Document généré le 28 mars 2024 10:23

Canadian Journal of Bioethics
Revue canadienne de bioéthique

Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des injustices au sein des départements universitaires

Marie-Josée Drolet, Karoline Girard et Rébecca Gaudet

Volume 3, numéro 1, 2020

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1068761ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1068761ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

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

ISSN

2561-4665 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Drolet, M.-J., Girard, K. & Gaudet, R. (2020). Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des injustices au sein des départements universitaires. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, *3*(1), 22–36. https://doi.org/10.7202/1068761ar

Résumé de l'article

Si les enjeux éthiques de l'enseignement sont bien documentés dans les écrits, tel n'est pas le cas des enjeux éthiques que pose l'enseignement en ergothérapie. Aucune étude n'a été menée sur le sujet au Québec. Pour pallier cette lacune, une recherche a été réalisée. Cet article en présente les résultats. Puisque l'état des connaissances sur le sujet est limité, un devis qualitatif a été utilisé. Onze ergothérapeutes-enseignantes ont participé à un entretien individuel semi-dirigé pour discuter des enjeux éthiques que soulèvent leurs enseignements. Six unités de sens émergent des données : 1) l'équité entre les étudiants : un défi ; 2) la santé et le bien-être des étudiants et des enseignantes : un portrait troublant ; 3) des injustices au sein du corps enseignant : l'éléphant dans la pièce ; 4) l'identité professionnelle tiraillée par des conflits de rôles ; 5) la présence de conflits d'intérêts préoccupants et 6) l'équilibre occupationnel : un mythe plus qu'une réalité. Les résultats rejoignent en général ceux documentés dans les écrits. Cela dit, un élément peu documenté dans les écrits émerge, soit la présence d'une culture académique hiérarchisée où l'autorité épistémique est détenue par les professeurs-chercheurs au détriment des autres types d'enseignants et des milieux cliniques. Ainsi, bien que la profession ergothérapique valorise la justice occupationnelle, les départements universitaires sont dominés par une injustice épistémique qui, par ricochet, engendre une injustice occupationnelle, ce qui d'un point de vue ergothérapique est préoccupant. Aussi, le contexte universitaire est lié à une surcharge de travail peu propice à l'agir éthique et à la pratique réflexive.

Copyright © Marie-Josée Drolet, Karoline Girard and Rébecca Gaudet, 2020

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

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

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

Canadian Journal of Bioethics
Revue canadienne de bioéthique

M-J Drolet, K Girard, R Gaudet. *Can J Bioeth / Rev Can Bioeth.* 2020;3(1):22-36

ARTICLE (ÉVALUÉ PAR LES PAIRS / PEER-REVIEWED)

Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie : des injustices au sein des départements universitaires

Marie-Josée Drolet[1], Karoline Girard[2], Rébecca Gaudet[3]

Résumé

Si les enjeux éthiques de l'enseignement sont bien documentés dans les écrits, tel n'est pas le cas des enjeux éthiques que pose l'enseignement en ergothérapie. Aucune étude n'a été menée sur le sujet au Québec. Pour pallier cette lacune, une recherche a été réalisée. Cet article en présente les résultats. Puisque l'état des connaissances sur le sujet est limité, un devis qualitatif a été utilisé. Onze ergothérapeutes-enseignantes ont participé à un entretien individuel semi-dirigé pour discuter des enjeux éthiques que soulèvent leurs enseignements. Six unités de sens émergent des données : 1) l'équité entre les étudiants : un défi ; 2) la santé et le bien-être des étudiants et des enseignantes : un portrait troublant ; 3) des injustices au sein du corps enseignant : l'éléphant dans la pièce ; 4) l'identité professionnelle tiraillée par des conflits de rôles ; 5) la présence de conflits d'intérêts préoccupants et 6) l'équilibre occupationnel : un mythe plus qu'une réalité. Les résultats rejoignent en général ceux documentés dans les écrits. Cela dit, un élément peu documenté dans les écrits émerge, soit la présence d'une culture académique hiérarchisée où l'autorité épistémique est détenue par les professeurs-chercheurs au détriment des autres types d'enseignants et des milieux cliniques. Ainsi, bien que la profession ergothérapique valorise la justice occupationnelle, les départements universitaires sont dominés par une injustice épistémique qui, par ricochet, engendre une injustice occupationnelle, ce qui d'un point de vue ergothérapique est préoccupant. Aussi, le contexte universitaire est lié à une surcharge de travail peu propice à l'agir éthique et à la pratique réflexive.

Mots-clés

éthique, enjeux éthiques, enseignement, ergothérapie, injustice épistémique, injustice occupationnelle

Abstract

While the ethical issues of education are well documented in the literature, the ethical issues of occupational therapy education are not. No studies have been conducted on the subject in Quebec. To fill this gap, we conducted a study and this article presents the results. Since the state of knowledge on the subject is limited, a qualitative approach was used. Eleven occupational therapist-teachers participated in semi-directed individual interviews to discuss the ethical issues raised by their teachings. Six units of meaning emerge from the data: 1) equity among students: a challenge; 2) student and teacher health and well-being: a disturbing picture; 3) injustices within the teaching staff: the elephant in the room; 4) professional identity torn by role conflicts; 5) the presence of worrisome conflicts of interest; and 6) occupational balance: a myth more than a reality. The results are generally consistent with those documented in the literature. That said, one element that is poorly documented in the literature emerges, namely the presence of a hierarchical academic culture in which epistemic authority is held by professor-researchers to the detriment of other types of teachers and clinical settings. Thus, although the occupational therapy profession values occupational justice, university departments are dominated by an epistemic injustice which, in turn, creates occupational injustice, which from an occupational therapy perspective is a concern. Also, the university context is linked to a work overload that is not conducive to ethical action and reflective practice.

Keywords

ethics, ethical issues, teaching, occupational therapy, epistemic injustice, occupational injustice

Introduction

Pour les futurs ergothérapeutes qui étudient et désirent pratiquer au Québec, l'accès à la profession requiert depuis 2009 un diplôme de maîtrise professionnelle en ergothérapie (1). Ainsi, tout étudiant québécois en ergothérapie acquiert sa formation via un enseignement universitaire au baccalauréat puis à la maîtrise, totalisant ainsi environ quatre années et demie d'études. Un grand nombre des enseignants impliqués auprès de ces étudiants universitaires portent à la fois le titre d'ergothérapeute et de professeur ou chargé de cours, et poursuivent des tâches de recherche (pour les premiers) ou une carrière en clinique (pour les seconds). La conciliation de ces rôles professionnels peut potentiellement soulever des conflits de valeurs ou même des conflits de loyautés multiples (2). Mais qu'en est-il exactement lorsqu'un ergothérapeute doit concilier à la fois le rôle d'enseignant et celui de chercheur ou de clinicien? Les enjeux éthiques vécus par les enseignants ergothérapeutes sont-ils semblables à ceux vécus par tout autre enseignant en milieu universitaire?

Dans cet article, un enjeu éthique correspond à toute situation susceptible de compromettre, en tout ou en partie, le respect d'au moins une valeur (3), laquelle est considérée comme un concept abstrait de nature évaluative, voire une conception du souhaitable (4). Ainsi, parler des enjeux éthiques implique de repérer les valeurs bafouées dans le quotidien de la pratique enseignante.

Enjeux éthiques de l'enseignement en général

Les enjeux éthiques que pose l'enseignement, dont l'enseignement en milieu universitaire, sont bien documentés dans les écrits et ceux-ci sont de diverses natures. Par exemple, des écrits discutent des enjeux éthiques reliés au traitement équitable ou juste des étudiants, notamment lors des évaluations de leurs travaux (5,6). D'autres enjeux abordent les pratiques jugées non éthiques pouvant être observées chez des enseignants, telles que le manque de professionnalisme ou le bris de confidentialité (7,8), le non-respect des règles institutionnelles (6,8) ou le favoritisme (5,8). L'abus de pouvoir, l'intimidation et l'atteinte au consentement libre et éclairé des étudiants sont également discutés dans les écrits, notamment dans le contexte de relations intimes qui surviennent parfois entre un enseignant et un étudiant (9) ou lors de l'embauche d'étudiants comme assistants de recherche ou d'enseignement (8). Stein (10) note aussi le fait que des enseignants universitaires peuvent se

2020 M-J Drolet, K Girard, R Gaudet. Creative Commons Attribution 4.0 International License
ISSN 2561-4665

retrouver en situation de conflit d'intérêts, en outre lors de la signature de contrats d'enseignement exclusifs ou lorsqu'un professeur recommande à ses étudiants l'achat d'un livre dont il tire des profits puisqu'il en est l'auteur.

D'autres enjeux éthiques sont rapportés dans les écrits. Par exemple, Vehviläinen et ses collaborateurs (11) témoignent de la détresse vécue par des enseignants universitaires lorsqu'ils sont confrontés à des situations de plagiat chez des étudiants. Ces enseignants se sentent alors dans l'obligation de réagir à de tels actes et se considèrent responsables de faire respecter les droits d'auteurs et d'appliquer les règlements. Sachant qu'ils devront traverser le lourd processus disciplinaire et que le lien développé avec l'étudiant fautif sera brisé, les enseignants vivent parfois de la détresse éthique dans ces situations (11). De plus, des enseignants vivent de l'impuissance et de la frustration lorsque l'institution ne donne pas de suites aux mesures disciplinaires qu'ils ont enclenchées pour régler ces situations (8). Dans un autre ordre d'idées, Scager et ses collaborateurs (12) discutent du fait de mettre au défi les étudiants (*to challenge the students*), ce qui place les enseignants universitaires en situation de dilemme. Les enseignants sont partagés entre, d'une part, *challenger* les étudiants et, d'autre part, augmenter leur anxiété, brimer leur envie de répondre aux questions, briser le lien établi avec eux, miner leur enthousiasme et avoir à accomplir plus de travail. En bref, le fait de mettre au défi les étudiants vient avec plusieurs risques ou défis, selon ces auteurs.

Somme toute, de nombreux enjeux éthiques sont inhérents à la pratique de l'enseignement (5-12). Pour ne nommer que quelques exemples distincts de ceux rapportés plus haut, Colnerud (6) mentionne que l'enseignant doit quotidiennement faire des choix éthiques, en considérant le fait de « prendre soin » des étudiants et d'être juste à leur égard. Plus précisément, l'enseignant doit distribuer de façon juste le « prendre soin », ce qui ne va pas toujours de soi. Par ailleurs, l'enseignant est constamment coincé entre une éthique des règles ou des principes (comme l'éthique déontologique ou le conséquentialisme) et une éthique des vertus (comme l'éthique du *care*) puisqu'il doit respecter et faire respecter les règles, en assurant la qualité et le bénéfice de ses actions au plus grand nombre, et ce, dans sa façon d'être et dans ses enseignements pour des étudiants qui sont dans une situation de relative vulnérabilité. Les résultats d'une étude, quoique menée auprès d'enseignants du secondaire, vont dans le même sens; les dilemmes éthiques ressortis sont les suivants : 1) climat du prendre soin versus climat formel ; 2) standards scolaires versus justice distributive ; 3) règles scolaires versus confidentialité ; 4) normes scolaires versus loyauté envers les collègues ; et 5) standards éducatifs versus croyances et pratiques éducatives de la famille de l'étudiant (13). Quoi qu'il en soit, la difficulté pour l'enseignant d'être à la fois une bonne personne et un bon enseignant étant donné la position d'autorité qu'il occupe ainsi que la responsabilité éthique du contenu enseigné sont deux enjeux qui méritent une attention particulière (6).

Enfin, Berg et Seeber (14) montrent dans leur ouvrage *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, que la culture de la performance et la grande valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement apportent leur lot d'enjeux éthiques affectant négativement la qualité de l'enseignement ainsi que la santé et le bien-être au travail des enseignants universitaires. En bref, les enjeux éthiques de l'enseignement sont bien documentés dans les écrits, mais qu'en est-il des enjeux éthiques vécus par les enseignants qui sont aussi des professionnels de la santé membres d'un ordre professionnel et qui sont, ce faisant confrontés à des conflits de rôles et possiblement à des conflits de loyautés multiples (2)?

Enjeux éthiques de l'enseignement dans les disciplines de la santé

Des études concernant les enjeux éthiques vécus par les enseignants des diverses disciplines de la santé, notamment en sciences infirmières, en psychologie et en médecine, ont également été recensées. En sciences infirmières, Ganske (15) établit un rapprochement entre la détresse éthique vécue dans le milieu académique et celle vécue par les infirmières œuvrant en clinique. D'une part, l'auteure met en lumière des études suggérant qu'un climat éthique en milieu hospitalier est inversement proportionnel à la présence de détresse éthique chez le personnel. D'autre part, elle indique que la détresse éthique vécue dans le milieu universitaire, qui peut être liée aux comportements d'étudiantes (incivilité, plagiat, tricherie), à de l'intimidation ou des incivilités de la part de collègues, aux standards de la profession ou d'admission ou encore aux différences culturelles, est un phénomène bien documenté. D'ailleurs, Diener et ses collaborateurs (16) attestent que les enseignantes-infirmières ayant participé à leur étude vivent de la détresse éthique et mentionnent que le manque de soutien entourant l'enseignement, le manque de respect de l'éthique et des valeurs infirmières, de même que la discrimination perpétrée par l'administration y contribuent. De plus, les participantes jugent que l'intégrité académique devrait être renforcée face aux comportements non éthiques des étudiantes puisque cela pourrait mener à des soins inadéquats aux patients[1]. Aussi, selon Yoes (17), les enseignantes en sciences infirmières peuvent vivre une détresse liée à la perception qu'elles ont de n'avoir qu'une influence limitée sur les soins prodigués aux patients. De plus, les résultats de Waite (18) confirment que les sources de la détresse éthique des infirmières qui enseignent incluent les étudiantes, les collègues et l'administration. Des enjeux, tels que le fardeau d'être une gardienne de la profession, le souci du bien-être des étudiantes, le manque de pouvoir et le manque de soutien ainsi que les symptômes physiques ou psychologiques ressentis sont des facteurs contribuant à la détresse éthique vécue par les infirmières-enseignantes (18).

D'autres enjeux éthiques vécus par des infirmières-enseignantes sont discutés dans les écrits. Bien qu'ils ne soient pas nommés comme tels, ils peuvent donner lieu à des conflits de valeurs. C'est le cas de l'étude de Gerrish, Ashworth et McManus (19) où six grands dilemmes sont identifiés par les participantes interrogées, soit : 1) élargir les connaissances de base versus approfondir les connaissances acquises dans la conceptualisation du niveau maîtrise en sciences infirmières ; 2) la pertinence de la pratique ou de l'application des connaissances versus le détachement académique ; 3) faciliter la pensée créative versus

[1] Dans cet article, les mots patients, clients, usagers et bénéficiaires sont utilisés comme des synonymes et de manière interchangeable pour désigner la personne qui reçoit des soins de santé ou de services sociaux.

renforcer la rigueur ; 4) encourager ou supprimer différents modes de pensée critique ; 5) les infirmières post-graduées en tant qu'agents loyaux de changement versus le problème des étudiantes qualifiées non conformistes ; et 6) l'expérience professionnelle comme facilitateur ou obstacle au rendement au niveau maîtrise.

Quant aux défis liés aux différences culturelles dans différentes disciplines de la santé (dont l'ergothérapie, la médecine, la physiothérapie et les sciences infirmières), Kai, Spencer et Woodward (20) indiquent que la plupart des enseignants n'ont reçu qu'une formation de base ou encore aucune formation visant à enseigner et à mieux intervenir auprès de personnes issues de minorités ethnoculturelles. Par conséquent, ceux-ci sont inquiets quant à leur aptitude à enseigner des sujets touchant le racisme, la discrimination ou les stéréotypes (20).

Dans un autre ordre d'idées, une étude concernant la confidentialité dans le domaine de la psychologie souligne le manque de clarté des politiques des institutions d'enseignement postsecondaire canadiennes en regard de la confidentialité, notamment entourant la définition de ce qu'est une conversation privée entre étudiants et enseignants (21). La perception et les attentes des étudiants en termes de confidentialité dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants sont également des aspects pouvant influencer les enjeux éthiques vécus par les enseignants en psychologie (21). Par ailleurs, une étude conduite par Andresen, Olson et Krasowski (22) suggère que les centres d'enseignement de la médecine gagneraient à adopter des politiques plus rigoureuses entourant les conflits d'intérêts. Ainsi, leurs résultats soulèvent la présence de conflits d'intérêts préoccupants et omniprésents dans le quotidien des enseignants en médecine. Mais qu'en est-il plus spécifiquement des enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie?

Enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie

En ce qui a trait aux enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie, quatorze publications ont été recensées par notre équipe. Parmi ces écrits, deux appartiennent à la littérature grise et douze rapportent des résultats d'études, dont huit ont été menées aux États-Unis, deux au Royaume-Uni, une en Australie et une en Afrique du Sud. Que disent ces études? Kanny et Kyler (23) discutent de deux grandes catégories d'enjeux éthiques auxquels sont confrontés les enseignants universitaires en ergothérapie, soit 1) les enjeux éthiques reliés à l'environnement éducatif et 2) les responsabilités éthiques des enseignants. Selon ces auteures, l'environnement éducatif est, entre autres choses, lié à des enjeux éthiques relatifs à la protection du public et à la promotion de la profession (ex. : sévir face à des comportements inadéquats de la part des étudiants), aux demandes d'étudiants (ex. : admettre un étudiant au programme, faire des accommodements suivant des besoins spéciaux et modifier la note d'un étudiant) ainsi qu'à la confidentialité qui devrait être respectée de la même façon dans la relation avec les étudiants qu'en clinique avec les clients. Les responsabilités éthiques des enseignants en ergothérapie se rapportent à l'obligation : 1) de rassembler et d'interpréter l'information afin de préparer les étudiants à travailler avec le public, 2) de renouveler ses connaissances et de les incorporer à ses enseignements, 3) de promouvoir un environnement scolaire qui puisse soutenir l'étudiant dans le développement de ses aptitudes éthiques et sociales (23). De plus, puisque tout ergothérapeute se doit d'être compétent, celui qui débute comme enseignant devrait se faire aider par un mentor (23).

Ensuite, mener à bien une carrière académique comporte des défis d'ordre institutionnel qui peuvent être traités sous un angle éthique. À ce sujet, Masagatani et Grant (24) soulignent les difficultés de la conciliation des rôles de chercheur et d'enseignant, tout en conservant un sain équilibre entre sa carrière ainsi que sa vie personnelle et familiale. On trouve aussi des écrits concernant le double mandat de la productivité à la fois sur le plan de la recherche et relativement à l'excellence en enseignement (25), et ce, dans un contexte où la compétition pour obtenir un poste de professeur ou une promotion est très grande (24-26).

Par ailleurs, le fait de faire échouer ou non un étudiant est vécu comme un dilemme éthique qui amène de l'anxiété et de la détresse chez le personnel enseignant en ergothérapie (27) comme c'est aussi le cas chez le formateur clinique, c'est-à-dire l'ergothérapeute clinicien qui accueille et forme des stagiaires (28). Une telle décision, prise dans l'objectif de protéger le public et la profession, peut mettre fin à la carrière de l'étudiant. Elle a donc des conséquences importantes sur l'étudiant, mais également sur sa cohorte, sa famille et l'enseignant (27).

Plus encore, à propos de la responsabilité relative à la compétence et au contenu enseigné, Fleming-Castaldy et Gillen (29) affirment que, au même titre que l'ergothérapeute clinicien doit maintenir ses compétences professionnelles et pratiquer des interventions basées sur la science, l'enseignant en ergothérapie doit demeurer réceptif aux changements et questionner régulièrement les notions qu'il enseigne. Faillir à cette responsabilité peut entraîner une diminution de la qualité des soins prodigués aux clients qui seront desservis par les ergothérapeutes de demain (29). Dans le même ordre d'idées, il est de la responsabilité éthique des ergothérapeutes-enseignants de s'assurer que le cursus universitaire soutienne véritablement le développement de la pratique centrée sur le client (30). Selon cette auteure, lorsqu'ils ne vont pas au-delà de la zone de confort théorique pour inclure des activités visant à reconnaître, critiquer et modifier les pratiques et les politiques inéquitables, les enseignants en ergothérapie nuisent à la formation des étudiants et, par le fait même, aux futurs clients de ces derniers.

Aussi, une étude menée par Murray et ses collaboratrices (31) suggère que la transition de la clinique vers l'enseignement universitaire est difficile pour les ergothérapeutes, étant donné la charge de travail plus importante dans le monde académique et la nature du travail qui y est passablement différente. Les exigences élevées en termes d'énergie mentale dans le but de se centrer sur les étudiants ainsi qu'apprendre à jongler avec les protocoles et les procédures académiques sont des exemples de défis que les enseignants rencontrent (31).

Copolillo, Peterson et Helfrich (32) ainsi que Fisher et ses collaborateurs (33) ont aussi mis en lumière d'autres enjeux vécus par des membres de facultés d'enseignement en ergothérapie. L'absence de sécurité d'emploi, le manque de soutien de la part des départements, l'importance de la charge de travail durant la première année, le manque de rétroaction sur l'enseignement, le contact limité avec les pairs, le choc culturel dû au passage de la clinique vers l'académique, les responsabilités variées et la diversité des styles d'apprentissage des étudiants font partie des défis exprimés par les participants. Le manque d'enseignants qualifiés disponibles et les difficultés sur le plan du recrutement sont également des défis vécus par des facultés (33). En somme, il semble que la conciliation entre le rôle d'ergothérapeute et d'enseignant en ergothérapie (notamment lors de la transition de la clinique vers l'enseignement) implique pour les ergothérapeutes de s'adapter et de relever de nombreux nouveaux défis parfois difficiles à gérer. Les conflits de valeurs ou de rôles qui en émergent peuvent certainement se traduire en enjeux éthiques de diverses natures qu'il convient d'examiner.

Questions et objectif de la recherche

Aucune étude n'a jusqu'à maintenant documenté les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie au Canada, voire au Québec. Compte tenu de la spécificité de la formation universitaire en ergothérapie dans cette province canadienne (un baccalauréat et une maîtrise sont requis pour porter le titre d'ergothérapeute au Québec comparativement à une maîtrise dans les autres provinces du pays), il convient d'examiner la pratique enseignante au Québec. Les questions à l'origine de la recherche étaient les suivantes : *Quels sont les enjeux éthiques vécus par les enseignants universitaires en ergothérapie du Québec? Quels moyens sont utilisés ou envisagés par les ergothérapeutes qui font de l'enseignement universitaire pour résoudre ces enjeux?* L'étude avait donc pour objectif de documenter les enjeux éthiques que vivent les ergothérapeutes qui prodiguent des enseignements au sein d'un programme ou d'un département universitaire en ergothérapie ou en réadaptation ainsi que leurs solutions. Cet article présente les résultats relatifs aux enjeux éthiques de l'enseignement. Les moyens qu'utilisent les enseignants en ergothérapie pour résoudre ces enjeux feront l'objet d'une publication subséquente. La section suivante décrit les méthodes de recherche qui ont été utilisées pour atteindre cet objectif.

Méthodes de recherche

Cette section précise le devis de la recherche, les participants recherchés, les modalités de recrutement des participants, les méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

Devis de la recherche

Puisque les connaissances sur le sujet sont limitées, un devis de recherche inductif de nature qualitative a été choisi (34,35). Plus précisément, l'équipe a opté pour un devis d'inspiration phénoménologique étant donné que ce type de devis est recommandé pour documenter des phénomènes de nature éthique (35), et ce, comme tel fut le cas dans des études similaires que notre équipe a menées (28,37-41). Le devis phénoménologique descriptif et transcendantal s'inspirant de la philosophie de Husserl (42,43) a été sélectionné, car celui-ci permet d'accéder à l'essence de phénomènes par l'entremise d'entrevues qualitatives réalisées avec des personnes ayant une expérience intime du phénomène investigué (44).

Participants recherchés

Des ergothérapeutes prodiguant des enseignements à des étudiants en ergothérapie au sein des programmes ou des départements d'ergothérapie des différentes universités du Québec-Canada étaient recherchés. Le statut de ces enseignants nous importait peu. Ainsi, qu'ils soient professeurs, chargés de cours ou tuteurs, nous étions à la recherche d'ergothérapeutes contribuant à la formation de la relève par leurs enseignements universitaires. Bien que les superviseurs de stagiaires contribuent de manière significative à la formation clinique des étudiants en ergothérapie, ils n'étaient pas visés dans cette étude, étant donné que ces ergothérapeutes sont des cliniciens sans être formellement des enseignants universitaires[2]. Pour assurer la saturation des données, un nombre de six à douze participants était souhaité comme le recommandent Thomas et Pollio (45) pour ce type de devis.

Recrutement des participants

L'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) a transmis par courriel l'invitation à participer à la recherche aux ergothérapeutes ayant préalablement accepté d'être sollicités pour prendre part à des études. Les ergothérapeutes intéressés à participer à la recherche ou à obtenir plus d'informations étaient invités à écrire à une assistante de recherche. Les documents de la recherche (lettre d'information, formulaire de consentement, schéma de l'entretien et questionnaire sociodémographique) ont été envoyés par courriel aux participants ayant témoigné un intérêt pour l'étude pour que ceux-ci puissent prendre une décision éclairée quant à leur possible participation à la recherche. Pour compléter l'échantillon, des ergothérapeutes-enseignants connus de la chercheuse principale ont aussi été contactés par courriel par une assistante de recherche.

[2] Pour connaître les enjeux éthiques que soulève le fait de superviser des stagiaires en ergothérapie, voir (28). Pour en savoir plus sur les moyens de solutionner ces enjeux, voir (36).

Collecte des données

Une entrevue individuelle qualitative téléphonique a été réalisée avec chacun des ergothérapeutes désireux de participer à la recherche par des assistantes de recherche. La durée de l'entrevue variait entre 45 et 120 minutes, selon les participants. Les entretiens ont été enregistrés sur une bande audionumérique et intégralement transcrits aux fins de l'analyse. Un questionnaire sociodémographique a permis de recueillir des informations sur les participants. Le schéma de l'entretien comportait deux sections : une sur les enjeux éthiques de l'enseignement et une autre sur les moyens utilisés ou envisagés pour gérer ces situations problématiques sur le plan de l'éthique.

Analyse des données

Les données collectées ont été analysées suivant les cinq étapes proposées par Giorgi (46) pour effectuer la réduction phénoménologique husserlienne (42,43). Ainsi, premièrement, les témoignages des ergothérapeutes-enseignants ont été collectés et enregistrés. Deuxièmement, les deux analystes, à savoir les deux premières auteures de l'article, ont lu attentivement, chacune de leur côté, les verbatim des trames narratives collectées. Troisièmement, elles ont été divisées en unités de sens et compilées dans des tableaux d'extraction les données analysées de manière concertée. Quatrièmement, les données ont été organisées et énoncées dans le langage disciplinaire. Cinquièmement, les unités de sens ont été examinées de nouveau afin de ne retenir que celles rendant pleinement justice aux attributs essentiels du phénomène investigué. Par ailleurs, tout le long de la réduction phénoménologique, les analystes ont confronté leurs interprétations en vue de demeurer fidèles aux perceptions des ergothérapeutes. Pour ce qui a trait aux données recueillies via les questionnaires sociodémographiques, celles-ci ont été compilées dans un fichier Excel et, lorsqu'applicable, des statistiques simples et descriptives ont été calculées par la troisième auteure de l'article.

Considérations éthiques

Après avoir obtenu une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, chaque participant a consenti à participer à l'étude et a signé un formulaire de consentement. Aussi, les données ont été traitées dans le respect de la plus stricte confidentialité.

Résultats de la recherche

Cette section présente les résultats de la recherche. D'abord, les participants sont brièvement décrits. Ensuite, les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie sont discutés. Des extraits des verbatim des entretiens réalisés avec les participants illustrent ces enjeux.

Participants à l'étude

Onze ergothérapeutes du Québec-Canada ont participé à la recherche. Toutes étaient des femmes Au moment de la collecte des données, les participantes avaient en moyenne 43 ans d'âge : la plus jeune avait 25 ans, tandis que l'aînée avait 62 ans. Relativement à leur expérience comme ergothérapeute, elles avaient en moyenne 18,5 années de pratique : la novice avait une année et demie d'expérience, alors que la plus expérimentée détenait 38 années de pratique de la profession. En ce qui a trait à leur expérience en enseignement, les participantes avaient en moyenne huit années d'expérience comme enseignante : la moins expérimentée avait une année et demie d'expérience, alors que la plus expérimentée avait 22 ans d'expérience en enseignement. Trois participantes étaient chargées de cours et huit étaient professeures. Parmi les professeures, certaines occupaient ou avaient occupé des fonctions administratives au sein d'une université. Aussi, leur temps dédié à la recherche variait, mais toutes enseignaient ou avaient enseigné.

Eu égard à leur plus haut degré de scolarité, deux participantes étaient détentrices d'un baccalauréat[3], une avait une maîtrise, cinq détenaient un doctorat et trois avaient un postdoctorat. Relativement à leur formation en pédagogie, deux participantes n'avaient aucune formation en pédagogie, six avaient eu quelques heures ou journées de formation traitant de pédagogie et trois avaient suivi au moins un cours universitaire sur le sujet. Quant à leur formation en éthique, une participante n'avait aucune formation en éthique, trois avaient eu quelques heures ou jours de formation en éthique et sept avaient suivi au moins un cours universitaire en éthique. Enfin, les ergothérapeutes enseignaient soit à l'Université Laval, à l'Université de Montréal, à l'Université de Sherbrooke ou à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie

Comme l'illustre la Figure 1, six unités de sens émergent des discours des participantes, soit : 1) l'équité entre les étudiants : un défi ; 2) la santé et le bien-être des étudiants et des enseignantes : un portrait troublant ; 3) des injustices au sein du corps enseignant : l'éléphant dans la pièce ; 4) l'identité professionnelle tiraillée par des conflits de rôles ; 5) la présence de conflits d'intérêts préoccupants ; et 6) l'équilibre occupationnel : un mythe plus qu'une réalité. Les paragraphes suivants expliquent chacun de ces enjeux éthiques et les illustrent par des extraits des verbatim des entretiens.

[3] Avant 2009, le baccalauréat était requis pour exercer la profession.

Figure 1 : Les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie



1) L'équité envers les étudiants : un défi

L'ensemble des participantes mentionne vivre des enjeux éthiques liés à l'équité envers les étudiants, notamment dans le contexte de l'évaluation des travaux. Que ce soit lorsque des étudiants demandent une révision de notes, un délai pour remettre un travail, une rétroaction sur un travail avant la date de remise ou des informations complémentaires à l'enseignante, lorsqu'ils font des travaux d'équipe où l'iniquité des efforts entre étudiants est présente, lorsqu'ils vivent des périodes difficiles dans leur vie personnelle ou encore lorsque des étudiants sont en situation d'échec, nombreuses sont les situations où l'équité envers les étudiants peut être compromise.

Certaines participantes expliquent avoir de la difficulté à ne pas acquiescer à une demande d'un étudiant qui vit des difficultés personnelles, tandis que d'autres appliquent de manière égalitaire les règles comme l'illustrent ces extraits. Dans les cas où « un étudiant a beaucoup de détresse dans sa famille par exemple, a beaucoup de difficultés à cause de toutes sortes de facteurs : [c'est embêtant], mais je me dois d'être équitable et ne pas lui donner une note qu'il ne mérite pas » (participante 2).

> J'essaie quand même d'être très équitable, mais c'est sûr qu'il y a des situations personnelles qui vont me toucher davantage pour lesquelles je commence à sortir de l'empathie, puis à être plus sympathique, puis où j'aurais tout à fait le goût de dire : « oui, oui, pour toi, c'est correct, viens me porter ton travail demain, puis tu ne seras pas pénalisée » (participante 6).

Plusieurs étudiants demandent des révisions de notes souhaitant ainsi obtenir un résultat plus élevé que celui octroyé. Les enseignantes sont alors déchirées entre l'équité envers l'ensemble des étudiants et récompenser le mérite et les efforts d'un étudiant qui démontre du sérieux et de l'engagement dans ses études.

> Quand la personne vient me voir, puis je sais que c'est une bonne étudiante qui est assidue, je peux me laisser charmer par la démarche ; ou, au contraire, je pourrais aussi, si c'est un étudiant qui m'a dérangé toute l'année, ne même pas regarder la demande, puis passer outre. (participante 1)

> Dans le fond, je vois la partie d'efforts de ceux qui viennent me voir directement et le temps qu'ils prennent avec moi. Le reste des efforts et il y en a plein d'autres types d'efforts, je ne les vois pas. Je ne peux pas vouloir valoriser ça, ce serait très injuste. Donc, c'est vraiment un des éléments vraiment importants pour moi. (participante 8)

Lorsqu'un étudiant demande de l'information supplémentaire sur un sujet spécifique abordé en classe. Les renseignements supplémentaires ne sont alors qu'offerts et accessibles qu'à cet étudiant. Les enseignantes sentent alors un conflit de valeurs entre l'équité envers tous les étudiants qui ont droit aux mêmes explications et le soutien offert à un étudiant qui semble avoir davantage de difficultés. La participante 9 mentionne ceci sur ce sujet :

> Les étudiants, des fois, qui sont plus demandant, on ne veut pas non plus les avantager en donnant plus d'informations qu'aux autres, puis souvent on nous le rappelle de toute façon. Maintenant, je ne communique que par des forums. Je me suis trop fait prendre à dire de l'information verbalement puis que ça m'est revenu dessus après. Je dirais qu'en termes d'équité [je préfère donner les mêmes informations à tout le monde dans le forum].

La participante 8 discute aussi du fait que bien que les travaux d'équipe sauvent du temps de correction aux enseignantes, ils sont potentiellement inéquitables.

> J'ai des fois ce dilemme-là, en lien avec la gestion du temps. Moi, les travaux d'équipe, je n'aime pas ça. Je déteste faire faire des travaux d'équipe parce que je sais très bien que dans des travaux d'équipe, la

> personne qui travaille le mieux (…) n'acceptera pas d'avoir un travail de moindre qualité. Elle va pédaler et travailler pour ramener la qualité, le niveau du travail à son niveau à elle. C'est elle qui va avoir travaillé plus que les autres. Et les autres vont bénéficier de cette note : la note qui est le fruit de son travail à elle. Ça, je trouve que c'est injuste. Ça me dérange énormément.

Par ailleurs, les situations d'échec sont grandement préoccupantes pour les enseignantes :

> Qu'est-ce qu'on fait avec les cas limites? Est-ce qu'on est un peu indulgente, puis on les fait passer, ou est-ce qu'on les coule? C'est très difficile. Dieu merci, je n'ai pas eu souvent à transiger avec ce genre de situations là, mais il y a une responsabilité professionnelle [en jeu ici]. On ne donne pas seulement un diplôme, on donne un droit de pratique. (participante 3)

Certaines participantes sont préoccupées par leur propre iniquité dans l'évaluation des étudiants qu'elles apprécient ou connaissent davantage. Sur ce sujet, des enseignantes affirment être parfois tentées d'évaluer plus favorablement les travaux des étudiants qu'elles apprécient davantage et pour lesquels une sympathie s'est développée au fil du temps, avoir un préjugé favorable pour les étudiants qu'elles connaissent personnellement ou encore être tentée d'embaucher comme assistante d'enseignement ou de recherche une étudiante plus faible académiquement qu'une autre candidate, mais plus sympathique.

> J'ai un biais : cet étudiant-là, c'est sûr que c'est ma soupape. Dans un cours, si j'ai une question qui n'est pas répondue, il va me répondre. C'est ma soupape, ma béquille. Fait que je ne suis pas objective, là. C'est certain que je vais avoir tendance à [être complaisante avec lui lors de l'évaluation des travaux, mais] par souci d'équité, [j'essaie d'être vigilante]. (participante 9)

> C'est déjà arrivé que j'hésite bien gros entre deux étudiantes d'été à prendre en ergo. Il y en a vraiment une qui était meilleure académiquement et tout ça, mais j'hésitais. (…) Sa face ne me revenait pas, vraiment pas. Mais tout me disait que je devais la prendre. Selon mes critères d'entrevue, je devais la prendre. Elle avait bien répondu, tout ça. L'autre était à peu près pareille, mais je la trouvais plus sympathique. (participante 7)

> C'est tentant des fois (…), par exemple, les gens qui participent en classe puis que tu sens qu'ils s'impliquent, c'est tentant de regarder leur nom sur [l'examen] quand tu corriges un travail puis (…) de dire : « (…) est-ce que la personne mérite ça? » Moi, j'évite de regarder les noms pour corriger, mais c'est tentant. Tu regardes la note, puis tu te dis : « la note est basse, mais est-ce que ça fit avec la personne? » Ça ne devrait pas être ça, c'est son travail que tu évalues, ce n'est pas l'individu. Mais, ça, c'est extrêmement tentant. (participante 7)

Enfin, d'autres participantes vivent des malaises éthiques en lien avec des enjeux liés à la qualité inégale de la direction des travaux de recherche des étudiants des cycles supérieurs. Par exemple, certains directeurs d'étudiants sont perçus comme trop sévères, alors que d'autres, trop laxistes. Des participantes perçoivent un manque d'équité relativement à l'obtention du diplôme, en ceci que certains étudiants auront dû travailler beaucoup plus fort que d'autres, voire au-delà de ce que le niveau de diplôme exige.

Somme toute, la valeur qu'est l'équité peut être mise en péril dans différentes situations d'enseignement, soit : lors de l'évaluation des travaux des étudiants, lors de la planification des travaux d'un cours, dans la gestion quotidienne d'un cours et lors de la direction du travail des assistants ou des étudiants de cycles supérieurs. Une autre catégorie d'enjeux éthiques est liée à la santé et au bien-être des enseignantes et des étudiants.

2) La santé et le bien-être des enseignantes et des étudiants : un portrait troublant

La majorité des participantes rapporte que la vie universitaire n'est pas propice à la santé ni au bien-être des enseignantes et des étudiants, voire à l'agir éthique en général, notamment parce que celle-ci est liée à la surcharge.

> Je pense que c'est juste la charge de travail qu'on nous demande qui est assez importante. (…) Ça, c'est un phénomène : dans quelle mesure la surcharge te fait avoir des comportements des fois plus ou moins éthiques? Je pense que ça, ça pourrait être une des conclusions du projet de recherche. (…) Un moment donné, t'as juste pu le temps puis l'énergie de t'arrêter pour bien réfléchir ou bien te remettre en question. (…) Ce n'était pas délibérément de la négligence [en faisant référence aux comportements d'une collègue], mais carrément d'être pris dans une machine. Puis, un moment donné, tu as tellement de retard que tu es tout le temps en train d'éponger ton retard, mais dans le fond tu ne réussis jamais à reprendre le dessus. (…) On vit tous des enjeux éthiques qui se ressemblent (…). Les gens sont bien intentionnés, mais un moment donné (…) tu te fais avaler par la surcharge. (participante 9)

> On est à l'université, on devrait avoir le temps de penser! Mais souvent, on l'a pas vraiment le temps de penser : c'est qu'il faut produire. Bien, quand tu produis, tu ne penses pas nécessairement en même temps (…). Je veux dire, ce n'est pas de même que tu as des nouvelles idées ou des idées plus pertinentes. Des

> fois, il faudrait que tu sois peut-être plus en contact avec les gens en clinique (…). Je suis comme écœurée de la détresse éthique. C'est quelque chose que je n'aime pas et qui me frustre. (participante 4)

> Un moment donné, on a tellement de choses à faire, on est tellement éparpillé que, là, ça nous amène à réfléchir et à nous dire : « Est-ce qu'en bout de ligne, à faire tout ça en même temps, est-ce que je fais quelque chose de qualité? » (…) Un moment donné tu te dis : « Ma tête est-elle capable de faire tout ça en même temps? » (…) Est-ce vraiment une bonne façon de travailler? (…) Est-ce qu'on est obligé de faire tout ça? (…) C'est l'espèce de multi-tasking qui n'est pas tout le temps évident à gérer. (participante 10)

La participante 5 observe que ce contexte de travail malsain affecte non seulement la santé et le bien-être au travail des enseignantes, mais également leurs relations interpersonnelles. Elle constate une culture très individualiste, voire égocentrique qu'elle condamne et trouve très difficile à contrer.

> Un autre dilemme éthique que je vis dans le cadre de mon travail, c'est l'impact justement aussi de la charge de travail sur les relations. (…) On est en train de prendre des façons de travailler qui sont de plus en plus individualisées. Pour pouvoir pallier puis répondre aux besoins de manque de temps quand cet élément-là est amené au groupe, mettons que je l'amène au groupe, bien la réponse du groupe, c'est : « oui, oui, oui, c'est bien vrai ». Tout le monde s'entend qu'il y aurait ce désir-là de plus de collaboration, d'entraide, et tout ça, mais concrètement, ce n'est pas ce qui se fait. Les actions ne vont pas dans ce sens-là. Je pense qu'individuellement les gens portent la valeur en soi, mais ne trouvent pas la façon de l'actualiser. C'est comme si le mode survie prend le dessus, le soi pour soi avant la communauté. (…) On est de plus en plus individuels dans notre travail, puis moi ça me heurte dans mes valeurs collectives.

Des participantes affirment qu'un climat toxique règne au sein de leur département comme en atteste cet extrait :

> Il y a des situations où ça arrive d'être témoin de différentes choses : de gestes d'agression par exemple de la part de l'employeur ou de gestes d'agression de la part d'autres collègues, d'être témoin de différents gestes, finalement, qui sont malsains. (…) L'historique fait en sorte que des fois, je n'ose pas dire ou nommer [le problème] parce que par le passé il y a eu des gens qui ont dit ou qui ont nommé [les choses], puis ces gens-là se sont fait taper sur les doigts ou mis de côté. Il y a une crainte chez plusieurs membres de l'équipe qui s'est installée, puis les gens n'osent pas parler. (participante 5)

La surcharge de travail élevée dans un contexte de bureaucratisation où les processus de reddition de compte sont souvent longs et compliqués est propice aux enjeux éthiques, voire aux manquements éthiques. Les enseignantes souhaitent offrir un enseignement de qualité aux étudiants, mais la pression liée à la performance dans un système de gestion néolibérale amène plusieurs défis, dont la perte de sens due à la logique marchande qui met de l'avant des valeurs économiques et individualistes, plutôt qu'humanistes et collectivistes. La valeur qu'est la signifiance occupationnelle entre alors en conflit avec la gestion managériale contemporaine :

> Quand tu es dans un système qui est orienté vers du profit, la rationalisation [vers] des modèles qui sont basés sur la compartimentation du travail, bien y a une perte de sens, là. Y a une perte de sens, parce qu'à côté t'as des valeurs, peut-être humanistes (ou bien de rendre service, ou bien de produire une recherche qui va être utile pour aider les gens à s'en tirer mieux, à être plus en santé), puis à côté de ça, t'as une logique économique de rationalisation. (participante 1)

Par ailleurs, alors que la surcharge de travail ainsi que la culture d'excellence et de performance liée à la vie universitaire affectent la santé et le bien-être des enseignantes, il en est de même pour les étudiants. Plusieurs participantes constatent que les étudiants font montre de problème de santé mentale et que les exigences que les départements ont à leur égard sont élevées.

> L'autre chose aussi qui m'interpelle comme enseignante, c'est d'être mis en contact d'année en année avec une population étudiante qui m'apparaît elle-même avoir de plus en plus de difficulté à gérer sa propre anxiété, ses propres émotions. J'ai l'impression d'être de plus en plus en contact avec des gens qui ont divers symptômes liés aux troubles de l'humeur ou aux troubles anxieux. (…) Il y a une fragilité actuellement chez notre population étudiante. (participante 5)

> Dans le cadre du cours d'advocacy que j'ai donné, c'est un cours qui valorise beaucoup le fait (…) d'être un agent de changement. Je suis tout à fait d'accord avec cette valeur-là, c'est pertinent. En tant que département, ils veulent créer des ergothérapeutes idéaux, en quelque part, donc qui vont être des agents de changement. (…) Mais, en même temps, en voyant beaucoup de détresse chez mes amis nouvellement ergothérapeutes que je côtoie qui ont fini récemment, des fois je me dis qu'il faut faire attention à ce qu'on transmet comme message pour les protéger, eux aussi. (…) Comment présenter une pratique idéale, tout en étant réaliste, puis en les préparant à la réalité, que ce soit les coupures budgétaires ou le manque d'autonomie professionnelle? (participante 11)

En résumé, le contexte universitaire affecte la santé et le bien-être des enseignantes et des étudiants, ce qui préoccupe plusieurs participantes. Un autre enjeu préoccupant émerge des données qui met en péril l'égalité entre les personnes, voire la justice au sein du corps enseignant.

3) Des injustices au sein du corps enseignant : l'éléphant dans la pièce

Si la vie académique rime avec surcharge de travail dans le contexte d'une culture de l'excellence et de la performance, elle rime aussi avec hiérarchie académique où le professeur-chercheur occupe le sommet de cette structure sociale inégalitaire. Plusieurs participantes ont discuté et condamné cette organisation sociale qui favorise l'enseignant-chercheur au détriment des autres types d'enseignants (chargés de cours, professeurs-enseignants, superviseurs de stagiaires, cliniciens, etc.). Les extraits suivants illustrent cette injustice académique qui, paradoxalement, peut affecter négativement l'enseignement aux étudiants et le transfert des connaissances aux cliniciennes :

> C'est un milieu qui est très, très hiérarchisé. (…) Il y a quand même une grande différence entre le professeur et le chargé de cours. C'est un non-dit. (…) En réunion, si c'est un professeur qui le dit versus un chargé de cours, ça n'a pas la même portée. Aussi, les chargés de cours, on n'est pas invités aux assemblées de département : on n'est pas au courant de ce qui se passe. Ce qu'on apprend sur les développements, c'est s'il y a quelqu'un, un professeur, qui daigne bien nous en parler. (…) Ce sont des collègues de travail : on travaille ensemble. L'objectif est le même au niveau de la formation des étudiants, au niveau de la recherche, au niveau de faire progresser la profession, mais il y a comme un clivage quand même entre les deux titres qui fait que je ne sais pas, la notoriété [n'est pas la même]. (participante 6)

> Puis, au-delà de ça, ce que j'ai trouvé difficile de voir, c'est à quel point les charges de cours pour les professeurs en recherche, ce n'était pas prioritaire, tandis qu'on est quand même dans une formation clinique. (…) En étant plus dans le milieu, je réalise que [l'enseignement], c'est une tâche nécessaire pour plusieurs. Il y en a qui sont motivés et qui veulent défendre les étudiants, il ne faut pas généraliser, mais dans plusieurs cas, j'ai vu à quel point ça avait l'air de plus les déranger qu'autre chose cette tâche-là. Puis ça, ça me dérange beaucoup, parce que moi, au départ, pour moi la recherche, c'est une façon de créer des cliniciens aussi. (…) Il faut collaborer avec les étudiants ou avec des cliniciens, donc il ne faut pas être méprisant de cette partie-là, c'est du transfert de connaissances, puis c'est important. (participante 11)

La hiérarchie académique fait en sorte que la parole de la chargée de cours et des cliniciens en général est dévaluée par rapport à celle du professeur, notamment du professeur-chercheur.

> Pour donner un exemple concret, si mettons le contenu de certains cours est discuté : moi qui est encore dans le milieu clinique, dans la pratique, je vais dire : « ben écoutez, le type de situation qu'on rencontre régulièrement, ce serait important que ce soit vu et enseigné. » Si ça ne correspond pas nécessairement au champ de recherche du professeur, un sujet qu'il maitrise moins, bien lui va vendre le point par rapport à lui et ses sujets qu'il maîtrise davantage, et c'est souvent ces points-là qui vont être retenus versus les éléments que j'apporte. (…) Je trouve ça frustrant que mon opinion ne soit pas davantage prise en compte. Fait que dans le fond, on sort de la réunion, puis entre nous on ventile. (participante 6)

Ainsi, les chargées de cours vivent des « conflits de valeurs » (participante 5) lorsqu'on leur impose des contenus de cours qu'ils considèrent moins pertinents ou que leur demande d'enlever des éléments des cours qu'elles donnent qu'elles estiment essentiels à la formation. Comme le résume la participante 5, « avec les années, il y a de plus en plus de situations où je vis de l'insatisfaction par rapport à l'espace que j'aie pour pouvoir donner mes enseignements », c'est-à-dire ceux qu'elle considère signifiants et importants pour former de la meilleure façon la relève. Enfin, comme l'illustre l'extrait suivant, la mode actuelle de la pratique probante (*evidence-based practice*) dévalue les pratiques mises de l'avant par plusieurs cliniciens, en plus de contribuer à la déprofessionnalisation de la profession.

> Puis ça [la hiérarchie entre les mondes académiques et cliniques], je trouve ça un peu tendancieux parce que moi j'ai tendance à plutôt penser que les cliniciens ils peuvent nous en apprendre, parce qu'ils ont un type de connaissance qui n'est pas la connaissance scientifique, mais qui est une connaissance intime de la pratique clinique, puis du client. Je pense que leurs connaissances sont supérieures aux nôtres parfois. Notre rôle de chercheur devrait plutôt d'être capables d'extraire cette connaissance-là, puis de la formaliser. Souvent le chercheur, je trouve que beaucoup de chercheurs font le contraire. C'est qu'ils pensent qu'eux possèdent la science puis qu'ils doivent transmettre la bonne nouvelle aux cliniciens en leur disant : « là, vous avez pu à penser, vous avez maintenant une façon de faire. » Je trouve que ça déprofessionnalise beaucoup la profession parce que c'est de dire : « maintenant, ne pensez plus, faites juste appliquer des guidelines. » Donc, en même temps, on leur dit (maintenant l'ergothérapie, c'est une maîtrise) : « mais oh! Attention! Ne pensez plus par vous autres, n'ayez plus de jugement clinique parce qu'il y a des données probantes qui peuvent vous éclairer dans vos décisions. » C'est comme de leur dire : « vous avez maintenant une maîtrise, mais la nature de votre travail, c'est un travail de technicien qui consiste à appliquer des procédures. » Ça, ça m'agace vraiment beaucoup. (participante 1)

4) L'identité professionnelle tiraillée par des conflits de rôles

Qu'elles soient professeures ou chargées de cours, les ergothérapeutes-enseignantes sont confrontées à des conflits de rôles dans le cadre de leurs enseignements. Leur identité professionnelle est alors partagée entre les différents chapeaux inhérents à l'enseignement universitaire. Selon les situations vécues dans leur quotidien de professeure-chercheuse ou de chargée de cours-clinicienne, les participantes vivent des enjeux éthiques quant aux rôles à jouer compte tenu de leurs responsabilités multiples. Par exemple, des conflits se présentent entre l'enseignante, d'une part, et la chercheuse ou la thérapeute, d'autre part, comme en attestent ces participantes.

> J'essaie de concilier puis jongler avec les différents rôles (…). Parce que le temps, c'est limité : on n'en a pas à l'infini. Je trouve que la question de la gestion du temps, je dirais que c'est le plus gros enjeu parce qu'il y a une partie du temps qu'on veut mettre sur la recherche, mais moi, personnellement, ce n'est jamais sur l'enseignement que je veux couper. (…) Je considère que mes étudiants méritent que je leur donne un cours qui soit le plus complet, le plus précis possible, et moi, j'ai toujours en tête que je veux les outiller pour être des bons ergothérapeutes (…). Donc, mon principal défi, c'est de trouver comment arriver à ça, sans y mettre tout mon temps. (…) Enseigner, pour moi, c'est un service direct et ça mérite beaucoup de mon temps. (…) Je sais très bien qu'à travers la recherche, il y a des retombées aussi, mais elles sont moins directes. (…). Ma porte est pratiquement toujours ouverte [aux étudiants]. Ils ont mon numéro de téléphone. Je veux être disponible pour les aider. Mais, en fait, c'est parce que ça prend du temps et ce temps-là, je ne l'ai pas pour les autres tâches que j'ai à faire. (participante 8)

> Le grand dilemme, c'est si j'ai des deadlines en même temps que mes étudiants ont des deadlines, ce qui arrive souvent pendant la saison des demandes de fonds. Qui vais-je prioriser? Si j'ai 2 heures de sommeil à amputer, sur le projet de qui je vais les mettre? Le mien ou le leur? (…) La compétition est forte. Des fois, le stress monte. Des fois, on coupe un peu : on coupe le sommeil, mais ça ne dure jamais. Je ne peux pas dire que j'ai été en souffrance, mais il y a des petits bouts où le passage était un peu plus étroit. (participante 3)

Ainsi, concilier les responsabilités reliées à l'enseignement et celles liées à la recherche n'est pas évident, notamment parce que le temps manque dans le contexte de surcharge de travail qui est lié à la vie académique. Quelquefois le rôle de thérapeute peut prendre le dessus sur celui d'enseignante. Il y a des situations où l'enseignante souhaiterait pouvoir décider pour l'étudiant qui, selon elle, se place dans une situation difficile ou prend des mauvaises décisions. Par exemple, lorsqu'une étudiante enceinte s'inscrit à trop de cours durant la session, alors que son accouchement est prévu avant la fin de session, l'enseignante ressent une grande sollicitude pour l'étudiante et estime que celle-ci « met en jeu son intégrité physique et psychologique, en en prenant trop en même temps » (participante 7). Il serait tentant de lui recommander d'agir autrement, mais l'enseignante hésite, car elle n'est pas sa thérapeute, ni son amie, ni sa mère. Dans le même ordre d'idées, la participante 6 mentionne ceci :

> C'est sûr que je suis quand même très sensible à la situation personnelle des étudiants. De prime abord, je suis quand même ergothérapeute. Donc, j'ai toujours été dans la relation d'aide et c'est une portion importante dans mon travail. (…) J'essaie de maintenir ce niveau-là de relation d'aide, mais aussi, mon rôle n'est pas d'être là pour les supporter et leur donner des stratégies face à leurs difficultés. Il faut que je garde mon rôle de chargée de cours, d'enseignante. (participante 6)

En plus des conflits de rôles, des participantes notent que l'enseignement universitaire est lié à des conflits d'intérêts parfois préoccupants.

5) La présence de conflits d'intérêts préoccupants

Deux types de conflits d'intérêts sont rapportés par des participantes, soit le fait de donner de bonnes notes aux étudiants afin d'obtenir en retour des bonnes évaluations de ses enseignements ou le fait d'insister fortement des étudiants à faire un doctorat sous sa direction afin de bonifier son *curriculum vitae* (CV). Ces participantes estiment que ces situations sont préoccupantes parce qu'elles questionnent l'intégrité des enseignants. La participante 11 indique ceci sur ce sujet : « C'est aussi tentant de donner des bonnes notes parce que les élèves aiment mieux les profs qui donnent des bonnes notes! (…) Si tu donnes des moins bonnes notes, ils vont sûrement moins bien te coter. (…) Ce n'est pas le seul critère, mais ça joue ».

> Un autre enjeu éthique qu'on n'a pas nommé : former des étudiants pour former des étudiants, c'est-à-dire est-ce qu'on leur fait faire un doctorat? Dans quel but? Parce que ça rapporte à l'université? Est-ce que c'est parce que ça rapporte à notre dossier [notre CV] ou parce qu'on pense que ça va aider la personne dans son cheminement ou parce qu'elle le veut, on va l'accompagner? (participante 11)

Ces extraits montrent que l'enseignement universitaire est lié à des intérêts qui sont parfois en tension, soit les intérêts des étudiants, ceux des enseignantes, ceux des chercheurs et ceux des universités. Il se présente des situations où il peut être tentant pour certaines enseignantes de faire passer leurs intérêts personnels devant ceux des étudiants. La prochaine section traite des enjeux éthiques mettant en péril l'équilibre occupationnel valorisé en ergothérapie.

6) L'équilibre occupationnel : un mythe plus qu'une réalité

Enfin, deux participantes mentionnent que la conciliation travail-famille est très difficile, que la gestion de temps entre la vie personnelle et la vie professionnelle est un défi important. L'équilibre occupationnel pour ces enseignantes est un enjeu important. Sur ce sujet, la participante 9 mentionne ceci : « si je n'avais pas de famille, ce serait moins compliqué (…) si j'investis dans ce projet-là, c'est moins de temps avec mes enfants ou c'est la culpabilité aussi de ne pas être présente pour eux ». La participante 8 mentionne ceci sur ce sujet :

> J'ai tendance à banaliser les besoins qui me sont propres et j'inclus dans ça les besoins de ma famille. C'est comme ma vie, ça m'appartient, c'est à moi versus tout ce qui retombe sur d'autres personnes. Des considérations ou des contraintes familiales, si ça empêche la réalisation de trucs qui ont des implications sur plusieurs autres personnes, on dirait que je me sens mal. Ce sont des situations qui vont probablement encore continuer à me faire vivre de la détresse éthique. (…) C'est clair qu'il faut que j'arrive à concilier ça, mais ce n'est pas encore clair pour moi comment je vais arriver à faire ça.

Tels sont les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie selon les participantes. La section suivante formule des pistes de réflexion sur ces résultats.

Discussion des résultats

Cette étude, qui avait pour objectif de documenter les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie, a donné la parole à onze ergothérapeutes chargées de cours ou chercheuses qui enseignent au Québec, en vue de former la relève professionnelle. Cette section articule une réflexion critique sur les résultats présentés à la section précédente, tout en établissant des liens avec les résultats d'autres études.

Comparaison des résultats avec ceux d'autres écrits

Mis à part les injustices vécues au sein des départements ou des programmes universitaires en ergothérapie sur lesquelles nous reviendrons au point suivant, tous les enjeux éthiques qui émergent de la présente étude sont discutés dans les écrits traitant des enjeux éthiques de l'enseignement. De fait, tout enseignant est confronté tôt ou tard à des enjeux éthiques reliés à l'équité dans le cadre de ses enseignements, notamment lors de l'évaluation des travaux des étudiants (5,6,8), lors des situations d'échec (27,28) ou lors de demandes étudiantes (23). Bien que les enseignantes tentent d'être objectives et impartiales, l'équité envers les étudiants demeure pour plusieurs un idéal vers lequel tendre (28). Aussi, plusieurs auteurs, tout comme les participantes à l'étude, observent que la vie académique est liée à une charge de travail importante (14,31,32) qui met en péril l'équilibre occupationnel (24) et qui affecte la santé et le bien-être des enseignantes (16-18) et des étudiants (23), et ce, dans un contexte qui valorise l'excellence, la productivité et la performance (14,25). Paradoxalement, ce contexte se révèle peu favorable à l'agir éthique (14), comme le notent aussi certaines participantes. De fait, des comportements non éthiques sont documentés dans les écrits, que ceux-ci aient pour cibles des étudiants ou des collègues (7-9). Bien que certains des comportements discutés dans les écrits n'aient pas été rapportés par les participantes à l'étude, comme le fait d'avoir des relations intimes avec des étudiants, des relations conflictuelles entre collègues ont été observées par certaines participantes. Ces situations conflictuelles semblent moins fréquentes que dans certains départements de sciences infirmières où l'intimidation entre collègues mène parfois à de la détresse éthique (15). Des participantes mentionnent toutefois avoir observé des relations agressives entre des collègues qui affectent le climat départemental jusqu'à le rendre toxique. Par ailleurs, plusieurs écrits discutent des conflits de rôles vécus par les enseignants (6,33). Ainsi, à l'instar de maintes participantes, ces auteurs notent que l'enseignement est lié à des conflits de rôles engendrant parfois des conflits de valeurs, voire du mal-être au travail (2). Enfin, des auteurs discutent aussi des conflits d'intérêts pouvant être rencontrés dans l'enseignement (10,22), tel que rapporté par des participantes.

Cela dit, certains enjeux éthiques discutés dans les écrits n'ont pas été abordés par les participantes à l'étude. Par exemple, les enjeux éthiques ayant trait aux bris de la confidentialité d'informations relatives aux étudiants (21,23), aux cas de plagiat chez les étudiants (8,11) et au fait de mettre au défi les étudiants dans ses enseignements (12) n'ont pas été rapportés par les participantes. Aussi, des auteurs discutent du fait que le développement de certaines compétences professionnelles suscite des enjeux éthiques, notamment parce que ces compétences considérées essentielles sont parfois négligées ou requièrent une certaine expertise pour être enseignées (28). Sur ce sujet, Kai, Spencer et Woodward (20) discutent des compétences culturelles, tandis que Kanny et Kyler (23) mentionnent les compétences éthiques et sociales. Pour leur part, les participantes n'ont pas discuté de ces compétences en particulier. Enfin, plusieurs auteurs discutent du fait que l'enseignant a une responsabilité éthique quant au contenu des cours qu'ils donnent (6), en outre la protection du public et la promotion de la profession (23) et de l'approche centrée sur le client (30) devraient être des principes phares des enseignements en ergothérapie. Les participantes à l'étude ont peu abordé cette question, à l'exception d'une participante qui a discuté du fait qu'il peut y avoir des conséquences négatives chez les étudiants à les inciter à être des agents de changement, surtout dans le contexte actuel où les milieux de pratique sont liés à des contraintes importantes, voire à de la détresse éthique (40,47-49).

Injustices épistémique et occupationnelle au sein des départements d'ergothérapie

Tandis que des résultats documentés dans les écrits n'ont pas été nommés par les participantes, un enjeu éthique assurément préoccupant émerge du discours des participantes. Il s'agit d'un élément peu documenté dans les écrits, mais qui correspond

à une réalité pourtant omniprésente dans le monde académique. Comme nous le disions plutôt, c'est l'éléphant dans la pièce que personne n'ose nommer, alors qu'il est radicalement injuste et condamnable d'un point de vue éthique. Rappelons que pour qu'il y ait une relation éthique entre des personnes, la symétrie et la réversibilité sont requises. Or, la culture universitaire est fondamentalement inégalitaire et hiérarchique. Aussi, au sein de cette culture, l'autorité épistémique, c'est-à-dire l'autorité prodiguée à une personne en raison de ses connaissances, est détenue par le professeur-chercheur au détriment de tous les autres types d'enseignants, voire des milieux cliniques et des cliniciens. Cette organisation sociale révèle une injustice épistémique (50), suivant laquelle le chargé de cours et le professeur-enseignant (celui qui fait peu ou moins de recherche que le professeur-chercheur) se voient dévalués dans leur parole (injustice testimoniale) et dans leur capacité à interpréter les savoirs et de rendre compte de leur vécu expérientiel (injustice herméneutique). Pour sa part, le professeur-chercheur, en particulier celui qui est considéré prolifique en recherche, impose de manière quasi naturelle sa vision des choses à ses pairs et a tendance à dévaluer les autres types de savoirs, dont fait partie le savoir expérientiel. Alors que le professeur-chercheur brille par sa notoriété et par son expertise considérée comme probante, il marginalise dans l'ombre et le silence ses collègues enseignantes. Sans que cette injustice épistémique et l'injustice occupationnelle qui y est associée ne soient intentionnelles, la culture de l'excellence des milieux académiques crée un contexte propice à leur occurrence. Ainsi, bien que la profession ergothérapique valorise la justice occupationnelle, les départements universitaires sont dominés par une injustice épistémique qui par ricochet engendre une injustice occupationnelle, soit une forme de marginalisation occupationnelle (51-55), ce qui d'un point de vue ergothérapique est plutôt préoccupant. Ce résultat, à notre connaissance, est inédit.

Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte des forces et des limites. Eu égard aux forces, elle a donné la parole à des enseignantes en ergothérapie qui occupent différents rôles au sein de départements ou de programmes ergothérapiques ou de réadaptation d'universités québécoises. Ce faisant, elle a pu mettre au jour des injustices préoccupantes en leur sein. Aussi, elle a examiné un rôle peu étudié en ergothérapie, soit l'enseignement, et ce, via une lunette éthique. Ainsi, elle contribue au développement des connaissances dans les domaines de l'enseignement et de l'éthique appliquée en ergothérapie. Relativement aux limites, il aurait été intéressant que des hommes participent à l'étude afin de déterminer dans quelle mesure les enjeux éthiques documentés ici sont ou non liés aux genres, voire aux injustices de genre. Enfin, bien que la saturation des données ait été obtenue, l'échantillon demeure petit, ce qui explique peut-être en partie le fait que des enjeux éthiques documentés dans les écrits n'aient pas été rapportés par les participantes à l'étude.

Conclusion

Cette étude a documenté pour une toute première fois les enjeux éthiques de l'enseignement en ergothérapie au Québec. Ces enjeux éthiques mettent en péril différentes valeurs, notamment l'équité, la santé, le bien-être, la justice épistémique, la justice occupationnelle, le professionnalisme, l'intégrité et l'équilibre occupationnel. Bien que les résultats de l'étude rejoignent en général ceux documentés dans les écrits en enseignement, en santé ou en ergothérapie, ils révèlent que des injustices sont présentes au sein des départements ou des programmes universitaires d'ergothérapie ou de réadaptation, soit des injustices épistémiques et occupationnelles, lesquelles n'avaient pas à notre connaissance été documentées à ce jour. Ce résultat est préoccupant non seulement d'un point de vue éthique, mais également d'un point de vue ergothérapique, car la profession valorise la justice, notamment la justice occupationnelle (49-53).

Cette étude est susceptible d'avoir des retombées sur la pratique. Sur le plan de l'enseignement, il est souhaité que les résultats de cette étude puissent participer à renverser les injustices vécues au sein des départements ou programmes universitaires afin que la parole des uns comme des autres soit égale et que tout enseignant en ergothérapie puisse avoir accès aux mêmes informations. Sur le plan de la recherche, il est souhaité que l'écart entre les mondes académiques et cliniques se réduise, voire disparaisse, de façon à valoriser le savoir expérientiel des cliniciens et à établir un dialogue fécond entre les chercheurs et les cliniciens. Sur le plan de la clinique, il est souhaité que les préoccupations et les réalités des cliniciens puissent être mieux comprises et étudiées par les chercheurs, de façon à que ces derniers puissent coconstruire ou codévelopper en collaboration avec les cliniciens des outils et des ressources répondant aux besoins des cliniciens et à ceux des clients. Sur le plan de la gouvernance, il est souhaité que les directions des universités puissent mettre en place des environnements de travail contribuant à la santé et au bien-être des enseignants et des étudiants, ce qui nécessitera une sorte de révolution dans le monde académique. Plus spécifiquement, il est souhaité qu'une culture éthique soit mise en place minimisant ainsi les impacts négatifs de la culture académique qui rime avec excellence, productivité et performance, sans toutefois que cette culture ne soit réduite à une approche déontologique et légale de contrôle et de reddition de compte. D'autres valeurs plus humaines auraient avantage à être tout autant valorisées pour que la science rime aussi avec conscience, car « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » comme l'affirmait Rabelais dans le *Pantagruel* (56).

Remerciements
Les auteures remercient chaleureusement les ergothérapeutes qui ont participé à cette étude, notamment parce que leur emploi du temps est assurément chargé, voire lié à la surcharge. Sans elles, cette étude n'aurait pas pu être menée. Un grand merci à chacune. Marie-Josée Drolet reconnait aussi l'apport inestimable du FRQSC et de la Fondation de l'UQTR qui lui ont permis de réaliser cette étude par l'entremise de subventions. Elle souligne aussi la contribution notable des trois assistantes de recherche qui ont collecté et transcrit les données, soit : Fatima Choual, candidate au doctorat en psychologie de l'UQTR et Rébecca Gaudet, aujourd'hui ergothérapeute, ainsi qu'Auréliane Beaulieu-Larouche, aujourd'hui ergothérapeute, qui a fait la recension des écrits lors de sa maîtrise en ergothérapie.

Acknowledgements
The authors would like to thank the occupational therapists who took part in this study, not least because their schedules are undoubtedly busy and even overloaded. Without them, this study would not have been possible. Many thanks to all of them. Marie-Josée Drolet also acknowledges the invaluable contribution of the FRQSC and the Fondation de l'UQTR, which enabled her to conduct this study through grants. She also acknowledges the significant contribution of the three research assistants who collected and transcribed the data: Fatima Choual, UQTR doctoral candidate in psychology, and Rébecca Gaudet, now an occupational therapist, as well as Auréliane Beaulieu-Larouche, now an occupational therapist, who reviewed the literature during her master's degree in occupational therapy.

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

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

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

Peer-reviewer responsibilities
Reviewer evaluations are given serious consideration by the editors and authors in the preparation of manuscripts for publication. Nonetheless, being named as a reviewer does not necessarily denote approval of a manuscript; the editors of *Canadian Journal of Bioethics* take full responsibility for final acceptance and publication of an article.

Édition/Editors: Amandine Fillol & Aliya Affdal
Évaluation/Peer-Review: Christiane Gohier & Didier Moreau

Affiliations
1 Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada
2 Bureau intégré de l'éthique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec (CIUSSS-MCQ), Trois-Rivières, Canada
3 Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) Montérégie-Est, Sainte-Hyacinthe, Canada

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

Reçu/Received: 17 Oct 2019 **Publié/Published:** 20 Jul 2020

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

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

References

1. Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). Lois et règlements; 2019.
2. Centeno J, Bégin L. Les loyautés multiples: Mal-être au travail et enjeux éthiques. Montréal, Éditions Nota Bene; 2015.
3. Swisher LLD, Arslanian LE, Davis CM. The Realm-Individual Process-Situation (RIPS) model of ethical decision-making. HPA Resource. Official Publication of the Section on Health Policy & Administration. 2005;5(3):3-8.
4. Drolet MJ. De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapique. Québec, Presses de l'Université du Québec; 2014.
5. Dukewich KR, Wood, S. "Can i have a grade bump?" the contextual variables and ethical ideologies that inform everyday dilemmas in teaching. Collected Essays on Learning and Teaching. 2016;9:97-110.
6. Colnerud G. Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. Teachers and Teaching. 2006;12(3):365-385. doi: 10.1080/13450600500467704
7. Bruhn JG, Zajac G, Al-Kazemi AA, Prescott Jr LD. Moral positions and academic conduct: Parameters of tolerance for ethics failure. The Journal of Higher Education. 2002;73(4):461-493.
8. Ehrich LC, Cranston N, Kimber M, Starr K. (Un) ethical practices and ethical dilemmas in universities: academic leaders' perceptions. International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)). 2012;40(2):99-114.
9. Dixon N. The morality of intimate faculty-student relationships. The Monist.1996;79(4):519-535.
10. Stein PC. Conflict of interest and conflict of commitment: ethical questions and dilemmas for faculty members; 1992.

11. Vehviläinen S, Löfström E, Nevgi A. Dealing with plagiarism in the academic community: emotional engagement and moral distress. Higher Education. 2018;75(1):1-18. doi:10.1007/s10734-017-0112-6
12. Scager K, Akkerman SF, Pilot A, Wubbels T. Teacher dilemmas in challenging students in higher education. Teaching in Higher Education. 2017;22(3):318-335. doi:10.1080/13562517.2016.1248392
13. Shapira-Lishchinsky O. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. Teaching and Teacher Education. 2011;27(3):648-656.
14. Berg M, Seeber B. Slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. Toronto, University of Toronto Press; 2016.
15. Ganske KM. Moral distress in academia. Online Journal of Issues in Nursing. 2010;15(3):6.
16. Diener EJ, Stratton E, Abdul-Raheem J, Al-Rjoub S, Kelley J, Mack R. Moral distress in Nursing Academia. Affiche présentée au 43e Biennial Convention, Las Vegas, États-Unis; 2015, November.
17. Yoes T. Addressing Moral Distress: Challenge and Strategies for Nursing Faculty. Oklahoma Nurse. 2012;57(2):14.
18. Waite SA. Exploring the experience of moral distress in nursing faculty. Disponible à ProQuest Dissertations & Theses Global; 2018.
19. Gerrish K, Ashworth PD, McManus M. Some dilemmas of master's level nurse education. Journal of Advanced Nursing. 2000;32(4):834-841.
20. Kai J, Spencer J, Woodward N. Wrestling with ethnic diversity: toward empowering health educators. Medical Education. 2001;35(3):262-271.
21. Dalton S, Harris GE. Examining student-professor confidentiality: What are the expectations for psychology professors. Morning Watch; 2010:37.
22. Andresen NS, Olson TS, Krasowski MD. Medical student and medical school teaching faculty perceptions of conflict of interest. BMC Research. 2017; Notes 10:1-6. doi:10.1186/s13104-017-2596-7
23. Kanny EM, Kyler PL. Are faculty prepared to address ethical issues in education? American Journal of Occupational Therapy. 1999;53(1):72-74.
24. Masagatani GN, Grant HK. Managing an academic career. American Journal of Occupational Therapy. 1986;40(2):83-88.
25. Scott PJ, Justiss MJ, Schmid AA, Fisher TF. A framework for promoting scholarship productivity in occupational therapy curricula. Occupational Therapy in Health Care. 2013;27(1):35-45. doi:10.3109/07380577.2012.757409
26. Cusick A, Froude E, Bye R, Zakrzewski L. Building a strong academic workforce: challenges for the profession. Australian Occupational Therapy Journal. 204;61(3):131-131. doi:10.1111/1440-1630.12135
27. Ilott I, Murphy R. Feelings and failing in professional training: the assessor's dilemma. Assessment & Evaluation in Higher Education. 1997;22(3):307-316.
28. Drolet MJ, Sauvageau A, Baril N, Gaudet R. Les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie. Revue Approches inductives. 2019;6(1):148-179.
29. Fleming-Castaldy RP, Gillen G. Ensuring that education, certification, and practice are evidence based. American Journal of Occupational Therapy. 2013;67(3):364-369. doi:10.5014/ajot.2013.006973
30. Fleming-Castaldy RP. A macro perspective for client-centred practice in curricula: Critique and teaching methods. Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2015;22(4):267-276. doi:10.3109/11038128.2015.1013984
31. Copolillo AE, Peterson EW, Helfrich CA. Combining roles as an academic instructor and a clinical practitioner in occupational therapy: benefits, challenges, and strategies for success. Occupational Therapy in Health Care. 2002;15(1/2):127-143.
32. Fisher G, Dones W, Petit-Frere N, Dillow K, Behler T. Contemporary issues and trends facing occupational therapy faculty. (Poster Session). American Journal of Occupational Therapy. 2017; July:71, 7111510190p1. doi:10.5014/ajot.2017.71S1-PO3155
33. DePoy E, Gitlin LN. Introduction to Research. St. Louis, Elsevier Mosby; 2010.
34. Hammell KW, Carpenter C, Dyck I. Using qualitative research: A practical introduction for occupational and physical therapists. Edinburgh: Churchill Livinstone; 2000.
35. Hunt MR, Carnevale FA. Moral experience: a framework for bioethics research. Journal of Medical Ethics. 2011;37(11):658-662.
36. Drolet MJ, Baril N, Sauvageau A, Renaud S. (sous presse). Solving the ethical issues of clinical training in occupational therapy: Results of an empirical study conducted in Quebec-Canada. Canadian Journal of Bioethics/Revue Canadienne de Bioéthique.
37. Drolet MJ, Viscogliosi C. (sous presse). Ébauche d'une éthique interculturelle de la pratique de l'ergothérapie en contexte autochtone : sur la base de résultats de recherche et d'une recension des écrits. Ethica – Revue interdisciplinaire de recherche en éthique.
38. Drolet MJ, Gaudet R, Pinard C. Résoudre les enjeux éthiques de la pratique privée : des ergothérapeutes prennent la parole et usent de créativité. Ethica – Revue interdisciplinaire de recherche en éthique. 2018;22(1):109-141.
39. Drolet MJ, Goulet M. Les barrières et facilitateurs à l'actualisation des valeurs professionnelles : perceptions d'ergothérapeutes du Québec. Revue ergOThérapie. La revue française de l'ergothérapie. 2018;71:31-50.
40. Drolet MJ, Pinard C, Gaudet R. Les enjeux éthiques de la pratique privée : des ergothérapeutes du Québec lancent un cri d'alarme. Ethica – Revue interdisciplinaire de recherche en éthique. 2017;21(2):173-209.
41. Drolet MJ, Maclure J. Les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie : perceptions d'ergothérapeutes. Revue Approches inductives. 2016;3(2):166-196.
42. Husserl E. The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Evanston, IL: Northwestern University Press; 1970.

43. Husserl E. The train of thoughts in the lectures. Dans EC Polifroni, M Welch (Éds), Perspectives on philosophy of science in nursing. Philadelphia, PA: Lippincott; 1999.
44. Corbière M, Larivière N. Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2014.
45. Thomas SP, Pollio HR. Listening to Patients: A Phenomenological Approach to Nursing Research and Practice. New York: Springer Publishing Company; 2002.
46. Giorgi A. De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théories, pratique et évaluation. Dans J Poupart, LH Groulx, JP Deslauriers, A Laperrière, R Mayer, AP Pires (Éds), La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin; 1997. pp. 341-364.
47. Durocher E, Kinsella EA, McCorquodale L, Phelan S. Ethical tensions related to systemic constraints: occupational alienation in occupational therapy practice. Occupation, Participation and Health. 2016;36(4):216-226.
48. Penny NH, Ewing TL, Hamid RC, Shutt KA, Walter AS. An investigation of moral distress experienced by occupational therapists. Occupational therapy in health care. 2014;28(4):382-393.
49. Rivard AM, Brown CA. Moral distress and resilience in the occupational therapy workplace. Safety. 2019;5(1):10. doi:10.3390/safety5010010
50. Fricker M. Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press; 2007.
51. Larivière N, Drolet MJ, Jasmin E. La justice sociale et occupationnelle. Dans E Jasmin (dir). Des sciences sociales à l'ergothérapie. Mieux comprendre la société et la culture pour mieux agir comme spécialiste en habilitation à l'occupation. Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2019;129-153.
52. Durocher E. Occupational justice: A fine balance for occupational therapists. Dans D Sakellariou, N Pollard (eds.) Occupational therapies without borders. Integrating justice with practice, second edition. Toronto: Elsevier; 2017. pp. 8-18.
53. Townsend E, Polatajko HJ. Habiliter à l'occupation : Faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation (2e éd.). Ottawa: CAOT Publications ACE; 2013.
54. Wilcock AA. An occupational perspective of health. Thorofare, Slack Incorporated; 2006.
55. Whiteford G, Townsend E, Bryanton O, Wicks A, Pereira R. The participatory occupational justice framework: salience across contexts. Dans D Sakellariou et N Pollard (eds.) Occupational therapies without borders. Integrating justice with practice, second edition. Toronto: Elsevier; 2017. pp. 163-183.
56. Rabelais F. Pantagruel. Paris, Sociétés les Belles Lettres; 1959.