

Patricia Dionne est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Depuis plus de 10 ans, elle s'intéresse à l'intervention en groupe auprès des adultes en transition ou en situation de précarité et au bilan de compétences, d'abord dans sa pratique de conseillère d'orientation puis dans son enseignement et ses recherches. Elle approfondit également les liens entre les politiques publiques, les services d'orientation scolaire et professionnelle et la justice sociale. Elle est membre du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage ainsi que du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

Simon Viviers est professeur adjoint au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval et chercheur régulier du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT). À partir d'approches d'analyse clinique et critique du travail, il s'est intéressé dans les dernières années à la réalité des métiers scolaires, en éclairant notamment les interrelations entre les dimensions organisationnelles, professionnelles et politiques jouant un rôle dans la problématique de la santé mentale au travail.

France Picard est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Ses travaux de recherche portent sur l'orientation scolaire d'élèves ou d'étudiants fragilisés au moment de la transition vers l'enseignement postsecondaire. À cette fin, elle mobilise l'approche par les capacités, d'Amartya Sen, pour mieux comprendre leur situation, ainsi que le codéveloppement, pour aider les professionnels de l'orientation à les accompagner.

Eddy Supeno est professeur adjoint au Département d'orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke (Québec) ainsi que membre du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). Son programme de recherche porte principalement sur l'analyse du rôle de l'information sur la formation et le travail en général et plus particulièrement dans les parcours et transitions des jeunes adultes en situation de précarité dans une perspective de justice sociale et d'apprentissage tout au long de la vie.

Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec?

PATRICIA DIONNE, C.O.

Professeure adjointe

Université de Sherbrooke



SIMON VIVIERS

Professeur agrégé

Université Laval



FRANCE PICARD

Professeure titulaire

Université Laval



EDDY SUPENO

Professeur adjoint

Université de Sherbrooke



Résumé

L'accès aux ressources professionnelles d'orientation au Québec en formation générale et professionnelle des jeunes et des adultes à l'ordre d'enseignement secondaire est-il juste socialement? Suivant l'approche par les capacités de Sen (2009), un accès juste aux ressources professionnelles permettrait aux personnes de convertir le droit formel à l'orientation, garantie notamment par la *Loi sur l'instruction publique*, en une liberté réelle de mener des projets d'orientation auxquels ils aspirent. La méthodologie mobilisée implique d'une part une analyse documentaire des textes officiels balisant les dispositifs d'orientation à cet ordre d'enseignement et, d'autre part, une analyse des données sur le ratio d'élèves par personne conseillère d'orientation (c.o.) avec une attention particulière sur certaines populations jugées vulnérables quant à leur orientation scolaire et professionnelle (OSP). Selon nos analyses de ces ratios, la possibilité de recourir aux ressources professionnelles

d'orientation varie considérablement selon la commission scolaire fréquentée. Cela occasionne des iniquités d'accès qui peuvent être particulièrement préjudiciables pour les élèves vulnérables. Le principe d'« orientation pour tous » constitue davantage un droit formel qu'une garantie réelle pour l'élève de recourir à un service professionnel d'orientation scolaire, qu'il soit issu d'une population identifiée comme étant « générale » ou « vulnérable ».

Mots-clés

justice sociale, orientation scolaire et professionnelle, approche par les capacités, formation générale et professionnelle au secondaire, injustices scolaires, publics vulnérables

Introduction

La justice sociale, une valeur fondamentale défendue en orientation scolaire et professionnelle (OSP), constitue un

enjeu des pratiques dans la profession de conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) (AIOSP, 2013). Elle renvoie ici au souci de tendre vers un accès équitable pour chacun à des services d'OSP correspondant à ses besoins spécifiques. Or, les discriminations et inégalités systémiques associées entre autres au genre, à l'appartenance ethnique et religieuse, au statut socio-économique, au handicap ou à l'orientation sexuelle sont susceptibles de désavantager fortement certains groupes dans le choix de voies de formation et ce, dès le primaire ou le premier cycle du secondaire, en limitant l'éventail de programmes d'études accessibles. En ce sens, des impacts délétères sont identifiés sur la persévérance aux études, la diplomation, l'insertion sociale et professionnelle et plus largement sur le développement de carrière (Flores, 2009).

Une certaine méconnaissance des services d'orientation est également constatée chez des populations d'adultes sans diplôme qui, bien qu'ils déclarent avoir des besoins d'orientation, ne savent pas où aller ni à qui s'adresser pour obtenir ces services (Bélisle et Bourdon, 2015). Dans une perspective de justice sociale, ce constat suscite une préoccupation relative à l'égalité des chances scolaires et professionnelles et aux possibilités réelles des jeunes et des adultes de mener une vie qu'ils considèrent comme valant la peine d'être vécue (Picard, Olympio, Masdonati, et Bangali, 2015). L'accès à des ressources professionnelles d'orientation¹ peut contribuer à contrer ces inégalités et à atténuer leurs impacts, dans la mesure où sont mises en œuvre des pratiques socialement justes visant à prévenir les situations d'oppression, à repérer les situations d'injustice et à évaluer de manière critique l'étendue des choix qui souffrent aux élèves, jeunes et adultes (*Ibid.*).

Cet article vise à répondre à la question de recherche suivante : l'accès aux ressources professionnelles d'orientation au Québec en formation générale et professionnelle des jeunes et des adultes à l'ordre d'enseignement secondaire est-il juste socialement ?² Notre analyse s'appuie sur l'approche par les capacités de Sen (2009).

Cette théorie de la justice sociale met l'accent sur l'évaluation de la liberté réelle (capabilité) des personnes de faire des choix de vie qu'ils ont des raisons de valoriser, c'est-à-dire dans ce cas-ci la capacité de convertir le droit formel à l'orientation en une liberté réelle de mener des projets d'orientation auxquels ils aspirent. La méthodologie mobilisée implique d'une part une analyse documentaire des textes officiels balisant les dispositifs d'orientation à cet ordre d'enseignement et, d'autre part, une analyse des données sur le ratio d'élèves par personne c.o. avec une attention particulière sur certaines populations jugées vulnérables quant à leur OSP.

Inégalités des possibilités et politiques d'orientation scolaire et professionnelle

Bien que la justice sociale ait historiquement, dans le domaine de l'orientation professionnelle, un fort ancrage depuis l'œuvre de Parsons au début du XX^e siècle (Arthur, Collins, Marshall, et McMahan, 2013), la nécessité de réaffirmer cet enjeu s'impose dans un contexte de politiques économiques et sociales néolibérales (Sultana, 2014), où les décisions associées aux services d'orientation découlent de priorités essentiellement économiques et pragmatiques (Irving, 2010). Ces politiques se fondent sur des principes de flexibilité, d'efficacité et de rationalisation des ressources (Viviers et Dionne, 2016). Elles valorisent et normalisent l'individualisme, l'entrepreneuriat, la construction de soi ou la responsabilisation individuelle quant au bien-être et au devenir social et professionnel (Sultana, 2014), niant les inégalités et les injustices sociales tout comme l'impact de ces dernières sur l'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, « traiter les personnes inégales également reproduit et renforce les inégalités sociales » (*Ibid.*, p. 324).

Dans le contexte scolaire, les politiques néolibérales prétendent que des chances égales sont offertes à tous; elles soutiennent du même coup, selon Duru-Bellat et Brinbaum (2009), le principe de méritocratie scolaire, où les résultats

découlent des efforts ou des talents plutôt que des caractéristiques héritées (genre, ethnicité, origine sociale). Dans une perspective de justice sociale, toutefois, la prise en compte de la complexité des besoins d'orientation, présents tout au long de la vie, implique notamment la considération de l'égalité des possibilités scolaires et professionnelles (et par conséquent, des inégalités) et la prise en compte de l'accès réel aux services d'orientation.

Accès aux services d'orientation : un angle de la justice sociale

Plusieurs études mettent en lumière un écart entre les besoins d'orientation³ et l'accès réel aux services (Bélisle et Bourdon, 2015; Cartan, 2016). Comme le souligne Sultana (2014), l'équité d'accès est malmenée dans plusieurs pays par les récentes coupures de fonds publics dans les services d'orientation, malgré une demande pourtant croissante pour ces derniers. Une manière de réfléchir à l'accessibilité aux ressources professionnelles d'orientation est de considérer cet enjeu sous l'angle du ratio du nombre moyen d'élèves par c.o., tout en concevant que cela présente des limites relatives à la variabilité des dispositifs d'orientation selon les pays. Aux États-Unis, l'*American School Counselor Association* recommande un ratio d'une personne conseillère par 250 élèves (1/250) pour assurer à ces derniers un accès jugé satisfaisant à des services de counseling (y compris le counseling de carrière). Toutefois, selon les données de 2013, seuls trois états respectent ce ratio optimal; d'importantes disparités régionales sont dégagées dans les services offerts, notamment en Californie (ratio de 1/822) et en Arizona (ratio de 1/941). Dans le contexte californien, l'étude de Cartan (2016) montre que les spécialistes en orientation considèrent manquer de temps pour offrir une relation d'aide adéquate en orientation professionnelle; l'insuffisance de ressources professionnelles allouées constitue donc en soi une barrière d'accès aux services.

En France, les ratios dépassant les 1000

élèves par personne conseillère d'orientation psychologue suscitent des inquiétudes pour les mêmes raisons (ACOP-F, 2016). Ces ratios sont entre autres comparés à ceux des pays nordiques, où l'éducation à la carrière est incluse dans les curriculums (Plant, 2003) et où les ratios sont globalement inférieurs : dans la meilleure situation recensée, ces ratios oscillent entre 1/80 et 1/100 au cycle secondaire supérieur⁴ en Finlande (Brown Ruzzi, 2005). Au Québec, les ratios se sont fortement détériorés – passant de 1/550 à la fin des années 1970, à 1/1500 en 2013 (Viviers et Dionne, 2016). Selon les résultats des enquêtes disponibles, entre 45 % et 60 % des c.o. en milieu scolaire se trouveraient actuellement en surcharge de travail et auraient le sentiment de ne pas avoir suffisamment de temps pour répondre aux besoins d'orientation des élèves (Matte, 2012; FPPE, 2016). Par ailleurs, aucune recherche n'a démontré à ce jour l'écart de ratios entre les différentes commissions scolaires (CS) du Québec.

Au-delà des ratios, les difficultés d'accès peuvent également toucher l'absence de visibilité ou la méconnaissance des services accessibles. Le sondage populationnel de Bélisle et Bourdon (2015) auprès de 450 adultes sans diplôme montre que seulement 15 % de ceux qui éprouvent un besoin d'orientation⁵ savent où aller et à qui s'adresser. Or, si l'accès inéquitable à des services d'orientation peut nuire à l'ensemble de la population scolaire, cette iniquité aurait des « conséquences délétères [...] particulièrement pour les moins bien nantis de la société » (Sultana, 2014, p. 323). Plusieurs études ont d'ailleurs montré des iniquités chez cette population quant aux aspirations professionnelles, selon le genre (Vouillot, 2010) ou le statut socioéconomique (Dupriez, Monseur, et Van Campenhout, 2012), par exemple.

L'une des visées des interventions en orientation est de soutenir les jeunes et les adultes issus de milieux vulnérables, entre autres sur le plan socio-économique; il s'agit de les soutenir dans leurs aspirations et de les amener à prendre conscience des formations et des professions auxquelles ils

peuvent accéder, parce que ces apprenants ont parfois renoncé « à des professions peu courantes pour des jeunes de milieux populaires » (Irving, 2010, p. 3). Or, comme Irving (*Ibid.*) le soutient, les c.o. ont besoin de temps pour inciter les jeunes et les adultes à discuter, par exemple, des impacts de la classe sociale, de l'appartenance ethnique, de la culture, du genre, de l'orientation sexuelle sur la distribution des possibilités scolaires et professionnelles ou pour leur proposer une réflexion sur les raisons et les manifestations de la discrimination. Dans une société inclusive, l'accès aux services d'orientation implique donc de tenir compte de la complexité variable des besoins de l'ensemble des personnes.

Cadre d'analyse

L'approche par les capacités

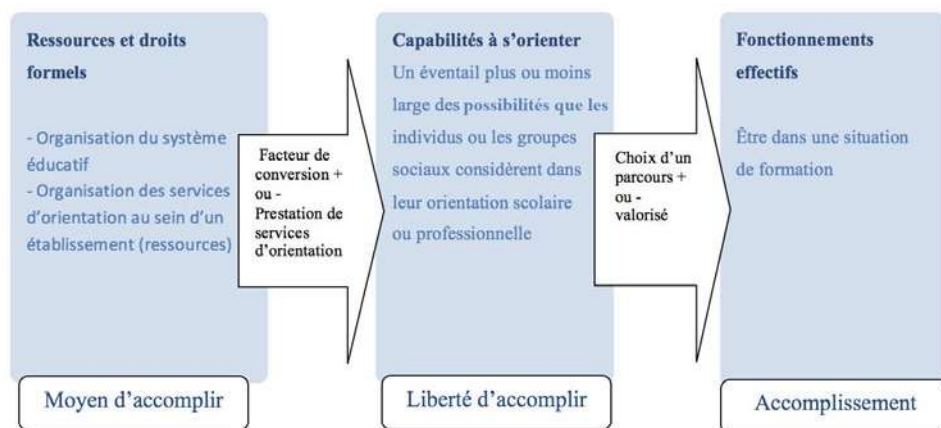
L'approche par les capacités a été mobilisée dans divers champs d'intervention, dont la santé, l'éducation et, plus récemment, l'orientation scolaire et professionnelle (Picard, Olympio, Masdonati, et Bangali, 2015). Cette théorie de la justice sociale considère comme étant injuste toute situation d'inégalité qui perdure dans le temps, alors qu'il y aurait moyen d'y remédier (Sen, 2009). En orientation scolaire, la capacité à s'orienter se définit comme étant la liberté pour un individu de choisir un programme d'études qu'il valorise, par opposition à une préférence adaptative fondée sur un éventail restreint de possibilités (Nussbaum, 2011; Sen, 1992) (voir figure 1). Apprécier la capacité à s'orienter suppose une évaluation des ressources et des droits formels (les moyens d'accomplir), c'est-à-dire les lois ou les ressources publiques consenties aux individus ou aux groupes sociaux en matière d'orientation, et la possibilité de convertir ces droits et ressources en fonctionnements effectifs. Le développement des capacités – en orientation scolaire comme dans d'autres contextes – n'est donc pas l'affaire uniquement de la personne, mais un enjeu social et politique contingent.

Parmi les ressources et les droits dont

disposent les élèves, jeunes et adultes, pour soutenir leur capacité à s'orienter, la présence de services gratuits d'orientation au sein des écoles est susceptible de jouer un rôle important. Toutefois, ces moyens peuvent demeurer purement formels si les élèves n'y ont pas recours. Ce non-recours aux ressources d'orientation découle du fait que les élèves peuvent 1) en ignorer l'existence (non-connaissance); 2) refuser d'en faire l'utilisation (non-demande) ou 3) ne pas y avoir accès si l'offre de services est inférieure à la demande (non-réception) (Berthet, 2016). Ces trois situations témoignent de facteurs négatifs de conversion qui empêchent l'exercice des droits formels et l'accès aux ressources publiques pour augmenter les capacités de l'individu. A contrario, un facteur positif de conversion permet la conversion d'une ressource et d'un droit formel en possibilités réelles, élargissant tant l'éventail de choix ou la liberté que les accomplissements. La figure 1 montre cet impact sur les capacités de l'individu et, éventuellement, sur les fonctionnements effectifs. Ces derniers renvoient aux accomplissements des individus, et traduisent rétroactivement l'étendue de liberté dont ils disposent pour faire des choix qu'ils ont des raisons de valoriser. Ils témoignent concrètement de l'étendue plus ou moins grande de liberté des personnes sur le plan du choix d'orientation scolaire et professionnelle (les capacités à s'orienter). (**Figure 1**)

En matière d'orientation scolaire, on peut donc poser l'hypothèse que la ou le c.o., étant donné sa formation spécialisée, constitue un facteur positif de conversion dont disposerait théoriquement chaque élève. (Picard *et al.*, 2015; Robertson, 2015). Ce facteur permettrait plus précisément au jeune ou à l'adulte de convertir un droit formel à l'orientation en une liberté effective à choisir un parcours de formation qu'il valorise parmi l'ensemble des parcours possibles qui sont offerts dans le système scolaire. Les services professionnels d'orientation peuvent participer à élargir l'étendue de cette liberté en permettant une analyse éclairée et critique de l'éventail

Figure 1 : Les capacités à s'orienter (Adaptation de Picard *et al.*, 2015).



plus ou moins large de choix considérés. Ils peuvent être particulièrement nécessaires auprès des populations dont l'éventail des possibilités est restreint par des contraintes culturelles ou systémiques susceptibles de les discriminer (p. ex. milieu socioéconomique, genre, origine ethnoculturelle ou situation de handicap) (Bonvin et Fravaque, 2007). Toutefois, si l'organisation des services (p. ex. manque de ressources) ou la personne conseillère occulte les situations d'inégalités scolaires et sociales, elles pourraient, selon l'approche par les capacités, devenir des facteurs de conversion négatifs.

Si la présence de services professionnels d'orientation ne suffit pas, en soi, à garantir l'amélioration des capacités des élèves, la possibilité d'y recourir constitue une condition essentielle à cette amélioration. On peut donc se demander, d'une part, si les c.o. disposent de suffisamment de ressources pour assurer un service ajusté aux besoins de l'ensemble des élèves et d'autre part, si chaque élève présentant des besoins particuliers d'orientation a accès à de telles ressources au moment où il en a besoin. Dans le cas contraire, cela constituerait pour les jeunes et les adultes une situation de non-réception. En lien avec ces questionnements, la présente analyse répond aux objectifs suivants :

1. décrire les écarts entre les commissions

scolaires du Québec (CS) quant aux ressources professionnelles d'orientation disponibles en lien avec la possibilité des élèves d'accéder à une prestation de service d'orientation qui tient compte de la spécificité de leurs besoins (la conversion du droit formel touchant l'universalité d'accès au service d'orientation en liberté réelle pour l'élève);

2. évaluer dans quelle mesure le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS du Québec est ajusté aux besoins particuliers d'orientation de populations vulnérables.

Méthodologie

Les sources de données publiques offrent l'occasion d'en réaliser un traitement inédit pour en voir l'application dans de nouvelles perspectives (Fielding, 2004), en matière de justice sociale en orientation. Afin de cadrer la problématique de l'accès aux services professionnels d'orientation selon l'approche par les capacités, une description sommaire des droits formels à l'orientation est nécessaire. Pour ce faire, une stratégie d'analyse documentaire du contenu des documents publics et prescriptifs des services d'orientation a été mobilisée. Pour avoir un aperçu du

niveau de ressources professionnelles et des écarts entre les CS du Québec en termes d'accès potentiel à ces ressources (objectif 1), nous considérons d'abord la population des élèves pour chacune des CS du Québec, en 2013-2014 (MÉESR, 2015); la présente analyse porte exclusivement sur les établissements publics d'enseignement. Cet effectif scolaire concerne la formation générale des jeunes au secondaire (FGJ), la formation professionnelle (FP) et la formation générale aux adultes (FGA). Ensuite, nous considérons le nombre de c.o. équivalent temps complet (ÉTC) dans chacune des CS (MÉES, 2017a). En divisant l'effectif scolaire par ce nombre d'employés, on obtient le ratio du nombre d'élèves théoriquement desservi par c.o. Pour répondre au premier objectif, ce ratio permet de témoigner des ressources professionnelles en orientation offertes par chaque CS.

Pour le second objectif, quatre indicateurs ont été retenus pour évaluer, dans chaque CS, l'importance de populations d'élèves ayant des besoins particuliers ou jugés vulnérables. Premièrement, le MÉES produit deux indices de défavorisation : le rang décile d'indice du seuil de faible revenu des parents (SFR) et le rang décile d'indice de milieu socioéconomique (IMSE)⁶. Afin d'avoir un aperçu du degré de défavorisation de chaque CS, un rang décile ISFR moyen pondéré et un rang décile IMSE moyen pondéré ont été calculés à partir des cotes attribuées aux écoles secondaires de formation générale aux jeunes (les établissements en FP et en FGA ne se voient pas attribuer d'indice). Ainsi, pour chaque école, l'effectif scolaire était multiplié par son rang décile d'indice de défavorisation. La somme obtenue pour l'ensemble des écoles secondaires de la CS a été divisée par le nombre total d'écoles secondaires. Un troisième indicateur est celui du pourcentage de l'effectif scolaire identifié comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)⁷ et réfère à la proportion d'élèves ayant un plan d'intervention individualisé par rapport à l'effectif scolaire total au niveau

secondaire (MÉES, 2016). Le quatrième indicateur utilisé concerne la proportion de personnes immigrantes dans la région administrative desservie par chaque CS selon les données du recensement canadien de 2011⁸ (Perron, Morin, Gaudreault, Simard, Côté et Veillette, 2014).

À partir de ce corpus de données, des analyses descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) ont été menées. Des analyses exploratoires ont ensuite été réalisées pour apprécier les relations bivariées (corrélations de Pearson) entre les ratios et les facteurs de vulnérabilité (IMSÉ, IFR, EHDAA, personnes immigrantes) et évaluer l'impact prédictif de ces variables sur le ratio élèves/c.o. (analyse de régression log-linéaire).

Résultats

Analyse du droit formel à l'orientation

Au Québec, il n'y a pas de loi régissant l'orientation scolaire et professionnelle (OSP), à l'exception du *Code des professions* qui régit notamment le champ d'exercice des c.o. Néanmoins, l'OSP s'inscrit formellement comme service universel et gratuit devant être offert à l'ensemble des jeunes et des adultes du secondaire. En formation générale des jeunes, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) prévoit que les services d'OSP sont obligatoires. L'OSP s'inscrit dans les services complémentaires devant être organisés en programme de services par chacune des CS et mis en œuvre par les écoles selon leurs priorités. À l'intérieur de certaines balises déterminées par la loi de l'instruction publique, ce programme de services complémentaires peut donc différer entre les CS et les écoles pour tenir compte des besoins particuliers des élèves (MÉES, 2017c). Selon le régime pédagogique, ces services « d'aide à l'élève [...] visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre » (Gouvernement du Québec, 2017, article 4, alinéa 3).

L'orientation constitue également un objet d'apprentissage s'inscrivant formellement dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2009). Elle fait partie intégrante des domaines généraux de formation. Plus récemment, des contenus *obligatoires* d'orientation scolaire et professionnelle (COSP)⁹ ont été introduits dans certaines écoles-pilotes du Québec, et ont été étendus à l'ensemble des écoles en 2017. La responsabilité de la transmission de ces contenus relève majoritairement du corps enseignant, les c.o. pouvant être appelés à jouer un rôle-conseil au regard de ces contenus.

En FGA, c'est la *Politique générale de formation continue et d'éducation des adultes* qui définit les services auxquels ont droit les apprenants (Gouvernement du Québec, 2002). Le droit aux services d'OSP n'est pas explicite dans cette politique, mais l'OSP est implicitement intégrée dans les services d'aide, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dispensés dans l'ensemble des CS. Cette politique reconnaît que « les adultes ont besoin d'aide pour clarifier leurs projets de formation et connaître les diverses possibilités susceptibles de répondre à leurs aspirations. Le recours à ces services facilite le retour aux études et favorise la persévérance des adultes » (p. 29).

Au-delà des services universels, le ministère soulignait dès 2002, dans la foulée de la Politique d'adaptation scolaire « l'importance d'accorder une aide particulière aux élèves ayant un handicap ou une difficulté pour donner à tous des chances égales de réussir sur les plans scolaire et professionnel » (MELS, 2002, p.2). Selon le ministère, l'école devait « se donner les moyens de favoriser cette réussite en accompagnant l'élève dans son cheminement et en organisant notamment des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles qui correspondent à ses capacités et à ses besoins » (*Ibid.*, p.2). Plus récemment, la modification du *Code des professions* assure désormais aux élèves EHDAA

certain services d'orientation prodigués par des c.o., qui se voient réserver trois activités : 1) évaluer (en orientation) une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité; 2) évaluer le retard mental et 3) évaluer (en orientation) un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation (EHDAA) dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la LIP. En cela, la modification au code reconnaît les besoins particuliers de ces publics et leur vulnérabilité, notamment au regard d'une évaluation en orientation qui ne tiendrait pas compte de la complexité des éléments à considérer dans leur parcours d'OSP. Au-delà de ces droits formels à l'orientation, la présente section vise à documenter les possibilités et la liberté effective de conversion de ces droits en capacités à s'orienter pour les jeunes et les adultes du secondaire.

Présentation et analyse des données

Le tableau en annexe 1 présente, par CS, l'ensemble des données recueillies pour les variables retenues : le nombre d'élèves par c.o., les deux indices de défavorisation, le taux d'EHDAA, et le taux de personnes immigrantes sur le territoire desservi par la CS. Au regard de l'**objectif 1**, on constate des écarts considérables entre les CS quant au ratio du nombre d'élèves par c.o. De fait, excepté la CS Eastern Shore, qui ne dispose d'aucun c.o. pour ses 1116 élèves, le ratio varie entre 1/277 élèves (CS du Littoral)¹⁰ et 1/8236 élèves (CS Riverside). L'écart-type de 1240,87 représente bien la variabilité prononcée des ressources professionnelles en orientation existantes dans les CS. Ces écarts considérables révèlent une inégalité de ressources entre les CS en termes d'offre de prestation de services professionnels d'orientation, qui peut éventuellement se solder par une non-réception de service, au sens de Berthet (2016), c'est-à-dire que la demande pourrait fort possiblement être plus forte que l'offre formelle de services. Au vu de la moyenne de 1759,93 d'élèves par

c.o. pour l'ensemble des CS, cette situation de non-réception risque fort d'affecter un nombre très élevé de jeunes et d'adultes, en formation générale ou professionnelle. Bien qu'il existe des écarts importants entre les régions administratives, par exemple entre l'Abitibi-Témiscamingue (ratio de 1/3093) et la Capitale-Nationale (1/912), un test d'analyse de variance révèle que la région n'influence pas le ratio de manière statistiquement significative au seuil de risque d'erreur de 5 % ($F(16,55)=1,76$, $p=0,06$). Néanmoins, le niveau critique du test se situe à proximité immédiate du seuil de risque de 5 %.

Le **deuxième objectif** de cette recherche vise à vérifier si le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS est ajusté aux besoins particuliers d'orientation de certaines populations vulnérables. Suivant le cadre théorique de Sen (2009), traiter les personnes ayant des vulnérabilités particulières sur le plan de l'orientation de la même façon que les personnes n'en ayant pas constituerait en soi une situation d'injustice sociale. Un premier examen des données du tableau en annexe 1 montre des écarts importants entre les CS en ce qui a trait aux facteurs de vulnérabilité. Ainsi, dans les extrêmes, les indices de défavorisation combinés les plus faibles se retrouvent dans les CS des Navigateurs et des Patriotes, et les plus élevés dans la CSDM et la CS Pointe de l'Île. Le taux d'EHDAA varie entre 15 % (CS Central Québec) et 44 % (CS Eastern Shore). Sur le plan régional, le taux de personnes immigrantes varie de 1 % pour les CS du Saguenay-Lac-Saint-Jean à 36 % pour les CS de Montréal.

L'hypothèse sous-jacente à notre second objectif est que les ressources d'orientation devraient augmenter au même rythme que les indicateurs de vulnérabilité ciblés. L'examen des corrélations de Pearson entre le nombre d'élèves par c.o. et chacun des indicateurs de vulnérabilité (tableau 2) tend à infirmer cette hypothèse : le ratio élèves/c.o. ne présente pas de relation avec les indicateurs ciblés, au seuil de risque d'erreur de 5 %. Ainsi, la présence plus forte de

Tableau 2

Corrélations entre le nombre d'élèves par c.o. ETC et les indicateurs de vulnérabilité

		ISFR	IMSÉ	EHDAA	Statut immigrant
Nombre élèves/ c.o. ETC	Corrélation de Pearson	,117	-,090	,025	,124
	Sig. (niveau critique du test)	,326	,454	,834	,299

Tableau 3

Analyse de régression log-linéaire des indices de vulnérabilité des élèves sur le ratio de c.o. à temps complet par élève dans les CS

Variables	Paramètres de régression	
	B	Sig.
Constante (ratio)	6,463	,000
IMSÉ	,101	,737
ISFR	,004	,986
EHDAA	-1,138	,086
Statut immigrant	,265	,036*

* $p < .05$

publics susceptibles d'éprouver des besoins particuliers d'orientation ne se traduit pas systématiquement par l'ajout de ressources professionnelles d'orientation en équivalent temps complet dans les CS. L'allocation des ressources en orientation ne semble donc pas significativement arrimée adéquatement aux besoins spécifiques tant des personnes que des milieux. (*voir tableau 2*)

Une analyse de régression log-linéaire permet quant à elle d'évaluer l'impact de la variation des facteurs de vulnérabilité sur celle du nombre d'élèves par c.o. Les résultats de cette analyse révèlent que seul l'indicateur relatif à l'immigration constitue une variable significative ($p=0,036 < 5\%$). Cependant, les résultats vont dans le sens contraire d'une liberté effective au regard d'un droit formel d'orientation. Les données rapportées au tableau 3 montrent qu'un taux élevé d'immigrants au sein du territoire d'une CS permet de prédire un ratio élevé d'élèves par c.o.; le paramètre d'élasticité estimé pour cette variable ($B=0,265$), c'est-à-dire l'impact en % de chaque facteur sur le ratio, indique, si on le traduit, une hausse de 2,65 % du nombre d'élèves par c.o. en

réponse à la variation de 10 % de l'indicateur d'immigration. Ainsi, alors que les jeunes et les adultes issus de l'immigration ont des besoins spécifiques d'orientation, plus leur nombre augmente dans une CS, moins les ressources professionnelles d'orientation sont présentes. (*voir tableau 3*)

En bref, les analyses bivariées et multivariées suggèrent que – à partir du critère de ratio – le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS n'est pas ajusté pour répondre aux besoins particuliers d'orientation des publics vulnérables. Plus encore, l'analyse de régression montre que les élèves inscrits dans des CS présentant un fort taux d'immigrants sur leur territoire bénéficient d'un accès encore plus limité aux ressources professionnelles d'orientation que les autres.

Discussion

Notre recherche visait à évaluer si l'accès aux ressources professionnelles d'orientation scolaire au Québec, en formation générale des jeunes et des adultes au secondaire, y compris la formation professionnelle,

tend à être socialement juste. À cette fin, nous avons mobilisé l'approche par les capacités développée par Sen (2009). Cette théorie évaluative repose sur des faits (base informationnelle) qui servent à fonder le jugement de ce qui est juste ou injuste, pour les individus ou les collectivités. Rappelons que Sen (2009) considère comme étant injuste toute situation d'inégalité qui perdure dans le temps, alors qu'il y aurait moyen d'y remédier.

Pour choisir un cours de vie qu'ils ont des raisons de valoriser (Picard *et al.*, 2015), notre analyse documentaire a confirmé que les élèves disposent de droits formels qui devraient leur permettre de pouvoir accéder à des services professionnels d'aide à l'orientation en milieu scolaire public. Les EHDAA disposent plus spécifiquement du droit à recevoir les services d'un c.o. pour une évaluation en orientation tenant compte de leurs besoins particuliers. Suivant l'approche de Sen (2009), nous cherchons de plus à déterminer si le niveau de ressources professionnelles d'orientation est suffisant pour que les élèves puissent convertir ces droits en liberté effective.

Notre méthode s'est appuyée sur l'analyse secondaire d'indicateurs publics liés à l'offre de service d'orientation (le nombre de c.o. équivalent à temps complet) en fonction de la population d'élèves du secondaire, en tenant compte de certaines caractéristiques de vulnérabilité sur le plan de l'orientation, à savoir la défavorisation socioéconomique, la situation de handicap ou de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et le statut d'immigrant. Notre base informationnelle de jugement regroupait ainsi des indicateurs sur les ressources d'orientation disponibles par commission scolaire et sur l'état de vulnérabilité des élèves, jeunes ou adultes, témoignant de besoins ou de défis plus ou moins grands d'orientation scolaire et professionnelle selon la littérature scientifique. Par exemple, les défis d'orientation scolaire d'élèves touchés par un handicap sont plus prononcés, car la situation de handicap tend, dans certaines situations, à réduire l'espace des possibilités des élèves (leurs capacités

à s'orienter), tant sur le plan scolaire que professionnel (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Selon l'approche par les capacités, une situation de justice sociale aurait pour caractéristique d'augmenter les ressources pour les individus touchés par une situation de vulnérabilité ou d'inégalité.

Pour qualifier l'accès aux ressources d'orientation scolaire de « socialement juste », il faudrait d'abord s'assurer que tous les élèves puissent accéder aux ressources professionnelles d'orientation au moment où ils en ont besoin. Dans l'absolu, rien n'est moins certain si l'on se fie aux données analysées. Sept fois supérieur au seuil recommandé par l'*American School Counselor Association (ASCA)* (1/250), le ratio moyen de 1760 élèves par c.o. apparaît inquiétant au regard des possibilités des élèves d'accéder aux services spécialisés des c.o. Lorsque l'on rapporte ce ratio à certaines contraintes d'organisation du travail, on devine aisément l'insuffisance des ressources allouées. Si l'on tient compte des 900 heures de classe prévues annuellement au régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2017) et susceptibles d'être utilisées pour rencontrer les élèves, on déduit que chaque élève ne pourrait théoriquement disposer que d'une demi-heure avec un c.o. Cela supposerait que le c.o. accorde toutes ces périodes à des entretiens d'orientation avec des élèves. Or, certaines enquêtes montrent que les c.o. sont largement sollicités pour une multiplicité d'autres mandats (Viviers, 2016); tournées de classe pour transmettre de l'information sur le travail et la formation, aide à la gestion du cheminement scolaire, conseiller les directions, le personnel enseignant et les parents sur différents enjeux liés à l'orientation, sans compter les tâches hors-champs qui leur sont dévolues (Matte, 2012).

C'est d'ailleurs face à la surcharge de rôles des personnes conseillères que l'ASCA a établi à 80 % la proportion de temps qui devrait être allouée aux services directs aux élèves. Si certains besoins d'orientation peuvent faire l'objet d'interventions indirectes ou sommaires (p.

ex. via des contenus d'orientation), d'autres sont plus complexes et exigent du temps, tant pour évaluer ces besoins que pour y répondre via un accompagnement dans un processus d'orientation exigeant plusieurs rencontres au cours d'une année. Au regard de l'ampleur de la tâche des c.o., le ratio moyen obtenu laisse penser que l'accès à un tel accompagnement professionnel est forcément limité pour les élèves, renvoyant aux situations de non-réception de Berthet (2016), dans la mesure où la demande de service (l'étendue des besoins d'orientation des élèves) pourrait vraisemblablement dépasser l'offre. Une telle situation fait écho à celle présentée dans la problématique.

Si le ratio moyen nous permet d'établir un risque fort de situation de non-réception pour une grande partie des élèves québécois, l'analyse des écarts entre les CS quant aux ressources professionnelles d'orientation disponibles illustre une grande variabilité. Selon leur lieu de résidence, les élèves québécois peuvent donc voir leur accès aux c.o. augmenter ou diminuer, ce qui risque d'avoir un effet sur leur capacité à s'orienter. Ces iniquités peuvent même être dégagees à l'intérieur d'une même région, les ressources pouvant passer du simple au double à quelques kilomètres de distance (p. ex. CS des Sommets (876) et CS de la Région-de-Sherbrooke (1880), en Estrie). Cette disparité intrarégionale pourrait avoir fait diminuer la variance mesurant l'influence de la région sur le ratio. En termes de justice sociale, ces disparités pourraient se justifier si elles traduisaient un ajustement du niveau de ressources en fonction des besoins spécifiques des populations vulnérables sur le plan de l'orientation, mais est-ce bien le cas ?

Pour que les ressources professionnelles d'orientation puissent être qualifiées de justes socialement, on aurait dû observer une variation à la hausse de l'offre de services d'orientation dans les CS où se concentre une plus grande proportion d'élèves en situation de vulnérabilité. Or, ce ratio d'élèves par c.o. est ajusté à la hausse (donc une moins grande disponibilité de c.o. par élève) dans les CS

accueillant une plus grande population d'élèves d'origine immigrante. Les données montrent par ailleurs qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative pour les autres indices de vulnérabilité. Dans les faits, les CS qui accueillent une plus forte proportion d'élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés, qui sont touchés par un handicap ou une situation qui limitent leur apprentissage ou qui sont d'origine immigrante n'ajustent pas proportionnellement à la hausse l'offre de ressources professionnelles d'orientation pour les élèves. Selon l'approche par les capacités, ce résultat serait « potentiellement » le symptôme d'une situation d'injustice sociale pour des élèves qui ont le plus besoin d'accompagnement en orientation d'orientation pour convertir un droit en capacité à s'orienter. Cette injustice sociale peut également toucher les populations « régulières » de jeunes et d'adultes, selon les arbitrages qu'en font les c.o., les écoles ou les CS. Des études ont à cet égard montré que des arbitrages souvent non souhaités sont faits par les c.o. en place pour s'adapter à cette contrainte. Par exemple, certains c.o. se voient contraints de réserver leurs services aux élèves de quatrième ou cinquième secondaire et de délaissier, par le fait même, les élèves des autres niveaux (Dionne et Viviers, 2016). Ces multiples contraintes qui pèsent sur le travail des c.o. peuvent les amener à développer une souffrance professionnelle qui peut s'ajouter aux conséquences délétères que ces situations d'injustice peuvent avoir sur les populations vulnérables (Sultana, 2014).

Nos données empiriques nous permettent essentiellement d'évaluer l'étendue des ressources d'orientation et non pas le recours effectif des élèves touchés ou non par une forme de vulnérabilité. Elles présentent comme limites de ne pas pouvoir répondre aux questions suivantes : quelles sont les priorités des écoles en matière d'accès aux prestations de services d'orientation des élèves touchés par une forme quelconque de vulnérabilité ? Dans quelle proportion ces derniers ont-ils réellement recours aux services professionnels d'un c.o.

par rapport aux autres élèves d'origine québécoise, ceux de milieu favorisé et ceux sans difficulté d'apprentissage ni handicap ? Quel est l'impact de l'inclusion dans le curriculum des contenus d'orientation scolaire et professionnelle sur les capacités à s'orienter ? Quelles sont les conditions pour qu'un c.o. puisse pratiquer de manière socialement juste et ainsi devenir un facteur de conversion positif pour les jeunes et les adultes dans leur orientation ? Ces questions nécessiteront la poursuite de recherches sur ce thème.

Conclusion

L'analyse secondaire des données publiques portant sur l'ensemble de la population des jeunes et des adultes du secondaire souligne une situation d'injustice sociale qui touche l'ensemble des services d'orientation au Québec en raison de l'insuffisance des ressources. De même, ces ressources ne semblent pas ajustées en fonction des besoins particuliers d'orientation des populations vulnérables; a contrario, les CS desservant plus d'élèves ayant un statut d'immigrant disposent significativement de moins de ressources professionnelles d'orientation. Notre analyse lève ainsi une partie du voile sur une problématique saillante de développement humain chez les jeunes et les adultes vulnérables au Québec composant une frange relativement élevée de la population (p. ex. le taux de EHDAA). Elle souligne aussi l'insuffisance des ressources publiques d'orientation consenties pour pallier les formes de vulnérabilité des élèves du secondaire; ce qui tend à limiter les possibilités en matière de choix scolaire et professionnel, donc, à réduire leurs capacités à s'orienter.

Enfin, notre analyse met en exergue le fait que l'universalité et la gratuité des services d'orientation scolaire au secondaire ne sont pas suffisamment prises en compte dans le plan des services complémentaires des CS, ni dans la mise en place de ressources d'orientation dans les écoles, notamment par l'embauche de c.o. Selon ce portrait, le principe des services professionnels d'« orientation pour tous »

au secteur des jeunes promulgué dans la *Loi sur l'instruction publique* constitue davantage un droit formel qu'une garantie réelle pour l'élève de recourir à un service professionnel d'orientation scolaire, qu'il soit issu d'une population identifiée comme étant « générale » ou « vulnérable ». La présente analyse interpelle donc une transformation concrète des actions politiques et organisationnelles permettant d'assurer réellement un service juste d'orientation pour l'ensemble des jeunes et des adultes fréquentant l'ordre du secondaire au Québec.

Références bibliographiques page 60
Annexe 1 page 74

¹ De multiples ressources directes et indirectes soutenant leur orientation sont mises en place à l'enseignement secondaire. Nous mettons l'accent sur les services professionnels prodigués par une conseillère ou un conseiller d'orientation, au sens du Code des professions (2017).

² La sélection de cet ordre d'enseignement a été faite en considérant l'influence du premier diplôme du secondaire sur l'insertion sociale et professionnelle (Bélisle et Garon, 2009).

³ Par besoin d'orientation, Bélisle et Bourdon (2015) désignent un « écart entre une situation quant à l'orientation d'un adulte et une situation désirée à un moment donné de sa vie. » (p. 5).

⁴ Upper secondary school.

⁵ 60 % des adultes de l'échantillon indiquaient avoir des besoins d'orientation.

⁶ « L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b)