Je n'ai nullement l'intention de dresser l'ensemble des objectifs poursuivis par la réforme de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* qui a suivi la Commission d'enquête présidée à l'époque par le docteur Jean Rochon. Je ne voudrais toucher que l'aspect qui me paraît le plus

pertinent pour notre réflexion d'aujourd'hui : la place du citoyen. En effet, la révision de la loi a permis de renforcer la place que ce dernier doit occuper, de façon centrale, dans tout le déploiement des services de santé et des services sociaux. En effet, le citoyen y est abordé sous trois dimensions : le citoyen décideur, le citoyen payeur et le citoyen utilisateur.

Un citoyen décideur : le projet de loi 120, devenu le chapitre 42 de la *Loi sur les services de santé et des services sociaux*, a mis une emphase plus grande sur la représentation des citoyens et citoyennes au niveau des instances décisionnelles des divers établissements et des régies régionales.

Un citoyen payeur : comme payeur de taxes, et donc comme bailleur de fonds du système de santé, divers mécanismes de reddition de comptes ont été introduits afin que les instances décisionnelles, auxquelles participent les citoyens et citoyennes, puissent apprécier les résultats obtenus. À cette fin, les établissements et les régies régionales doivent évaluer les services qu'ils dispensent et l'allocation des ressources qui en découlent, et en rendre compte.

Un citoyen utilisateur : comme usager des divers services dispensés par le réseau de la santé et des services sociaux, il est l'élément central et la première personne concernée par l'ensemble du système de soins et de services. En termes d'approche qualité totale, on peut dire qu'il est le « client », vers qui l'on veut faire converger l'ensemble des actions entreprises. La loi a renforcé les droits du citoyen utilisateur, particulièrement en ce qui concerne le système de plaintes (établissement, régie régionale, Commissaire aux plaintes), le consentement éclairé aux soins (renforcé par le nouveau *Code civil*), la planification des soins qui le concernent et l'obligation pour un établissement de se doter d'un code d'éthique à l'égard des usagers.

Voilà quelques volets de la réforme qui sont porteurs de dimensions éthiques, lesquelles deviennent de plus en plus cruciales dans le contexte économique actuel où la rationalisation (pour ne pas dire le rationnement) des services de santé a commencé à poser et posera des choix éthiques importants. C'est peut-être là, dans la rationalisation, que les liens entre l'éthique et la qualité se tisseront davantage, quand on se rend compte que les liens entre la rationalisation et la qualité se sont renforcés au moment où l'accent a été mis sur le contrôle des dépenses : ceci a entraîné partout une préoccupation croissante pour la qualité.

### **La qualité des soins et des services dans le réseau de la santé et des services sociaux**

La Direction de l'évaluation du ministère de la Santé et des Services sociaux a publié, en 1993, sous la responsabilité d'Yvon Brunelle, un

document intitulé *La qualité des soins et des services : un cadre conceptuel*. On y retrouve six balises, chacune étant porteuse, à une plus ou moins grande échelle, de dimensions éthiques. Il s'agit de :

- l'aspect technique et interpersonnel de la relation praticien-client : plus l'aspect technique pèse lourd dans le jugement porté sur la qualité, plus les dispensateurs ont de poids face aux consommateurs et plus les catégories « techniquement » supérieures de professionnels en ont face aux autres ;
- le concept de qualité prend tout son sens par rapport à ceux qui sont en situation de bénéficiaire directement d'un service, qu'ils soient considérés individuellement, comme groupe ou en tant que population ;
- cinq grands groupes d'acteurs peuvent être susceptibles de porter un jugement sur la qualité : les dispensateurs, les clients, les proches et les aidants, l'ensemble de la population, les administrateurs ;
- les tiers-payants ont tendance à s'appuyer sur des critères explicites (nets, précis, laissant peu de place à l'interprétation) pour s'assurer de la qualité, alors que les dispensateurs privilégient plutôt les critères implicites (moins formels, laissant une marge de manoeuvre et d'interprétation) ;
- un débat oppose toujours la valeur des données qualitatives (qualifiées de subjectives) et celle des données quantitatives (qualifiées d'objectives). Bien que les données qualitatives puissent être source d'erreurs, c'est également le cas des données objectives ;
- le poids relatif que l'on accorde aux éléments de court terme par rapport aux éléments de long terme peut faire varier sensiblement le jugement. Actuellement, le court terme bénéficie de beaucoup plus d'attention.

### **Qualité et résultats mesurables dans la consultation**

En raison des expériences professionnelles que j'ai vécues dans le secteur hospitalier, je suis demeuré préoccupé par les diverses approches éthiques que les établissements de santé se sont données pour apporter un éclairage plus élaboré dans la prise de décision clinique.

Certains établissements et leur comité d'éthique se bornent à tracer des grandes lignes de comportement éthique souhaitable pour les professionnels dans telle ou telle situation. D'autres ont développé des approches plus orientées sur le support direct aux professionnels, alors que d'autres ont investi encore plus profondément en s'intégrant dans la relation praticien patient.

Sans porter de jugement sur l'une ou l'autre des approches, chacune ayant son mérite selon le cheminement du milieu où elle a été

implantée, je crois qu'il est possible d'établir certains indicateurs de qualité basés sur des résultats à la fois cliniquement désirables et mesurables.

Dans le *Quality Review Bulletin* du *Journal of Quality Improvement* de janvier 1992, une réflexion nous amène à dégager quelques indicateurs de qualité de la consultation éthique. Ces derniers ne constituent pas nécessairement chacun à son tour un standard optimal de qualité, mais ils ont cependant le mérite d'être raisonnables, centrés sur le patient et sur le clinicien. On peut les regrouper ainsi :

- les patients et leurs proches perçoivent le consultant éthique comme quelqu'un qui s'est investi personnellement dans leurs soins et qui a établi une relation clinicien patient ;
- les patients et leurs proches se perçoivent comme comprenant bien les choix, les risques et les bénéfices ; ils sont capables de décrire leur compréhension de ce qui a été discuté ;
- les médecins perçoivent le consultant éthique comme ayant assimilé toutes les composantes de la situation et s'étant suffisamment investi dans les soins, au point où ils requerront à nouveau son expertise dans l'avenir ;
- les médecins se perçoivent comme ayant une meilleure compréhension des enjeux éthiques dans le cas concerné et comme étant mieux préparés pour les cas futurs ; ils peuvent décrire les connaissances acquises ;
- les patients, leur famille, les médecins ou toute autre partie en cause ne perçoivent pas les coûts des soins requis dans la poursuite des objectifs poursuivis comme excessifs.

Une telle approche de la dispensation de certains types de soins est cohérente avec la vision qu'ont les médecins de la qualité des soins, car elle implique la recherche du meilleur traitement médical dans la poursuite d'objectifs cliniques accessibles. Le processus de consultation peut aider à éviter l'utilisation de thérapies futiles ou inefficaces, ce qui peut se produire parce que les médecins voient chaque thérapie possible comme un devoir légal et professionnel, ce qui ne concorde pas nécessairement avec les désirs du patient, ou parce que les patients ou leur famille croient que la seule façon d'obtenir de bons soins est d'insister pour que les médecins fassent « tout ce qui est possible ».

## **Conclusion**

En guise de conclusion, vous comprendrez que j'ai soulevé un certain nombre de questions et d'aspects, mais apporté peu ou pas de réponses. N'était-ce pas là l'objectif de la présente recherche, que de susciter des pistes de réflexion ?

Néanmoins, je crois qu'il y a une variable que je n'ai pas directement abordée et qui m'apparaît centrale pour permettre aux citoyens, usagers, patients et clients, des deux sexes, de faire des choix éclairés et pour permettre à tous les intervenants concernés d'effectuer les meilleurs choix éthiques : c'est l'accès à une information juste et la plus complète possible.

À ce sujet, voici un bref exemple. En Pennsylvanie, un projet a récemment été mis de l'avant afin de diffuser les données comparatives de mortalité pour certains diagnostics, en comparant les hôpitaux les uns aux autres de sorte que le public puisse savoir que certains hôpitaux peuvent être plus à risques que d'autres dans certains domaines. Cette recherche d'une diffusion plus grande de l'information pourrait aller jusqu'à pouvoir publier les taux de complications par professionnel, comme par exemple les taux d'infections postopératoires par chirurgien. Je vois déjà un certain nombre de difficultés qu'une telle diffusion élargie pourrait susciter parmi les professionnels et la population. Voilà du matériel pour les recherches à venir !





QUATRIÈME PARTIE

**Discussions en atelier**



## CHAPITRE

# 12

## Synthèse des discussions en ateliers

**Monelle Parent**

secteur éthique appliquée, Université de Sherbrooke.

Dans ce chapitre, nous vous proposons une synthèse des propos tenus lors des ateliers qui ont suivi chacune des tables rondes. Ces ateliers avaient une fonction de recherche plutôt qu'une stricte fonction informative. Lors de ce colloque, l'accent a été volontairement mis sur les ateliers, lesquels remplaçaient la traditionnelle période de questions aux conférenciers. Ceci dans le but de permettre un échange entre tous les participants, le produit de cet échange permettant ensuite de répondre aux questions qui animaient le colloque.

Par conséquent, nous avons regroupé ces idées communes, selon une interprétation qui nous est, bien entendu, personnelle, mais qui s'inspire tout de même de la structure proposée lors du colloque : pour chaque atelier, nous avons relevé les propos qui s'étaient tenus (en écoutant les enregistrements faits à cette occasion), puis nous avons tenté de faire ressortir les idées maîtresses, celles qui ont donné l'orientation à chaque atelier.

Puis, à l'aide de ce matériel, nous tentons de répondre aux questions qui animaient le colloque :

L'expérience de l'éthique est-elle transférable d'un domaine à un autre ?

- La question de l'éducation : peut-on éduquer en éthique ? Les comités d'éthique ont-ils une fonction éducative ? Qu'est-ce qui caractérise l'éducation à la déontologie (objectifs, aspects éducationnels, moyens retenus) ?

Le mouvement de la qualité totale : A-t-il un impact sur l'implantation des codes d'éthique dans les établissements de santé et des

services sociaux ? Comment la qualité totale introduit-elle l'éthique dans les milieux de travail ?

Ce que le lecteur trouvera ici, ce sera donc la réponse à ces questions, plutôt qu'un résumé linéaire des propos tenus lors des ateliers. Nous espérons que cette synthèse permettra au lecteur de prolonger cette expérience de recherche en lui rendant accessible, par le biais d'une interprétation évidemment subjective mais rigoureuse, le résultat de la réflexion collective à laquelle les ateliers de ce colloque ont donné lieu.

### **Atelier 1 :**

#### **Les comités d'éthique ont-ils une fonction éducative ?**

Les discussions autour de ce thème ont permis de mettre en relief différents aspects de cette réalité sociale actuelle que sont les comités d'éthique : leur mode de fonctionnement, leur vocation (fonction dominante), leur efficacité (possibilités et limites des différents types de comités) et leur transférabilité (c'est-à-dire dans quelle mesure l'expérience rattachée à un type de comité peut être transposée d'un domaine à un autre). À travers l'information recueillie se profile la réponse à la question qui nous préoccupe, celle de la pertinence des comités d'éthique en tant qu'instance éducative et outil de formation dans le milieu professionnel.

Pour comprendre la teneur de la présente synthèse, il importe de connaître le contexte dans lequel se sont élaborées les discussions. En effet, on remarquera qu'on ne peut aborder la question des comités d'éthique sans aborder celle des codes. Ceci s'explique par le contexte juridique ; les ordres professionnels sont contraints par le *Code des professions* de se doter d'un code de déontologie ; par ailleurs, la loi 120 oblige les institutions à élaborer un code d'éthique. Ce dernier, notons-le, ne s'adresse pas qu'aux professionnels, mais bien à l'ensemble du personnel d'un établissement.

De plus, si le code de déontologie doit obligatoirement s'accompagner d'un comité de discipline, il n'en est pas de même pour le code d'éthique : un organisme ou une institution est libre de créer ou non un comité. L'organisme est responsable de l'application du code mais n'est pas tenu, pour ce faire, d'avoir recours à un comité d'éthique. Le comité d'éthique est donc une structure choisie par l'institution ou l'organisme indépendamment de l'obligation légale d'élaborer un code.

Cette latitude quant aux moyens d'implanter le code dans l'institution a donné lieu à divers types d'expériences : le comité qui a son propre mandat indépendamment de l'implantation du code (c'est le cas de la plupart des comités d'éthique clinique) ; le comité qui décide d'intégrer le contenu de la loi 120 en se donnant pour mandat d'élaborer le code d'éthique exigé par celle-ci, et de l'implanter (c'est le cas du comité

d'éthique clinique de l'Hôpital d'Youville de Sherbooke) ; enfin, l'organisme qui décide de créer un comité pour rendre le code vivant, comme c'est le cas du Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent.

Cette diversité d'expériences reliées à l'instauration de codes en institution, alliée à l'obligation, pour les professionnels, de se conformer à la déontologie, explique l'importance que la question des codes a prise lors des ateliers, notamment dans celui qui portait sur les comités d'éthique.

C'est pourquoi nous débuterons en abordant cet aspect, ce qui nous permettra ensuite de mieux comprendre les interventions portant sur les comités eux-mêmes et plus précisément sur la fonction éducative des comités d'éthique.

#### *Les codes de déontologie et les codes d'éthique*

On constate, à la lumière des informations recueillies lors de cet atelier, que le code d'éthique et le code de déontologie sont deux instruments distincts, qui n'ont pas la même fonction ni le même esprit ; les intervenants ont du reste distingué, tout au long des discussions, les notions d'éthique et de déontologie en insistant sur le fait que la première était quelque chose de plus personnel, qui renvoyait au développement de la personne morale, à la responsabilisation, à la motivation et à la volonté de bien agir, tandis que la seconde était de l'ordre de la norme, de la règle, de la surveillance, bref de quelque chose d'imposé et provenant de l'extérieur.

Le contenu du code de déontologie est donc davantage associé à une forme juridique ; il parle des actes professionnels, des devoirs et obligations dans l'ordre de la profession ; et il stipule ce que le professionnel doit faire ou ne pas faire en tant que professionnel et non en tant que personne humaine :

Le code de déontologie, c'est des règles, des normes, des obligations strictes auxquelles il faut obéir... C'est un ensemble de devoirs et obligations clairement explicites, relié à une pratique professionnelle.

La déontologie a un caractère disciplinaire ; ce sont des comportements minimaux... c'est un instrument qui est approuvé par le Conseil d'administration et qui a pour but de faire régner la discipline relative à la profession.

Le code d'éthique, pour sa part, est perçu comme quelque chose de plus souple, de plus ouvert, mais également de moins rassurant :

Le code d'éthique propose des comportements plus élevés en termes d'idéaux ; c'est ce vers quoi on tend, ce qu'on doit viser comme idéal... ça n'a pas un caractère disciplinaire, ça n'a pas la portée d'un règlement.

Les codes d'éthique dans les établissements, moi, je les vois comme une façon de remettre les clients au centre des établissements ; les codes d'éthique avaient pour objectif de dire [...] : c'est de personnes qu'on s'occupe, pas de maladies [...] On parle d'autre chose que de la déontologie ; on ne parle pas de l'acte professionnel, on parle, par exemple, de vouvoyer les clients dans les soins de longue durée ; on parle de respecter leur intimité, on parle, dans le fond, de ramener l'aspect humain dans le traitement.

Les codes sont trop vagues [...] les médecins sont plus à l'aise avec le juridique. La peur des poursuites, la difficulté d'assimiler la pratique professionnelle avec de grands principes abstraits fait que le réflexe déontologique reprend facilement le dessus.

On associe donc déontologie à discipline et éthique à réflexion, mobilisation personnelle, conscience, développement de la personne. Cependant, ces deux outils sont utilisés pour la formation des professionnels, mais d'une façon différente : le code d'éthique est conçu comme un outil de réflexion incitatif et non directif. Le code de déontologie est entièrement directif. Son contenu est d'ailleurs imposé par l'ordre professionnel et ne peut faire l'objet d'une démarche du milieu (c'est le même code qui émane d'un ordre et s'applique à tous les professionnels concernés) alors que le code d'éthique peut être bâti dans le milieu, par les personnes concernées, c'est-à-dire non seulement par les professionnels, mais également par les usagers.

Pour G. Voyer, la participation des usagers est la première étape de construction du code d'éthique. On a ainsi un code représentatif des problèmes du milieu et on élimine les difficultés d'implantation, puisque le code reflète la réalité des gens qui sont directement concernés par son contenu.

On fait ici référence à l'expérience d'un comité d'éthique clinique qui opère dans une institution de santé où les usagers, en l'occurrence des personnes âgées, font des séjours à long terme. Les choses fonctionnent différemment dans les hôpitaux, où les gens ne font qu'un court séjour et où il est plus difficile d'envisager la participation des usagers au processus de construction d'un code d'éthique. Le problème de l'implantation du code, dans ces établissements, demeure donc préoccupant, car lorsqu'un outil est imposé, obligatoire, il est plus difficile d'y intéresser les gens. C'est, du reste, le problème qui se rattache aux codes, qu'il s'agisse de codes de déontologie ou de codes d'éthique ; le fait que la réforme impose l'adoption de codes leur donne un caractère antipathique et rend leur implantation difficile.

Cependant, rappelons-le, l'élaboration du code d'éthique est confiée aux établissements, ce qui lui confère un caractère plus ouvert, plus

créatif qu'au code de déontologie, dont le contenu, imposé par l'ordre professionnel, a un caractère doublement obligatoire.

On reproche également aux codes d'être trop nombreux et de se contredire : le code de déontologie et le code d'éthique, pour un même professionnel, peuvent entrer en contradiction, c'est-à-dire que l'obéissance à la déontologie professionnelle peut obliger la personne à poser des gestes qui sont soit contraires aux principes sur lesquels s'appuient les énoncés contenus dans le code d'éthique de l'institution ou de l'organisme qui l'emploie, soit contraires à son éthique personnelle. Ceci provient évidemment du fait que la déontologie porte sur la pratique professionnelle et que les questions d'éthique débordent cette dimension de l'agir humain : la vie personnelle et familiale, les valeurs traditionnelles, la conception de la vie sociale ne sont que quelques exemples de multiples facteurs qui entrent en ligne de compte dans une décision éthique ; un code professionnel ne saurait prévoir toutes ces circonstances.

En plus d'être trop nombreux et de se contredire, on reproche aux codes d'être trop souvent des catalogues, des livres de recettes qui se retrouvent sur une tablette pour n'être consultés que lorsqu'une situation de crise se présente. Le fait que les codes sont trop abstraits et trop nombreux constitue un problème de premier plan.

Il y a tant de règles, souligne un intervenant, qu'on est toujours en infraction avec l'une ou l'autre. De plus, ou bien elles sont enfermantes, parce que, trop précises, elles ne laissent aucune latitude à la partie qui prend des décisions, ou bien elles sont si vagues que leur contenu ne nous est d'aucun secours et n'a rien à voir avec le problème pratique. Ce sont ou bien des règles trop strictes, ou bien de grands principes vides.

Que faudrait-il donc retrouver dans un code pour qu'il soit utile au praticien ? La réalité de la pratique doit s'y référer, mais il demeure incontournable qu'un code est un instrument statique et sera toujours en retard ou en marge de la réalité quotidienne. C'est pourquoi on met de l'avant le comité comme moyen de donner vie aux codes.

Il faudrait actualiser les codes, les remettre à jour en tenant compte des événements, de la dimension expérimentielle de la pratique. Un code ne saurait rester « bon » pendant vingt ans, surtout dans le contexte actuel de développement technoscientifique et de remise en question sociale. Les valeurs changent, les mentalités aussi, et tout instrument qui ne suit pas cette évolution devient rapidement dépassé, anachronique.

Bien sûr, on s'accorde pour dire que les principes sont importants et que ceux-ci ne changent pas tellement ; mais des principes seuls ne suffisent pas à éclairer la pratique. Il faut du concret, quelque chose qui s'inspire de la réalité professionnelle.

Faire participer les gens du milieu à l'élaboration de ces outils est une solution intéressante, certes, mais objecte-t-on, ceci ne peut se faire, dans tous les milieux : ceux où les usagers font un très bref séjour posent un problème d'organisation. La chose n'est pas impossible, dira-t-on, mais plus difficile.

On voit donc qu'il n'est pas toujours possible de transposer une expérience de ce genre d'un milieu à un autre.

Certains organismes iront même, pour résoudre le problème du code, jusqu'à bannir celui-ci. « Chez nous, pas de code ; nous travaillons avec d'autres instruments, nous essayons de garder l'éthique vivante, par l'échange, le dialogue... un code ne peut que nous enfermer. »

Mais encore là, cette expérience ne peut être transposée partout : ceci est possible lorsqu'il s'agit d'activités qui ne sont pas soumises à la reconnaissance professionnelle ; dès qu'il s'agit d'une profession, la déontologie est présente. De plus, les organismes institutions de santé et de services sociaux sont tenus, rappelons-le, de se doter d'un code d'éthique depuis l'adoption de la loi 120. Du reste, les professionnels en général, et surtout dans le domaine de la santé, expriment clairement le besoin d'une régulation de leur pratique au moyen de balises consignées par écrit, car c'est, disent-ils, une protection pour toutes les parties lorsque survient un problème, en plus de constituer un outil de consultation nécessaire pour tout professionnel qui peut être exposé, dans sa pratique, à des poursuites légales. Il faut savoir ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, ce qui est souhaitable et ce qui ne l'est pas pour l'ensemble des membres d'une même profession. Cela permet une cohésion et donne un sens à la pratique. Toutefois, si ces outils sont trop rigides, ils peuvent scléroser l'aspect éthique de la pratique, empêcher toute initiative à ce niveau.

L'éthique professionnelle ne devrait pas, en effet, se borner à l'application d'un code, mais plutôt être l'occasion d'un éveil aux responsabilités inhérentes à l'exercice d'une profession. Certains déplorent d'ailleurs que cette prise de conscience ne se fasse, trop souvent, que lors de plaintes et suggèrent qu'il faudrait s'y prendre plus tôt. Le problème aurait une double origine : d'une part, le fait que les gens ne sortent leur code du tiroir que lorsqu'ils ont une plainte ou un problème et, d'autre part, le fait qu'on remet aux usagers le code d'éthique en même temps que la procédure pour déposer une plainte, la loi l'exigeant ainsi. Malheureusement, le message qui semble reçu par la population visée est que, si les employés ne se conforment pas à ce qui est énoncé dans le code d'éthique, il est de mise de déposer une plainte. On assimile ainsi, dans l'esprit de la clientèle, le code d'éthique à une sorte de mode d'emploi dont toute dérogation entraîne un blâme. Mais, surtout, on décourage ainsi le dialogue entre clients et employés, car les gens sont immédia-



tement orientés vers une procédure de type juridique dès qu'ils ont une insatisfaction dans leurs rapports avec le personnel. Il semble en tout cas que les clients le comprennent ainsi, puisque le nombre de plaintes a augmenté depuis que les gens reçoivent l'information de cette façon.

Il est donc très important, tant pour les usagers que pour les professionnels, que le rôle des instruments qui véhiculent la philosophie d'un établissement en ce qui a trait à la régulation des conduites soit mieux clarifié, afin que l'approche disciplinaire de l'éthique ne soit pas confondue avec un approche non disciplinaire.

On élaborera donc des stratégies diversifiées pour rendre les codes « vivants ». Le comité d'éthique clinique peut être perçu comme le lieu privilégié pour y parvenir, comme le montre l'expérience de l'Hôpital d'Youville de Sherbrooke ou un autre comité d'éthique comme celui du Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent.

Mais ailleurs, le comité d'éthique clinique, nous l'avons vu, peut se donner un mandat tout autre que l'élaboration et l'implantation d'un code d'éthique et se pencher uniquement sur des problèmes reliés à la pratique professionnelle en milieu clinique.

Ceci nous amène à un examen plus approfondi du fonctionnement et du rôle des comités, ainsi que de leur fonction éducative dans le milieu.

### *Le mode de fonctionnement des comités*

Le comité d'éthique clinique se veut un lieu de réflexion, d'éducation et d'élaboration d'outils de référence mais aussi de formation. Il se dissocie de la fonction disciplinaire. Il se compose en général de personnes ayant l'expérience du milieu et un intérêt réel pour les questions d'ordre éthique. Le bon fonctionnement de ces structures dépend en effet du niveau d'intérêt des participants et de leur motivation à s'engager dans une telle entreprise. La notion d'expérience est ici de première importance : il semble que la tâche des membres d'un comité d'éthique clinique ne nécessite pas de formation théorique particulière, mais l'expérience des problèmes vécus dans le cadre de la pratique clinique est indispensable pour comprendre l'ensemble des facteurs impliqués dans un problème éthique.

Cette façon de voir n'est d'ailleurs pas exclusive aux personnes oeuvrant dans le milieu médical : d'autres professionnels soutiennent cette thèse selon laquelle l'expérience du milieu du travail est nécessaire au bon fonctionnement d'un comité d'éthique, quel qu'il soit.

Cela ne signifie pas que les comités doivent être exclusivement formés de praticiens : on y retrouve également des juristes, des philosophes, des animateurs de pastorale. Mais on insiste sur le fait qu'un tel comité ne saurait se composer entièrement de philosophes ou de juristes, car dans le domaine de l'éthique clinique, l'expérience du milieu de

travail est un élément incontournable dans la prise de décision. Ceci, rappelons-le, est entériné par la majorité des intervenants qui s'accordent à dire que l'éthique professionnelle doit refléter la réalité de la pratique et que, dans ce domaine, la théorie ne remplace pas l'expérience mais vient plutôt l'éclairer.

Comme le souligne un intervenant : « Les vieux comités ne font presque plus d'analyses de cas ; ils s'emploient plutôt à l'élaboration de lignes directrices, à l'éducation... cette dernière fonction étant variable. Cela dépend dans quel contexte ils ont été créés, les représentations, le nombre et le type de personnes... toutes données variables. » Cependant, cet intervenant remarque que dans la plupart des cas, les médecins sont majoritaires.

La composition du comité, tout comme son type de fonctionnement (utilisation des codes, nombre de réunions, façons de procéder pour éduquer, toucher les gens du milieu, prendre les décisions, etc.) dépend donc essentiellement de la vocation de ce comité. En ce sens, on ne saurait confondre le comité de discipline et le comité d'éthique.

#### *Vocation des comités*

Par vocation, on entend la fonction dominante, celle qui oriente l'ensemble des choix relatifs aux activités d'un comité pris comme instance oeuvrant au sein d'un milieu de travail. Ainsi, le comité d'éthique clinique, comme son nom l'indique, se penche essentiellement sur des problèmes relatifs à la pratique clinique. Mais l'idée de vocation va plus loin : quelle est la fonction que le comité priorise, celle qui prend le pas sur toutes les autres ?

On distingue nettement, au plan des vocations, le travail du comité de discipline de celui du comité d'éthique. Si on accorde de nombreuses fonctions au comité d'éthique, la vocation variant d'un comité à l'autre, d'un milieu de travail à l'autre, on s'accorde généralement pour dire que le comité de discipline a pour fonction dominante de faire « régner l'ordre », la démarche éducationnelle, dans son cas, n'étant qu'un moyen pour arriver à cette fin.

Le comité de discipline a une vocation à saveur nettement légaliste, qui s'inspire tout droit du modèle juridique. Il ne faut pas voir dans cette façon de caractériser le comité de discipline une désapprobation massive de la part des participants au colloque : au contraire, la majorité des intervenants soutient que ce type de comité, avec sa vocation de surveillance et de contrôle de l'agir, est indispensable et complémentaire au travail du comité d'éthique, qui s'inspire davantage de principes et dont la vocation est plutôt de transformer les gens, de les sensibiliser à l'éthique dans leur milieu de travail.

Ce qui ressort toutefois de façon nette, c'est que le comité d'éthique et le comité de discipline ne doivent absolument pas être confondus quant à leur vocation. On insiste sur le fait qu'il ne saurait être question de concevoir un comité d'éthique comme instance de contrôle ni de surveillance, et c'est là le rôle du comité de discipline. En ce sens, le comité de discipline est davantage associé à la déontologie, tandis que le comité d'éthique est associé au code d'éthique, qui comme nous l'avons vu plus haut, n'a pas la portée d'un règlement.

Ceci ne signifie pas que le code de déontologie n'a aucune portée éducationnelle, car tant le comité de discipline que le comité d'éthique y auront recours dans leur démarche éducative. Cependant, le comité de discipline n'a pas pour fonction dominante de faire de l'éducation ; celle-ci est pour lui un moyen d'assurer l'ordre, et le code de déontologie peut devenir un instrument de formation en ce sens. La méthode privilégiée consistera alors à imposer, par exemple, un cours sur la déontologie à un professionnel qui aura commis une faute, afin de lui faire prendre conscience de ses lacunes à ce niveau et, par la même occasion, de lui imposer une sanction. L'étude de la déontologie, dans cet esprit, peut devenir à la fois éducation et sanction.

Le comité de discipline aura également recours à d'autres formes de sanctions, mais l'obligation de se pencher sur l'éthique de la profession a l'avantage d'axer la réprimande sur quelque chose de positif, qui contribuera au développement moral de la personne en lui faisant prendre conscience de sa responsabilité professionnelle.

Le comité d'éthique n'est pas, pour sa part, perçu comme une instance disciplinaire, et bien que la fonction éducative leur soit commune, il est absolument nécessaire, selon la majorité des intervenants, de le distinguer du comité de discipline, de leur reconnaître une vocation distincte.

La visée, en éthique, est de rendre les gens responsables, autonomes, de les aider à développer leur capacité éthique ; c'est dans cet esprit que doit fonctionner le comité d'éthique. Sa vocation ne doit en aucun cas s'assimiler au blâme et à la punition, ce qui suppose une surveillance extérieure. On parlera donc plutôt de participation, de mobilisation des personnes, de dialogue et de délibérations. La visée ultime est de favoriser chez la personne une transformation dans le sens d'une plus grande responsabilisation et d'une plus grande sensibilité aux questions éthiques, tant sur le plan personnel que dans sa vie professionnelle. À la limite, on parle d'un monde idéal où codes et comités deviendraient superflus... et, de façon plus réaliste, d'un monde où, la dimension éthique des personnes étant mieux développée et plus valorisée, ces instruments de régulation seraient perçus de façon positive et avec plus d'intérêt.

Ce modèle, faut-il le dire, est celui qui est souhaité ; c'est-à-dire que c'est ainsi que l'on conçoit le rôle du comité d'éthique. Dans les faits, cependant, il semble que ce rôle se borne parfois à la prise de décisions et à la publication de documents distribués au personnel. Ce constat nous amène à l'étape suivante de notre analyse : l'évaluation des comités d'éthique.

### *Évaluation des comités d'éthique*

Le comité d'éthique, dira-t-on, devrait être un lieu d'information, de réflexion, mais surtout de responsabilisation et de transformation des personnes.

Un **lieu d'information**, en ce sens qu'il devrait se donner comme mandat d'informer les professionnels, les membres d'une corporation, sur ce qui a trait à l'éthique et à la déontologie ; les aider également à clarifier des notions relatives à ces questions et à distinguer les mandats des différentes instances qui s'occupent de l'éthique dans la profession. Un **lieu de réflexion**, en ce sens que le comité d'éthique devrait être le lieu d'échange privilégié en ce qui concerne les questions relatives à l'éthique, mais également une occasion d'examiner les pratiques, les codes, leur sens et leur légitimité et d'éviter de prendre les décisions de façon abstraite, car la présence de professionnels permet de rester éveillé aux réalités de la pratique. Un **lieu de responsabilisation**, car il permet aux gens de participer, de prendre la parole : Enfin, un **lieu de transformation** parce que le travail en comité suppose l'échange et, partout, une saine confrontation des valeurs, une prise de conscience par chacun de sa responsabilité comme professionnel et un retour sur sa pratique dans une perspective éthique.

Par ailleurs, le comité d'éthique peut également être un lieu de soutien et même de prévention, car il favorise les contacts et le dialogue, évitant ainsi aux personnes de se retrouver seules avec des problèmes très complexes et difficiles à vivre.

Bref, on conçoit le comité d'éthique comme la dimension vivante de l'éthique dans un établissement, comparativement aux codes qui paraissent, pris isolément, statiques, fermés et abstraits, éloignés de la pratique concrète et journalière du professionnel.

Le comité d'éthique est perçu, en ce sens, comme un outil indispensable, puisqu'il permet de réfléchir et de briser l'isolement. « Je souhaite un comité d'éthique parce que je ne veux pas prendre ces décisions seul », dira un intervenant du milieu de la santé.

Mais le comité d'éthique ne doit pas être un lieu de déresponsabilisation ; on souligne le danger qu'il y a à engager, pour former ces comités, des gens qui ont le mandat de prendre les décisions à la place des profes-

sionnels, les déchargeant ainsi de leur responsabilité éthique. Cette façon de faire a également le défaut de rendre la décision anonyme en en faisant l'affaire d'un groupe plutôt que d'une personne. C'est pourquoi on favorisera la participation des professionnels au comité (plutôt que d'en faire un comité de « sages » qui prendront toutes les décisions en lieu et place des professionnels) et on privilégiera, dans de nombreux comités, l'élaboration de lignes directrices ou de recommandations plutôt que l'émission de directives précises et d'instruments du type « mode d'emploi ».

On considère donc les codes comme nécessaires et problématiques tout à la fois. C'est dans la façon de les construire et de les implanter plutôt que dans leur simple élimination que les solutions se feront jour. Quant au comité d'éthique, il permet, semble-t-il de pallier à de nombreuses difficultés soulevées par la codification de la dimension éthique des pratiques professionnelles.

Cette codification est perçue comme nécessaire, mais non suffisante pour gérer les problèmes éthiques reliés à une profession. Le comité de discipline et le comité d'éthique viennent combler cette lacune en assumant, chacun de son côté, des dimensions différentes de l'éthique professionnelle : celle de l'ordre au sein de la profession et celle de la responsabilité au coeur de la vie professionnelle en institution.

## **Atelier 2 :**

### **L'éducation à la déontologie**

Ce deuxième atelier a été l'occasion, pour les participants, de partager leur expérience et leurs impressions sur la question de la formation à la déontologie, c'est-à-dire à l'éthique des professionnels. On a tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1- Qui assure actuellement la formation et pourquoi ?
- 2- Quels en sont les objectifs ? Que vise-t-on par cette formation, à quoi les gens sont-ils formés ?
- 3- Comment la formation à la déontologie est-elle dispensée ? Quels sont les moyens, approches et instruments utilisés ?
- 4- La transférabilité est-elle possible au plan de l'éducation ?

#### *Qui assure la formation à la déontologie ?*

Cette question a rapidement conduit les participants à une approche critique de ce qui se fait actuellement dans ce domaine : il règne, semble-t-il, une insatisfaction générale en ce qui concerne la responsabilité de la formation éthique des professionnels et les conditions dans lesquelles elle doit se faire. La formation est actuellement dispensée principalement en deux lieux : dans le milieu universitaire (formation de futurs professionnels) et dans le milieu de travail.

Or, de l'avis de tous, lorsque les gens arrivent à l'université ou dans leur milieu de travail, il est un peu tard pour aborder ces questions qui auraient dû l'être bien avant. La vie professionnelle n'est qu'une dimension de la vie humaine et, pour cette raison, la formation à l'éthique professionnelle devrait s'inscrire dans un processus plus vaste de formation éthique de la personne. On rétorquera que ce processus existe, qu'il débute dès l'enfance à l'école, sinon dans la famille elle-même. Mais, outre que l'éducation morale ne soit plus guère valorisée dans notre société, il semble que les gens se renvoient la balle en ce qui concerne la responsabilité de la formation morale : les responsables de la formation en milieu de travail trouvent que ce n'est pas le lieu et que cela devrait se faire ailleurs (le développement moral de la personne ne doit pas commencer seulement lorsqu'elle débute sa vie professionnelle) et les gens qui forment les professionnels en milieu scolaire trouvent que cette éducation à la déontologie devient désincarnée et perd son sens si elle est coupée de la réalité pratique de la profession.

On soutient, à ce sujet, que seule une personne ayant elle-même l'expérience peut en former une autre à l'éthique de la profession : « Il faut avoir l'expérience des problèmes du milieu, sinon l'enseignement devient vide, sans résonance pratique. Il est donc préférable que cette formation se fasse sur le terrain, avec des gens qui ont vécu les problèmes. »

Ceci soulève la question de l'enseignement universitaire aux professionnels : cet enseignement est-il pertinent ? Comment un philosophe, par exemple, peut-il enseigner la déontologie à des professionnels de la santé ? Tout dépend de ce qui est visé, répondra-t-on ; car c'est l'objectif visé qui permettra de déterminer si la personne est compétente pour donner cette formation.

### *Les objectifs de la formation déontologique*

Toute la question est de savoir ce que l'on vise par cette formation. La difficulté de s'entendre sur la responsabilité de la formation des futurs professionnels repose, semble-t-il, sur cette confusion quant aux objectifs de la formation : veut-on simplement enseigner la déontologie (apprentissage du contenu du code de déontologie) aux futurs professionnels afin qu'ils connaissent les lois et règles qui régissent leur pratique, ou veut-on leur enseigner à réfléchir sur ces règles, à développer un point de vue critique envers la pratique et les lois qui la régissent, ou bien conçoit-on la formation éthique comme un processus de transformation, de développement de la dimension éthique de la personne ?

S'il s'agit d'enseigner la déontologie, au sens où la personne prend connaissance de son code, un professionnel pourra le faire aussi bien qu'un philosophe : mais tous s'entendent à dire que la formation ne devrait pas s'arrêter à cela et que si elle se limite à un tel apprentissage,

ce n'est pas de la formation morale ! La corporation d'un ordre professionnel peut désigner quelqu'un pour dispenser une telle formation, mais cela n'est certainement pas suffisant pour sensibiliser les gens à l'éthique de leur profession.

Étudier le code, dans une perspective de formation morale, c'est au moins, dira-t-on, se pencher de façon critique sur son contenu, mais ce n'est pas encore suffisant : le véritable objectif de la formation à la déontologie est de rendre la personne capable de prendre des décisions dans le cadre de sa pratique, d'être autonome par rapport aux codes et au comité, bref d'être responsable.

Mais alors, de quoi doit-on parler ? D'enseignement ou d'éducation ? Peut-on enseigner l'éthique ? Peut-on éduquer moralement une personne, et surtout un adulte ? Comment s'y prend-on ?

### *Comment enseigner la déontologie ?*

Il est donc important de savoir ce qu'on veut faire pour déterminer qui va le faire et comment. Mais le terme enseigner s'applique-t-il seulement à l'apprentissage des codes ? Ne peut-on pas également enseigner l'éthique ? Cette question a donné lieu à une discussion autour des concepts d'enseignement et d'éducation et sur l'importance de les définir lorsqu'il s'agit d'éthique :

L'éthique ne s'enseigne pas, du moins pas la pratique de l'éthique. On peut enseigner la théorie, les notions, mais ça demeure de l'abstrait. D'ailleurs, où va-t-on chercher le savoir pour enseigner l'éthique ? Prenons l'exemple d'un cas de conscience, un cas d'euthanasie sur une personne gravement malade ; où va-t-on trouver les notions pour juger d'un cas comme celui-là ? Ce sont des choses qui ne s'enseignent pas. C'est une compétence qui se développe. On peut la guider mais il faut avoir soi-même fait l'expérience, on ne peut pas enseigner ce qu'on ne connaît pas.

Il semble en effet que l'éthique professionnelle ne puisse valablement faire l'objet d'une formation strictement théorique ; l'éthique serait une compétence plutôt qu'un savoir et, à ce titre, supposerait l'expérience du domaine de travail :

Éduquer, ce n'est pas une transmission de connaissances ou de solutions à des cas ; c'est davantage le développement d'une attitude, d'une compétence à articuler une pensée éthique, à prendre les autres en compte et à justifier, à argumenter, à amener des raisons à l'appui des comportements choisis. Il faut être confronté à des problèmes moraux pour développer cette compétence éthique. La résolution de conflits moraux peut être guidée en éducation. Les comités d'éthique sont aussi dépourvus que moi (professeur) lorsque j'enseigne à un groupe d'arpenteurs géomètres ; ils n'ont même pas vécu le problème, ils n'ont pas même l'idée qu'ils vont avoir des problèmes !

L'éducation est donc possible, mais c'est quelque chose qui se fait lentement.

Éduquer à l'éthique, c'est donc une chose possible, mais cela suppose davantage qu'une formation théorique, ou, plus exactement, la formation théorique ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le contexte de l'action. Il faut résoudre des problèmes, être placé en situation de le faire. Mais on constate par ailleurs que la seule résolution de cas, sans l'étude de la théorie, peut conduire à d'autres difficultés : les gens qui ne possèdent aucune base théorique en éthique ont du mal à suivre le cours :

Quand j'ai commencé à enseigner, un éminent éthicien m'a dit : madame, les professionnels, ça commence avec des cas. J'ai donc commencé avec des cas, puis j'ai dû arrêter : on ne se comprenait pas. Alors mes cours sont actuellement faits, je dirais pour la moitié, sur des principes, des règles, les courants éthiques. Si les gens n'ont pas ça, on n'a même pas un minimum de vocabulaire pour se comprendre quand on approche des cas.

On peut donc enseigner les aspects théoriques ; on s'entend là-dessus. Mais ce seul enseignement, de l'avis de tous, n'équivaut pas à une formation et ne rend pas la personne capable de « justifier, argumenter, amener des raisons pour rendre compte de ses comportements ». Ni de décider lorsque deux valeurs, apparemment aussi bonnes l'une que l'autre, entrent en conflit. Ceci relève d'une éducation. Mais les gens sont-ils éducatibles ? Peut-on éduquer les autres ? « On n'éduque pas à proprement parler ; il s'agit de formation qui se fait dans le cadre d'une pédagogie... c'est la personne qui s'éduque, ou plutôt se transforme. On ne peut pas éduquer moralement quelqu'un qui ne veut pas changer ou n'est pas prêt à le faire. »

Cette remarque d'un intervenant a soulevé le problème de la possibilité de mesurer si la formation est efficace. Trois points ont été soulevés :

- i) Tous sont-ils éducatibles ? Que peut-on faire avec les personnes qui ne le sont pas ?
- ii) Comment savoir si la formation déontologique est intégrée ?
- iii) Une personne est-elle jamais formée en éthique ? Cette formation, comme toutes les autres, ne devrait-elle pas être rafraîchie de temps à autre ?

À la première question, on a répondu que les personnes qui ne sont pas éducatibles sont l'exception : la plupart sont sensibles à l'éthique et les gens en général sont plus éthiques qu'on ne le croit. Il arrive que des personnes soient particulièrement récalcitrantes, c'est-à-dire qu'on observe, dans leur comportement, une difficulté à tenir compte d'autrui, à adopter des comportements éthiques qu'on est en droit d'attendre de leur part (respecter les autres, observer la confidentialité, etc.). Habituellement, leurs collègues se chargeront de les rappeler à l'ordre, ou tout



simplement d'en discuter avec eux, à moins que leur comportement ne fasse l'objet d'une plainte. C'est regrettable, et, comme le souligne une intervenante :

Je trouve ça dommage que ce soit seulement dans le cadre du traitement d'une plainte que certains soient amenés à prendre conscience de la dimension éthique de leur activité professionnelle. Ça aurait dû se faire avant, et autrement. Ce n'est pas pédagogique et, en plus, les gens disent : on en parle (de l'éthique) juste quand je fais quelque chose de mal... et ils se sentent tout croches, et malheureux...

Évidemment, si aucune formation préalable n'a été offerte et que les gens n'ont de contact avec l'éthique que dans ces circonstances, c'est regrettable. Mais cela peut être l'occasion d'une prise de conscience et s'avérer positif. Tout dépend comment le contact se fait. Le processus disciplinaire devrait alors s'accompagner d'une sensibilisation à l'éthique, mais dans des cadres différents. Il est indispensable que les deux ne soient pas confondus, afin que les gens n'associent pas éthique et sanction. C'est du moins ce qu'il faut viser si on veut éduquer les gens, les responsabiliser.

Du reste, selon un intervenant, on a tendance à exagérer le problème de l'individualisme dans notre société :

Je voudrais contrebalancer quelque chose qu'on a entendu et qu'on entend souvent : l'individualisme « galopant » le je-me-moi, le chacun ses valeurs. Ce n'est pas complètement faux mais on est allé trop loin là-dedans. On n'a pas tiré un trait en quelques années sur les valeurs transmises dans notre culture chrétienne catholique. Ça a pris une forme laïcisée mais c'est encore là. On s'entend encore beaucoup sur les façons d'agir avec les autres et sur ce que sont les bons sentiments, etc. C'est encore assez relativement présent.

Le problème des personnes non éduquées est donc très marginal et, en général, les gens sont accessibles à la formation éthique, car le climat social ne favorise pas autant qu'on le croit l'égoïsme et l'individualisme.

Comment savoir, cependant, si la formation morale a été intégrée ? Comment « mesurer » les acquis ? « On voit les gens changer... C'est un processus qui est parfois long mais on voit les gens se transformer, changer dans leur façon de travailler, de se comporter avec les autres... et c'est ce qui compte. »

Si l'activité pédagogique vise à ce que la personne se transforme, évolue, le résultat positif se fera sentir sur le terrain, dans la pratique, et on pourra l'observer de cette façon. Tout dépend de ce que l'on vise : si ce sont des apprentissages (théorie, codes), alors on pourra mesurer les acquis à l'aide d'outils tels que des examens, par exemple. Mais seule la

conduite de la personne permet véritablement de « mesurer » les acquis dans la pratique.

A-t-on, enfin, terminé sa formation morale un jour ? Encore là, tout dépend des objectifs de la formation : s'il s'agit d'apprendre le code de sa profession et de se tenir au courant des règlements, la formation peut être d'assez courte durée, le recyclage se bornant à une relecture des codes de temps à autre. Mais si on vise le développement moral de la personne, ça peut être beaucoup plus long, et même ne jamais se terminer :

On n'a jamais fini de se développer moralement, et avec le développement des techno sciences, les problèmes nouveaux surgissent à tous les jours. Il faut constamment se re-questionner, trouver des outils pour le faire. Peut-être pas nécessairement de cours mais des lieux de réflexion et de discussions comme les comités d'éthique. Il va falloir de plus en plus remettre notre pratique en question, on ne pourra pas tenir la formation morale pour acquise, pas plus que notre formation technique et scientifique.

L'éducation à la déontologie, donc, cela peut se traduire par l'étude des codes, par la résolution de cas, mais aussi par des discussions et des retours sur la pratique. Une chose est certaine : on ne peut se borner à enseigner les principes, pas plus qu'on peut se contenter « d'enseigner les codes » :

En déontologie et en morale, il y a deux dangers : i) enseigner la déontologie sans morale : juste apprendre des codes sans développer une conscience ; ii) faire une formation morale sans formation déontologique : de l'abstraction, des principes, de l'histoire des philosophies, etc., sans que cela s'incarne dans le concret de la profession. Je ne dis pas que ce soit facile mais je pense qu'il faut faire les deux. La question est : quelle éducation ? Je propose trois pistes :

- a) Il faut mettre des points de repère au niveau des principes mais il ne faut pas s'imaginer qu'on va régler tous les problèmes avec de grands principes. Il faut avoir un retour réflexif sur ces principes, parce qu'ils s'inscrivent dans une tradition.
- b) Le danger du « principalisme » : certains principes qui sont devenus des grands principes canoniques peuvent à présent être remis en question. Plusieurs sont appliqués par automatismes et pour beaucoup de gens, ça devient une excuse de s'en remettre à ces principes. Exemple : les quatre grands principes de la bioéthique sont remis en question par les mouvements féministes.
- c) Il faut aussi favoriser l'interdisciplinarité ; je pense qu'aujourd'hui il n'y a plus personne qui peut arriver avec la vérité, la solution. Les problèmes sont tellement complexes qu'on a besoin de toutes les ressources possibles de la civilisation.

Il faut donc éviter de ne présenter que des principes, qui comportent leur part de pièges et peuvent scléroser le questionnement éthique ;

de surcroît, il ne faut pas négliger l'aspect émotionnel du développement moral des personnes qui fait, lui aussi, partie de la formation :

Je suis bien pour le cognitif, mais je crois que la formation morale, pour qu'elle soit efficace, exige qu'on explore tout le domaine des attitudes et des émotions. Je crois qu'il y a danger, autrement, d'un certain rationalisme. Si on parle de responsabilité sans parler du sentiment de responsabilité, je trouve que c'est ne pas parler d'une grande partie de l'éthique. Maintenant, le grand défi, c'est de ne pas rester au niveau du sentiment. Ce sentiment, une fois admis qu'il fait partie de l'éthique, il faut qu'il tende vers l'intelligence, et cette intelligence-là, il faut qu'elle tende vers l'universel. Mais ce n'est pas parce qu'il y a un danger d'emprisonnement et qu'on ne sait pas quoi faire avec le monde des sentiments qu'il ne faut pas en parler.

Il faut donc éviter l'écueil du rationalisme, mais également celui d'un enseignement qui s'éloigne trop de la pratique concrète. Les professionnels demandent des balises pour leur pratique et, à cet égard, l'étude des codes est un outil valable.

La formation déontologique peut prendre de multiples formes, selon ce qui est visé : informer les gens de ce qui concerne leur pratique au plan de l'éthique ou les guider dans une démarche de transformation.

Certains professionnels ont l'impression que leur compétence professionnelle est remise en question, qu'ils ne sont pas considérés comme compétents pour décider de questions qui touchent à leur pratique. Ceci montre à quel point la formation éthique est parfois mal comprise et mal reçue.

La compétence technique ne donne pas nécessairement la compétence éthique ! Le professionnel qui vit cette frustration a besoin d'être éclairé sur la dimension éthique de sa pratique, sur ce qu'elle a de spécifique et sur sa capacité de décider comme personne d'abord, comme professionnel ensuite.

En résumé, la formation éthique ne doit pas se confiner dans les principes, pas plus que dans l'étude de cas ; c'est plutôt un amalgame des deux qui permet d'atteindre l'objectif de formation, si celui-ci est compris comme un processus de transformation et de changement. L'étude des codes n'est pas une stratégie inutile, mais elle ne permet guère de développer des habiletés éthiques chez le professionnel, si elle se limite à une étude superficielle du contenu. Toutefois, les codes peuvent devenir des outils d'apprentissage très utiles s'ils sont l'occasion d'une réflexion, d'un retour critique sur les règles qu'ils contiennent. La mise en commun d'outils variés peut également être l'occasion d'échanges d'un domaine professionnel à un autre et, à ce titre, peut devenir une occasion de formation efficace en favorisant une approche interdisciplinaire de la formation en éthique.

### Atelier 3 :

#### Ethique et qualité totale

L'idée d'associer ici éthique et qualité totale venait de ce que les chercheurs responsables de l'organisation du colloque se demandaient si la législation relative à l'imposition de codes dans les établissements de santé ne s'inspirait pas du mouvement de qualité totale, lequel a pris son origine dans l'entreprise privée. Il s'agissait ici de savoir, par le biais de témoignages des gens du milieu, comment cette opération est perçue et vécue, si le mouvement de la qualité totale s'intègre bien dans les milieux de santé, et comment il est adapté à ces milieux.

À ces questions, plusieurs ont répondu que cette opération les avait déçus, ou qu'elle les laissait sceptiques. Ce n'est pas tant par rapport à l'implantation des codes que la déception se fait sentir. Certes, l'arrivée d'une codification supplémentaire dérange, en ceci que les professionnels sont déjà débordés sur ce plan et « ne s'y retrouvent plus dans tous ces codes ». Quelqu'un a même soulevé l'idée selon laquelle, « avec tous ces codes, on est continuellement en infraction sans le savoir, et le jour où on se fera "attraper", on nous dira que l'ignorance des codes n'est pas une excuse ! »

Mais les codes d'éthique sont en général perçus comme des outils utiles ; ils permettent d'encadrer la pratique, de s'approprier les valeurs du milieu et de penser autrement que par les règles présentées dans le code de déontologie.

C'est le mouvement de la qualité totale qui soulève des questionnements et provoque le plus de réactions, surtout des réactions négatives. On a l'impression, dans de nombreux cas, que ce mouvement n'est qu'un prétexte pour rationner, alors qu'on le présente comme une entreprise de rationalisation :

Alors on est passé d'une rationalisation et d'un « faire autrement » à un rationnement et le jour où les gens ont commencé à se rendre compte de ça, à démasquer cela d'une certaine manière... vous avez une déconfiture incroyable, un manque de confiance par rapport aux gens qui ont amorcé le processus. Les gens ont l'impression de s'être fait berné. [...] Alors ça me pose une question d'éthique : c'est la question de la tromperie, de la transparence dans les procédés. Parce que si on dit aux gens que ça peut avoir ça comme conséquence, ce n'est pas sûr que les gens vont participer.

Ce qui dérange ici, donc, ce n'est pas tant le rationnement lui-même que le fait d'éviter la question, de présenter le mouvement de la qualité totale comme servant un tout autre but. Les gens sont bien prêts à admettre que la conjoncture économique et le problème de la rareté des ressources dans le domaine de la santé font que, là comme ailleurs, des coupures peuvent s'avérer nécessaires. Mais ces coupures ne doivent pas

se faire sous un faux prétexte, comme c'est malheureusement le cas dans de nombreux endroits :

Effectivement, dans le milieu où j'évolue, le défi qualité performance a perdu énormément de crédibilité. C'est une façon de dire : « Vous allez faire plus avec moins et ça ne coupera pas dans les services aux clients... » et quand on dit ça, personne ne le croit...

Le fameux défi qualité performance, moi j'ai toujours trouvé que c'était un abus de vocabulaire. Moi, j'appelle ça : qualité de la performance. On s'est servi de ce concept de qualité, pour faire quelque chose, pour arriver à d'autres buts que d'instaurer la qualité et je pense que pour faire de la qualité, que ce soit dans un milieu de santé ou dans l'entreprise, ça prend beaucoup d'éthique et, là, on a été malhonnête.

On a donc utilisé le concept de qualité pour arriver à une autre fin que celle présentée ; dans ce cas-ci, pour couper, faire travailler les gens davantage en leur donnant moins et en coupant des postes, etc.

Mais l'instauration de ces programmes de qualité peut également cacher un objectif promotionnel de « marketing » : on veut se donner une belle image, et comme l'éthique est à la mode, il faut faire de l'éthique. Ce recours à l'image aura un effet non seulement sur le public consommateur (la clientèle) et sur les autres entreprises et organismes, mais également sur le personnel qui s'impliquera à fond... jusqu'à ce qu'il réalise les vraies raisons qui ont animé cette entreprise. Ce qui risque, comme le souligne une intervenante, d'avoir un effet pervers : « Les gens sont encore plus démobilisés ensuite, ils perdent confiance non seulement dans leur milieu de travail, mais dans l'éthique en général, qui est ainsi discréditée. »

De plus, comme le souligne un autre intervenant, l'éthique centrée sur l'utilisateur ou le client a ses limites : les employés ont aussi le droit au respect, et ce genre d'éthique peut donner lieu également à des abus, à du harcèlement. Certains codes d'éthique prévoient d'ailleurs une éthique du client ou de l'utilisateur. Mais comment s'assurer que l'utilisateur va lire et utiliser le code ? Faut-il former l'utilisateur ?

Ceci nous ramène à la question de l'éducation à l'éthique, et ce point a rallié les opinions : l'éducation à l'éthique est quelque chose de social ; elle concerne l'ensemble de la population et doit être présente partout pour donner ses fruits, pas seulement dans le milieu de travail ou à l'université. Il faut également la valoriser davantage, comme idéal et comme formation.

Quant au mouvement de la qualité totale, on s'entend pour dire qu'il peut être très valable s'il part d'une intention honnête et engage toutes les personnes concernées (employés et usagers), s'il dépasse la

simple quête d'image, et s'il se veut un moyen de responsabiliser les gens dans leur milieu de travail.

Mais ce mouvement peut être piégé, et c'est malheureusement trop souvent le cas, s'il cache un objectif de profit au détriment même de la qualité ; car il peut devenir manipulation et démobiliser les personnes qui perdront ensuite confiance non seulement en ceux qui ont amorcé le processus mais en l'éthique en général. Utiliser les sentiments et les valeurs des gens pour les exploiter finit par les rendre méfiants et sceptiques envers toute entreprise qui, par la suite, fait référence à cette dimension de leur existence, car il s'agit d'une dimension très personnelle et très importante, voire sacrée, de la vie des gens. Non seulement ils sont blessés et ont l'impression qu'on s'est moqué d'eux, mais un réflexe de défense les conduira à se méfier à l'avenir des idéaux présentés sous la bannière de l'éthique. C'est ainsi que le mouvement de la qualité, loin de favoriser le développement éthique des personnes, risque de les rendre définitivement réfractaires à la question morale et à ce qui s'y rapporte.

De plus, ce mouvement est perçu dans certains milieux comme peu réaliste :

- Comment, dans la conjoncture économique actuelle, concilier budget et préoccupations humanistes ? En rapport avec le défi qualité performance, que doit-on privilégier de ces deux aspects ?
- Le concept de qualité totale est-il envisageable pour un humain ? Il contient une visée de perfection qui n'est pas réaliste. À cet égard, on lui préférera nettement l'expression « amélioration continue », qui évoque davantage l'idée de formation, de développement, d'une visée plutôt que de la maîtrise parfaite d'une chose.
- Enfin, ce concept est censé être porteur de changement au sein des milieux de travail : on parle de partage, de relations de solidarité et d'échange entre les membres du personnel ; mais ce n'est pas ce qui se passe, et si, à la limite, on partage les responsabilités, on n'est jamais invité à participer aux décisions ni à partager les profits.

Comme on le voit, il y a beaucoup d'insatisfaction à l'égard de ce mouvement. Mais on reconnaît que c'est parce qu'il a été galvaudé, et qu'il peut contenir des aspects positifs, à condition de modifier considérablement l'approche qu'on en a.

En effet, l'idée d'excellence au travail, comprise comme une visée plutôt que comme une exigence, est en elle-même très valable et peut devenir très valorisante et stimulante pour tous ceux qui y participent. On ne peut d'ailleurs pas prêter que de mauvaises intentions aux gens qui parlent de qualité totale ou d'amélioration continue ; la bonne volonté n'est certainement pas totalement absente de toute entreprise qui se présente sous cette bannière. Mais il faut, dira-t-on, modifier la façon de

gérer cette entreprise si on veut qu'elle retrouve sa crédibilité et son efficacité :

- la qualité totale doit se traduire par un processus de responsabilisation à tous les niveaux ;
- ce processus doit se faire honnêtement, et la transparence doit être sa première caractéristique. C'est très important que la confiance demeure car c'est une condition essentielle de la qualité totale ;
- il doit s'agir d'une dynamique où chacun a le sentiment de sa propre dignité dans l'entreprise (ou l'organisation), ce qui n'est pas toujours le cas dans les milieux de la santé, par exemple ;
- le processus doit s'arrimer à des structures éthiques qui dépassent son propre mandat : un code, des comités ou des cours d'éthique qui s'adressent à tous, pas seulement aux « petits employés » ; car ce n'est pas seulement à eux, mais à tout le personnel, d'assurer l'excellence ;
- il faudrait que la qualité totale soit un objectif personnel pour chacun ; il ne faut donc pas l'imposer aux gens, mais plutôt les y inviter, les sensibiliser, comme à toute entreprise éthique ;
- la qualité totale devrait être un outil qui pousse au questionnement, au changement ;
- enfin, il manque un débat social : il faudrait revoir les finalités des organismes qu'on s'est créés, le rôle des professions dans la société, car pour définir la finalité du mouvement de la qualité totale et éviter qu'il soit récupéré à des fins autres que l'éthique, ne faut-il pas également remettre en question le sens de notre activité professionnelle ?

Bref, le mouvement de la qualité totale, bien que controversé, est perçu comme un processus qui peut être positif, s'il est compris comme une visée d'excellence au travail, visée partagée par tous et choisie plutôt qu'imposée. L'honnêteté et la transparence sont, dans cette perspective, les premières conditions de l'atteinte de ses objectifs, suivies immédiatement par des attentes réalistes de la part de tous.

Dans cet esprit, il pourrait s'intégrer, semble-t-il, à n'importe quel milieu, puisqu'il s'agirait d'une expérience partagée, plutôt que d'un programme imposé à des personnes par d'autres qui n'en comprennent pas elles-mêmes la portée éthique et n'y voient qu'une occasion d'augmenter les profits et le prestige de l'organisme et de l'entreprise.



- Cap-Saint-Ignace
- Sainte-Marie (Beauce)

Québec, Canada  
1996

«L'IMPRIMEUR»