

## CHAPITRE 5

### **Repenser la formation à l'éthique des futurs travailleurs sociaux à l'UQAM : Témoignage d'une démarche collaborative de refonte du cours, et des pistes pédagogiques qui s'en dégagent**

par Francine Cytrynbaum, chargée de cours, Carine Dierckx, chargée de cours et Audrey Gonin, professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal

#### **RÉSUMÉ**

*Cet article traite d'un projet de refonte du cours d'éthique dans la formation du baccalauréat en travail social à l'UQAM afin de mieux outiller les étudiants à répondre aux défis du travail social contemporain et à leurs enjeux éthiques. En effet, la complexification du champ du travail social, les changements récents de certains cadres institutionnels de l'intervention sociale et de la formation des travailleurs sociaux, ainsi que les réflexions, les bilans de l'enseignement et les lectures, ont amené une équipe d'enseignantes à s'engager dans cette refonte. Cette démarche a aussi été une occasion de se ressourcer intellectuellement, de partager des expertises, des questionnements et des idées pour les personnes impliquées. Bien que le projet soit encore en cours, il s'agit d'un premier partage de la démarche au niveau du processus, des contenus et des orientations à donner au cours.*

#### **MOTS-CLÉS**

*Travail social, éthique, déontologie, formation, pratiques pédagogiques*

#### **INTRODUCTION : POURQUOI UN TEL PROJET ?**

Le cours TRS2550 *Déontologie du travail social en milieux institutionnels et communautaires* est un cours obligatoire du programme de baccalauréat en travail social à l'université de Québec à Montréal (UQAM). Il est offert en deuxième année et fait également partie du programme de propédeutique. Il s'agit d'un cours transversal dans la formation des futurs travailleurs sociaux, tant au niveau des thématiques abordées que des approches du travail social ou encore des milieux de pratiques

concernés. Les auteurs - la professeure-pivot<sup>1</sup> ainsi que deux chargées de cours - sont l'équipe actuelle en charge de l'enseignement du cours. Nous avons souhaité nous concerter afin de revoir les objectifs, la structure et les contenus, ainsi que l'intitulé et le descripteur du cours.

Différentes raisons ont motivé cette mise à jour. Depuis 15 ans, date à laquelle le dernier descripteur a été rédigé, le cours a évolué sur la base des connaissances et des ressources disponibles. D'autre part certains cadres institutionnels (locaux ou plus généraux) de l'intervention sociale et de la formation des travailleurs sociaux ont changé, ou sont en cours de transformation. Nous avons intégré à notre réflexion les nouvelles normes d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS), qui accrédite les programmes universitaires en travail social, et plus localement, l'évaluation en cours du programme de formation à l'UQAM, en vue de positionner le cours vis-à-vis de ces transformations en cours ou à venir. Les axes développés au sein du cours intègrent depuis longtemps la déontologie dans une perspective et une démarche éthiques plus larges, ce qui a motivé également de revoir l'intitulé du cours, afin d'être plus fidèle à cette optique.

Nous avons donc souhaité dans ce projet, pour les différentes raisons évoquées, et en tenant compte des changements contextuels, relancer la réflexion sur les finalités et les priorités à donner à un tel cours, en articulation avec l'ensemble du programme, de même que sur le dispositif pédagogique à mettre en place. Nous avons souhaité réfléchir, notamment, sur l'articulation à envisager entre aspects théoriques, méthodologiques et pratiques. Enfin, nous avons révisé l'intitulé du cours et avons élaboré un nouveau descripteur ainsi que des outils pédagogiques communs, de manière concertée.

Notre objectif dans cet écrit est de partager un processus de réflexion et de construction encore en cours, et les points principaux qui en ressortent aujourd'hui. Nous avons basé ce texte sur une présentation faite par les trois auteures dans le contexte d'un colloque à l'ACFAS, *Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation*

---

1 Tel qu'indiqué dans le rapport d'évaluation du programme de baccalauréat remis à l'Association canadienne pour la formation en travail social : "Le rôle de professeur.e pivot est perçu non seulement comme un moyen de soutenir les enseignant.e.s dans leurs tâches, mais aussi comme une des ressources-clés qui facilitent la cohérence entre les différents groupes d'un même cours." (2012, p.111)

*universitaire en travail social*, le 8 mai 2013, en le complétant par certaines informations issues des étapes plus récentes de notre travail collaboratif. Après une brève présentation du déroulement de notre démarche et une synthèse d'éléments-clefs du contexte institutionnel et politique que nous avons jugés importants à prendre en considération, nous développons ici les principaux acquis de nos recherches et de notre élaboration collaborative du cours, en résumant les priorités et orientations pédagogiques que nous avons ciblées.

## **LES ÉTAPES ET LE PROCESSUS DE LA DÉMARCHE : BRÈVE SYNTHÈSE**

Une première étape a consisté à développer une analyse sur l'évolution du contexte social et politique des pratiques du travail social au Québec, et des cadres institutionnels qui les régulent (projet de loi 21, normes de l'ACFTS, etc...). Les principaux éléments de cette analyse seront résumés dans la section sur le contexte et les enjeux. Nous avons aussi échangé sur nos expériences d'enseignement respectives au sujet des objectifs ciblés, des contenus abordés, du processus pédagogique, mais aussi du bilan que chacune en fait aujourd'hui (ce qui nous tient à cœur et qu'on souhaiterait maintenir, et ce qu'on souhaite changer).

Afin de nourrir notre analyse et notre réflexion sur des enjeux à travailler, sur les priorités à donner au cours, sur les appuis théoriques et méthodologiques à utiliser, nous avons fait différents types de recherches. Premièrement, tout le long du processus, qui a duré plus d'un an, nous avons fait des recherches bibliographiques et différentes lectures (sur des perspectives théoriques, méthodologiques, des analyses empiriques, des outils pédagogiques, des témoignages, etc.), dont nous avons ensuite discuté ensemble. Le partage des lectures et des pistes qui s'en dégagent a permis de repenser les priorités du cours. Ceci a par ailleurs facilité l'échange d'idées, de questionnements, d'observations, de pratiques et d'outils pédagogiques.

Deuxièmement, nous avons aussi, dans ces échanges, partagé nos propres préoccupations et analyses des enjeux éthiques actuels du travail social, en lien avec

nos expériences et observations respectives. La diversité de nos ancrages et de nos profils a, de ce point de vue, été d'une grande richesse<sup>2</sup>.

Troisièmement, nous nous sommes questionnées sur la place du cours dans la formation et son articulation avec les autres dimensions de la formation. En lien avec la réforme du programme en cours, et avons eu un échange à ce sujet avec la directrice de programme.

Quatrièmement, nous avons recherché des informations concernant l'organisation de ce type de cours dans d'autres universités québécoises et canadiennes. Nous avons ainsi eu des échanges avec des enseignants de six écoles de travail social au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, dont 5 offrent des cours de déontologie ou éthique.<sup>3</sup> Notre intérêt était d'avoir des informations à propos des approches pédagogiques, de l'organisation des cours (leur contenu, le moment où ils sont donnés dans la formation, le nombre d'étudiants par classe, le type de lectures, les approches choisies), mais aussi de partager des préoccupations et réflexions avec ces enseignants sur les enjeux actuels de la formation à l'éthique des travailleurs sociaux.

Cinquièmement, nous avons, enfin, créé un dossier partagé reprenant tous nos documents de travail (dossiers, cadres réglementaires, rapports de réunion, d'interviews, etc.), ainsi que des bases de données thématiques d'articles, une boîte à outils pédagogiques, etc.

Nous avons produit, entre autres, des fiches collectives sur les thématiques principales à traiter dans nos cours, et de nombreux outils pédagogiques pour favoriser le développement de savoirs et d'habiletés dans le champ éthique chez la population étudiante ainsi que pour évaluer leurs acquis. Ce processus a également été enrichi par l'opportunité qui nous a été donnée de présenter notre travail en cours, lors du congrès de l'ACFAS en 2013, et par les échanges auxquels cette présentation a donné lieu.

Ces différentes démarches nous ont permis de redéfinir les axes prioritaires communs de notre cours, mais aussi de construire une « culture commune », qui renforce la

---

2 Variété des secteurs de pratiques et d'ancrage dans l'intervention sociale, variété disciplinaire, diversité des origines.

3 L'Université de Montréal, l'Université McGill, l'Université de Moncton, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université Laval.

cohérence pédagogique du cours, tout en maintenant une diversité possible d'approches et de méthodes. Enfin, ces démarches nous ont également permis de poser les bases pour une collaboration future. À ce stade, nous avons réécrit le descripteur du cours, qui a été soumis au comité de programme, et nous prévoyons rédiger un syllabus-cadre donnant une trame commune à nos enseignements.

## **CONTEXTE ET ENJEUX**

Plusieurs éléments du contexte actuel du travail social, porteurs d'enjeux importants pour l'orientation des pratiques, sont selon nous nécessaires à prendre en considération afin de repenser le contenu du cours et ses objectifs prioritaires.

### *L'évolution des politiques sociales et la réforme des CSSS*

Les réformes récentes des politiques sociales au Québec, marquées par un changement de paradigme politique et des nouvelles formes de régulation<sup>4</sup>, transforment significativement les manières d'envisager le rôle des travailleurs sociaux (Bellot et al, 2013). On est ainsi passé progressivement d'un État-Providence, basé sur des droits inconditionnels et sur un principe assurantiel, à un « État social actif », introduisant un certain nombre de conditions à l'obtention de droits sociaux, par l'« activation », la responsabilisation des destinataires des services sociaux (Franssen, 2008). Cela se traduit régulièrement, pour les personnes intervenantes, par le passage d'une obligation de moyens à une obligation de résultats (Gonin, Grenier et Lapierre, 2012).

Ce nouveau paradigme s'articule à un autre modèle ou paradigme, qui s'inscrit dans le même type de logique, celui de la « nouvelle gestion publique (NGP) ». Cette dernière, introduite progressivement dans les politiques sociales au Québec depuis les années 1990 et dont la loi 25, à l'origine de la fusion des CLSC dans les CSSS est un des piliers (Larivière, 2005 ; Bourque, 2009), tranche avec le modèle classique de l'État social. L'offre de services devient de façon générale beaucoup plus normalisée, formatée par divers cadres et référentiels, alors qu'auparavant les CLSC adaptaient davantage leur offre de services aux particularités de leur territoire et des demandes et

---

4 Qui marquent aussi les autres politiques publiques, au Québec comme ailleurs, sous des formes variables selon les contextes et les domaines.

besoins qui s’y exprimaient (Bourque, 2009). La réforme qu’elle introduit est marquée par de nouveaux choix organisationnels: décentralisations, partenariats publics/privé, ententes de gestion, nouvelles hiérarchies et divisions du travail au sein des organisations, reddition de comptes à tous les échelons, etc. Dans la foulée de ces transformations, les objectifs sont ciblés en termes de résultats chiffrés à atteindre, les prestataires de services sont responsabilisés quant à l’atteinte des résultats (imputabilité), les pratiques et processus sont de plus en plus standardisés (Bourque, 2009 ; Couturier et al, 2013 ; Dierckx et Gonin, à paraître). Le secteur communautaire est fortement touché également par ces transformations, notamment par le poids des fondations privées dans les priorités et les critères de subvention définis (Iris, 2013 ; RQ-ACA, 2009).

Les nouvelles priorités dans le système<sup>5</sup> de santé et de services sociaux<sup>5</sup> et les transformations organisationnelles qui s’y adossent ont des effets nombreux (variable selon les contextes et les acteurs), sur le « professionnalisme » (Demailly, 2008; Dierckx, 2014), sur les formes d’expertise et sur les pratiques des travailleurs sociaux : ces effets concernent leurs orientations et leurs significations, leur « sens », non sans provoquer des tensions et malaises au sein de la profession, dont la « souffrance morale » (Gonin, Grenier et Lapierre, 2013) et des réactions politiques (Dierckx et Gonin, à paraître). On assiste à des tensions croissantes entre les logiques de système (et les valeurs qu’ils promeuvent) et les références et positionnements éthiques traditionnellement portés par ce type de profession.

Il y a donc de nouveaux défis importants pour l’intervention sociale, en lien avec les nouvelles orientations introduites par les politiques sociales récentes dans les différents secteurs de pratique, qu’ils soient institutionnels ou communautaires. Il est donc essentiel, selon nous, de prendre ces transformations en considération dans la formation en éthique des étudiants, afin de leur donner une prise sur les enjeux qu’elles soulèvent, tant en termes de compréhension que de moyens d’action.

---

5 Dans les CSSS, il s’agit de la responsabilité populationnelle, l’accessibilité, la « qualité » et la visée de performance selon des critères managériaux.

## ***Le projet de loi 21***

Le projet de loi 21<sup>6</sup>, adopté récemment, redéfinit les champs d'exercice de diverses professions. Le champ d'exercice du travail social est circonscrit de la manière suivante :

Évaluer le fonctionnement social, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre ainsi que soutenir et rétablir le fonctionnement social de la personne en réciprocité avec son milieu dans le but de favoriser le développement optimal de l'être humain en interaction avec son environnement (Assemblée Nationale, 2009 :4 ).

L'information, la promotion de la santé, la prévention du suicide, de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux font également partie de l'exercice de la profession auprès des individus, des familles et des collectivités (OTSTCFQ, Cadre de référence sur l'évaluation du fonctionnement social, 2011).

La loi réserve aussi à certains professionnels (en partage ou de façon exclusive) la pratique d'activités qui sont considérées à haut risque de préjudice<sup>7</sup>, les « actes réservés ». Il s'agit notamment, pour les travailleurs sociaux, d'actes tel que l'évaluation en lien avec un trouble mental ou neuropsychologique; en matière de garde d'enfants et de droits d'accès, d'adoption ; en lien avec une décision de la DPJ, du tribunal de la jeunesse ; pour déterminer des services de réadaptation et d'adaptation en cas de retard de développement ; ou encore de l'utilisation de mesures de contention et d'isolement.

Ces nouvelles normes ont des impacts importants sur la pratique des intervenant-e-s. En particulier elles conduisent à devoir être, dorénavant, diplômé en travail social et

---

6 Celle-ci « modifie le Code des professions afin de prévoir une redéfinition des champs d'exercice professionnels dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines pour, notamment, la profession de psychologue, de travailleur social, de thérapeute conjugal et familial, de conseiller d'orientation et de psychoéducateur (...) La loi établit aussi pour les membres de certains ordres professionnels une réserve d'exercice pour des activités à risque de préjudice dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. » (Office des professions, 2013).

7 Deux critères ont guidé les experts du comité Trudeau afin d'identifier les activités devant être réservées à certains professionnels : le risque de préjudice et la formation liée au degré de complexité que comportent les activités, critère sous-tendant que seules les personnes ayant les compétences pour accomplir une activité sont habilitées à le faire.

membre de l'ordre professionnel pour exercer ces activités. La nature sensible de ces actes, qui ont un impact important sur la vie et les possibilités d'avenir des personnes qui sont sous l'effet de ces mesures rend la réflexion éthique d'autant plus nécessaire, au-delà des normes établies et des guides de pratiques existants.

Nous avons donc envisagé différentes manières d'intégrer ces nouveaux cadres institutionnels dans le cours. Plusieurs des thèmes abordés de façon prioritaire dans le cours sont liés à ces activités « réservées », comme la question de l'inaptitude et les mesures de protection, ou encore la contention, qui renvoient à des tensions entre protection et autodétermination, entre sécurité et liberté.

### *Transformations plus globales*

L'encadrement de plus en plus serré des pratiques, au-delà des nouvelles orientations politiques décrites précédemment, peut être mis en lien avec le contexte sociétal d'une "phobie" du risque. Or, la peur du risque a souvent pour conséquence de restreindre des libertés individuelles et collectives (Bourgeault, 2004), par exemple, la réaction à la « menace terroriste », règles de sécurité incendie, etc. Par ailleurs, cette moindre tolérance au risque peut restreindre le champ de la réflexion éthique, car celle-ci correspond à une certaine prise de risque. La démarche d'interprétation et d'interrogation de repères normatifs comprend une part d'incertitude. Il s'agit d'oser se lancer dans une démarche dont l'issue n'est pas prédéfinie. Aussi, elle peut amener à questionner nos normativités, quand elles deviennent des barrières nuisant à une réponse adéquate aux besoins de nos clients.

## **PRINCIPAUX ACQUIS DE LA DÉMARCHE**

### *Clarification de la démarche de formation*

Il y a de nombreuses façons possibles d'envisager la formation éthique et son articulation avec la déontologie. Johanne Patenaude (1997; 2000) a réalisé, il y a quelques années, une étude comparative des voies de la formation éthique chez les professionnels au Québec. Elle identifie 4 grands modèles d'intervention des formateurs (Patenaude, 2000): 1) une approche comportementale, centrée sur un apprentissage formel des normes, et visant à rendre les conduites conformes aux attentes de la profession; 2) une approche visant la création de nouvelles attitudes (à

partir d'une fibre morale intime à éveiller chez chacun); 4) une approche déontologique, dont le but est de respecter les normes, standards et procédures, et où l'apprentissage est centré sur les capacités de déduction et d'application aux cas particuliers; enfin, 4) une approche principielle, très répandue aux USA, dont le but est d'identifier dans sa pratique, la nature des conflits éthiques, et de légitimer sa décision selon le principe qui doit prévaloir. Il s'agit ici d'un modèle davantage réflexif, la relation entre cas et principe n'étant pas fixée a priori. Il entraîne à une réflexion sur le sens de sa pratique, et sur les impacts de sa décision sur l'autre.

Au-delà de ces 4 grands modèles, Patenaude (2000) voit l'émergence d'un nouveau modèle d'intervention éthique, utilisé dans certaines formations. Un modèle collaboratif, lui aussi réflexif, qui part des problèmes de l'action quotidienne du professionnel, intègre la sensibilité au raisonnement, et des habiletés relationnelles, en priorisant le dialogue et la délibération en contexte. L'action y féconde la théorie, et le but est de favoriser un choix d'intervention responsable et cohérent, malgré l'incertitude.

C'est ce dernier modèle, largement popularisé depuis dans diverses formations au Québec, grâce notamment au manuel de G.A. Legault (1999), et élargi par d'autres repères théoriques et méthodologiques, que nous avons privilégié dans nos cours depuis plusieurs années. Cet élargissement est venu du constat que la méthode de Georges Legault présentait des limites pour traiter d'aspects plus structurels ou politiques souvent engagés dans les questions éthiques, mais aussi pour prendre en considération des dimensions développées par l'éthique du *care*, et pour mieux articuler la formation à l'éthique aux enjeux actuels du travail social. Les questions éthiques se jouant à un niveau organisationnel (Gonin et Jouthe, 2013), par exemple, peuvent difficilement être prises en charge dans ce cadre.

Nous souhaitons donc approfondir et élargir les objectifs et les méthodes pédagogiques de la délibération éthique dans nos cours. Intéressées également par l'évolution des pratiques des enseignants en travail social, par leur propre réflexion sur leur cours, et sur la façon de l'articuler au contexte actuel du travail social, nous avons donc, comme évoqué dans le premier point, parlé à différents enseignants de cours d'éthiques, dans des universités québécoises et canadiennes.

### *S'inspirer d'ailleurs*

Les discussions entre nous ont été très instructives, et ont par ailleurs permis de partager des idées et des outils. Nous avons découvert des pratiques très différentes d'une université à l'autre, et avons appris que certaines écoles de travail social n'offraient pas de cours d'éthique ou de déontologie en tant que tels (la formation dans ce domaine étant alors, dans certains cas, donnée dans des séminaires de pratiques ou dans des cours de méthodologie).

Parmi les cinq universités qui offrent ce type de cours, nous avons observé que chaque cours a sa spécificité, et peut être offert à différents moments de l'apprentissage : avant un stage de fin d'études, entre deux stages, ou encore parallèlement au stage. La taille des groupes est très variable aussi. Certaines universités limitent la grandeur des classes pour assurer une meilleure participation des étudiants, d'autres offrent des présentations ou réunissent les étudiants en grand groupe pour les exposés magistraux, puis divisent le groupe en petits ateliers interactifs pour des apprentissages plus participatifs. Une université propose le cours en ligne, et après avoir transmis quelques bases théoriques, s'inspire largement de la méthode de délibération éthique de Georges Legault dans son dispositif, les étudiants délibérant alors en petit groupe. Certains enseignements privilégient une approche de l'éthique plutôt légaliste, jumelée avec la réflexion critique, tandis que d'autres mobilisent le dialogue socratique comme méthode pédagogique afin d'encourager la capacité de réflexion chez les étudiants. Toutefois, les cinq cours incluent divers types d'exercices de réflexion sur des scénarios de pratique.

Les entrevues ont ainsi alimenté nos discussions, car chaque programme offre des modèles d'enseignement différents, des lectures diverses et des méthodes d'évaluation intéressantes. Nous avons trouvé dans ces échanges une grande ouverture des collègues au partage des idées, des ressources et des matières.

### *S'inspirer mutuellement*

Suite au partage de textes jugés pertinents par les unes et les autres, des nouveaux matériaux ont été introduits dans notre boîte à outils collective. Le partage de nos expériences respectives dans les cours précédents a permis d'identifier certaines

priorités importantes pour la suite, à partir du bilan que chacune a pu faire concernant ce qu'elle souhaitait maintenir ou changer, et des discussions qui s'en sont suivies.

Nous nous sommes ainsi rejointes sur la visée centrale de réflexion et de questionnement dans le cours. Également, on s'accorde sur l'importance et l'intérêt de faire des liens avec l'expérience, tout en donnant une place au théorique, et à la conceptualisation. Nous avons repéré des axes théoriques porteurs, et la place à leur donner dans le cours. Nous avons également décidé de prioriser une transversalité dans les questionnements abordés et de donner des outils de réflexion, d'analyse et d'orientation généralistes, afin de pouvoir, au sein d'un seul cours, travailler des situations et domaines de pratiques divers, compte tenu des milieux variés dans lesquels les travailleuses et travailleurs sociaux sont appelés à intervenir. Aussi, nous avons conclu que l'utilisation d'une grille de délibération a ses limites, si elle ne s'inscrit pas dans une démarche de réflexion plus globale. Il est ainsi souhaitable de s'échapper du cadre ou de l'élargir si celui-ci ne permet pas de prendre en considération des aspects pertinents pour orienter l'action.

Un autre souhait est ressorti de façon unanime. Il s'agit de l'importance du maintien, dans le dispositif pédagogique, des projets de groupe qui exigent une délibération éthique. Nous avons précisé que celle-ci peut porter sur une situation précise ou un problème social plus structurel ou organisationnel. À ce sujet, nous souhaitons aussi articuler les enjeux éthiques avec des enjeux sociopolitiques plus larges, et proposer des outils de réflexion et de délibération qui permettent d'aborder des questions micro, méso et macrosociales. Ceci afin d'aider à des prises de position ou à des décisions concrètes dans ces différents types de problèmes, à ces différents niveaux du social.

Plusieurs outils de délibération, utilisés précédemment dans nos cours par les étudiants ont ainsi été partagés, et notre analyse de leurs points forts et faibles nous ont conduites à privilégier le choix de donner différentes grilles, et de travailler sur la nécessité de dépasser un usage scolaire en les « nourrissant » ou en les prolongeant par des apports plus théoriques, analytiques dans le domaine de l'éthique ou des politiques sociales (différentes perspectives éthiques, conceptualisations, analyses plus générales ou plus ciblées sur des enjeux éthiques/sociétaux contemporains). La population étudiante est également invitée à en évaluer la pertinence « à l'usage », en lien avec les questionnements posés par la situation concrète et ses enjeux. Le cours, les textes du

recueil, certaines recherches complémentaires par les étudiants, les discussions en classe sont donc des supports importants pour travailler la cohérence et le sens d'une délibération.

### *Créer notre vision*

Toutes ces étapes, ainsi que beaucoup de discussions passionnées entre nous ont produit de nombreuses idées et pistes de réflexion. Nous en avons dégagé, en termes d'orientations pédagogiques, trois priorités essentielles pour notre cours.

Premièrement, nous avons identifié comme objectif transversal et central du cours la construction d'un sujet éthique, qui a la capacité de questionner ses préférences morales ainsi que les normativités sociétales, pour trouver progressivement - par la réflexion, la recherche d'informations et le dialogue - la voie d'un positionnement justifiable. Au-delà de l'utilité de cette démarche pour faire un bon usage des actes réservés, elle est importante pour identifier des limites protectrices pour l'autre et pour soi-même, et pour prendre en compte les enjeux éthiques liés au différentiel de pouvoir existant entre travailleur social et usager, les enjeux liés à l'affectivité, les relations duales, etc. Nous identifions donc une centralité de la distance critique et du questionnement. Un objectif important est d'amener la population étudiante à entrer dans une réflexion critique vis-à-vis des normes et des pratiques existantes.

Deuxièmement, nous proposons d'élargir notre regard sur l'éthique pour éviter d'avoir une compréhension de l'éthique exclusivement centrée sur la délibération des cas cliniques individuels. La place de l'organisationnel et des enjeux de niveaux systémiques et structurels est identifiée comme une dimension importante de questionnement et de l'action éthique.

Finalement, troisièmement, nous identifions que dans l'enseignement de l'éthique, il y a un défi important d'articulation de la théorie à la pratique. Plus concrètement, discuter des exemples concrets qui touchent l'éthique dans le monde de travail social, identifier nos valeurs et les valeurs de nos usagers, nos institutions, notre profession n'est pas suffisant. Par ailleurs, se référer à des valeurs dans un discours peut être déconnecté de ce qu'on fait concrètement, et masquer des effets ambivalents des pratiques. Au-delà de l'intention, la démarche éthique implique donc d'examiner précisément comment une

valeur ou une règle peut s'actualiser dans l'action. Ce passage d'une notion abstraite (justice, autodétermination, etc.) à l'action concrète est loin d'aller de soi. Il est à penser et à nommer, pour ne pas en rester aux vœux pieux, ou à une argumentation peu incarnée. Au-delà de notre réflexion sur le contenu du cours, nous avons eu un questionnement sur la place de l'éthique, plus globalement, dans la formation en travail social. Nous avons déjà commencé une prochaine étape soit celle d'explorer comment assurer une transversalité thématique dans d'autres cours du programme de baccalauréat et une intégration des savoirs et habiletés acquis dans la pratique.

## **CONCLUSION**

L'un des principaux intérêts de notre démarche est d'avoir réfléchi collectivement sur notre enseignement, ses finalités et ses modalités. Ce travail se fait généralement en solitaire; or la réflexion collective à ce sujet a permis de préciser différents aspects de notre enseignement (ses finalités en particulier) et d'envisager d'autres moyens pour les atteindre. Le fait d'avoir à nommer ce que nous faisons, et pourquoi, a conduit à approfondir et clarifier la réflexion à ce sujet. En d'autres termes, ceci nous a amenées à être réflexives.

Pour nous, l'éthique est une dimension de la pratique, non un domaine d'action ou de pensée dissocié d'autres aspects tels que les repères théoriques ou méthodologiques. Elle est ainsi transversale à toute la formation. Par ailleurs, elle ne peut se limiter à une résolution de problème. Nous avons cherché à identifier, dans cet article, les lignes directrices qui se dégagent à partir des diverses explorations et discussions effectuées au cours de cette démarche. Nous poursuivons notre réflexion sur les modalités pédagogiques permettant d'articuler au mieux le cours avec la pratique du travail social, et avec les autres cours, tout en rejoignant les étudiants dans leurs propres questionnements.

## RÉFÉRENCES

- Assemblée Nationale (2009). *Projet de loi 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Éditeur officiel du Québec. En ligne, [http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme\\_professionnel/14\\_%20oi%2021.pdf](http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/14_%20oi%2021.pdf). Page consultée le 7 mai 2014.
- ACFTS (2012). Normes d'agrément, Ottawa, CASWE-ACFTS.
- Bellot, C., M. Bresson, M. et C. Jetté, C. (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec, PUQ.
- Bourgeault, G. (2004). «Entre la sécurité et la liberté. Dit et contredit : tensions et contradictions», dans Guy Bourgeault (sous la direction de), *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Sainte-Foy, PUQ, 45-71.
- Bourque, D. (2009). Transformation du réseau public des services sociaux et impacts sur les pratiques des intervenants sociaux au Québec, *Cahier du CRCOC*, n° 7.
- Couturier Yves et al. (2013). « La nouvelle gestion publique en santé et services sociaux et l'émergence de la gestion de cas », *Éducation et sociétés*, 2 (32), 109-122.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion
- Dierckx, C et A. Gonin (à paraître). « Tensions éthiques dans le travail social aujourd'hui : au-delà des malaises récurrents, de nouveaux enjeux », dans L. Bégin et J. Centeno (sous la direction de), *Les loyautés multiples. Mal-être au travail et enjeux éthiques*.
- Dierckx, C. (2014) « Penser les conditions et enjeux de la réflexivité dans les pratiques professionnelles aujourd'hui : l'apport de Charles Taylor », dans M. Fourdrignier, F. Tschopp, et Y. Molina (sous la direction de), *Dynamiques du travail social en pays francophones*, Genève, IES Editions.
- Franssen, A. (2008). De la critique de l'activation à la démocratisation de l'action sociale, *Politique*, HS, n° 9, 70-83.
- Gonin, A., J. Grenier, J. et J.A Lapierre (2012). Impasse éthiques des politiques sociales d'activation, *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 166-186.
- Gonin, A.; Grenier, J. et J.-A. Lapierre (2013). «La souffrance éthique au travail : L'éthique du care comme cadre d'analyse critique et comme prospective dans le champ de la santé et des services sociaux», *Reflets, Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(2).
- Gonin, Audrey et E. Jouthe. (2013). «Éthique et travail social : enjeux, concepts et aspects méthodologiques», dans E. Harper et H. Dorvil (sous la direction de), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, 69-88.

- IRIS. (2013). Les organismes communautaires au Québec. Financement et évolution des pratiques, Rapport de recherche, mai 2013.
- Larivière, C. (2005). Les risques de la nouvelle gestion publique pour l'intervention sociale. *Interaction communautaire*, 70, 13-16.
- Legault, G.A., (1999). Professionnalisme et décision éthique. Manuel d'aide à la décision responsable, Sainte Foy, PUQ.
- Office des professions du Québec (2013). Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif. Québec, Office des professions du Québec.
- OTSTCFQ (2011). Cadre de référence sur l'évaluation de fonctionnement social. En ligne : <https://www.otstcfq.org/docs/cadres-de-referance/cadre-de-referance-ts.pdf?sfvrsn=1>, page consultée le 7 mai 2014.
- OTSTCFQ (2012). Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. En ligne, <http://www.otstcfq.org/docs/cadres-et-guides-de-pratique/nouveau-r%C3%A9f%C3%A9rentiel-ts-2012-19-07-2012-final.pdf?sfvrsn=0>, page consultée le 7 mai 2014.
- Patenaude, J. (1997). « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique ? » dans G. A. Legault (sous la direction), *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome 2., Sainte-Foy : PUQ, 119-138.
- Patenaude, J. (2000). « L'intervention en éthique : contrôle moral ou support réflexif ? » dans A. Lacroix et A. Létourneau, *Méthodes d'intervention en éthique appliquée*, Saint-Laurent, Fidès, 23-29.
- RQ-ACA (2009). Questions de gouvernance démocratique : les organismes communautaires, l'État et les fondations privées. Mémoire sur le projet de loi 7 instituant le fond pour le développement des jeunes enfants, présenté le 7 avril 2009 à la Commission des affaires sociales.

