

Fédération étudiante
collégiale du Québec
Unis par la force d'une voix

AVIS POUR UNE RÉFORME DE L'ADMISSION UNIVERSITAIRE

Commission des affaires collégiales

111^e Congrès ordinaire
18, 19 et 20 juin 2021
À distance

Fédération étudiante collégiale du Québec

824, avenue Sainte-Croix

Saint-Laurent (Québec), H4L 3Y4

Téléphone : 514 396-3320

Télécopieur : 514 396-3329

Site Internet : www.fecq.org

Courriel : info@fecq.org

Recherche, analyse et rédaction :

Claudie Lévesque, coordination aux affaires collégiales 2020-2021 et vice-présidence 2021-2022

Révision et correction :

Rafaël Leblanc-Pageau, vice-présidence 2020-2021

Supervision

Noémie Veilleux, présidence 2020-2021

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est une organisation qui représente plus de 78 000 membres, répartis dans 27 cégeps à travers le territoire québécois. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les conditions de vie de la population collégienne. La qualité de l'enseignement dans les cégeps, l'accessibilité géographique et financière aux études et la place des jeunes dans la société québécoise sont les orientations qui guident l'ensemble du travail de la Fédération depuis plus de 30 ans. Pour la FECQ, tous devraient avoir accès à un système d'éducation accessible et de qualité.

La voix de la population étudiante québécoise au niveau national

La FECQ, à travers ses actions, souhaite porter sur la scène publique les préoccupations de la jeunesse québécoise. Dans ses activités militantes et politiques, la Fédération est fière de livrer l'opinion de la population étudiante collégiale partout à travers la province. Présente aux tables sectorielles et nationales du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), elle est la mieux placée pour créer de multiples partenariats, bénéfiques autant pour la communauté étudiante que pour les différentes instances du ministère ou du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques provinciaux et fédéraux, tout en demeurant non partisane. Elle se fait un devoir de rapprocher la sphère politique de l'effectif étudiant, par un travail de vulgarisation constant de l'actualité politique à la communauté collégienne. Désormais un acteur incontournable en éducation, la Fédération se fait également un plaisir de travailler avec les organisations syndicales, les organismes communautaires et les autres acteurs de la communauté collégiale. Proactive, elle intervient dans l'espace public de façon constructive, toujours dans l'optique d'améliorer le réseau collégial dans lequel ses membres évoluent.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
MÉTHODOLOGIE	4
L'ORIGINE DE LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL	5
LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL	5
ÉVOLUTION DE LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL	5
LES LIMITES DE LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL	7
UN CALCUL IMPARFAIT	7
LA COTE R : UN CRITÈRE DE SÉLECTION RÉDUCTEUR	10
UN INDICATEUR DE RÉUSSITE PARMI TANT D'AUTRES	11
L'OBSSESSION DE LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL	11
UN MODE DE SÉLECTION FRAGILE	12
MESURER ET RÉSORBER LES INIQUITÉS DU CALCUL	13
PORTRAIT DES PROCESSUS DE SÉLECTION AUX PROGRAMMES CONTINGENTÉS DU BACCALAURÉAT SUR LA BASE DU DEC	14
VERS UNE RÉFORME DES PROCESSUS DE SÉLECTION AUX PROGRAMMES CONTINGENTÉS DU BACCALAURÉAT	16
RÉDUIRE LA COTE R DU DERNIER ADMIS POUR RÉELLEMENT TENDRE VERS UNE RÉFORME	18
L'EXEMPLE DE L'ANGLETERRE	19
LE CONCEPT DE COTE R SEUIL	19
QUELQUES MÉTHODES DE SÉLECTION UNIVERSITAIRE	21
TESTS ET QUESTIONNAIRES	21
LE TEST CASPER	21
QUESTIONNAIRE DE PERSONNALITÉ ET TESTS PSYCHOMÉTRIQUES	22
PROCESSUS PERMETTANT UN NARRATIF SUR LE PARCOURS	24
LETTRES DE MOTIVATION, AUTOBIOGRAPHIQUE, ET DE RECOMMANDATION	24
ENTREVUES	25
LES MINI ENTREVUES MULTIPLES (MEM)	25
TENDRE VERS UNE DIVERSIFICATION DES PROCESSUS DE SÉLECTION UNIVERSITAIRE AU SEIN MÊME D'UN PROGRAMME	26
L'IMPORTANCE D'UNE DÉMARCHE EN ORIENTATION	27
UNE DÉMARCHE STRUCTURÉE ET STRUCTURANTE	28
UN COURS OFFERT PAR LES CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS EN ORIENTATION DU RÉSEAU COLLÉGIAL	30
REJOINDRE UNE PLUS GRANDE PARTIE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE	31
CONCLUSION	33
RAPPEL DES RECOMMANDATIONS	34
BIBLIOGRAPHIE	35
PARTENAIRES CONSULTÉS	38

INTRODUCTION

La cote de rendement au collégial est utilisée dans le réseau collégial depuis 1995 afin de sélectionner les personnes candidates aux programmes contingentés du baccalauréat sur la base de leur rendement scolaire. Depuis, la majorité des programmes contingentés basent leur sélection uniquement sur la cote R (Bureau de coopération interuniversitaire 2020), sans nécessairement remettre en question l'utilisation d'un critère qui date de vingt ans.

Ainsi, certains acteurs ont des raisons de croire que la cote de rendement au collégial ne serait plus d'actualité, ou du moins, que l'importance qu'on lui accorde dans la sélection des personnes candidates aux programmes contingentés ne soit plus adéquate. À la suite des demandes de plusieurs acteurs, notamment, des associations étudiantes, le premier calcul de la cote de rendement au collégial a été révisé afin de minimiser les iniquités de celui-ci. Toutefois, force est de constater que le calcul révisé en 2017 fait l'objet de plusieurs simulations permettant de montrer que ledit calcul comporte des biais importants qui pourraient nuire à l'accessibilité aux études supérieures d'une partie de la population étudiante québécoise.

Notons aussi que le document de réflexion des consultations sur l'Université du futur fait mention d'une recommandation pour accroître la fréquentation universitaire touchant spécifiquement l'accessibilité aux études :

1.2 Élaborer des moyens de réduire les disparités d'accès aux études universitaires liées au genre, aux origines économiques, sociales et culturelles, à la situation géographique, aux expériences scolaires antérieures, aux régimes d'études et autres facteurs adverses (Scientifique en chef du Québec 2020).

Ainsi, si les universités québécoises visent à accroître l'accessibilité aux études supérieures, il importe que soient révisées les méthodes de sélection universitaire aux programmes contingentés du baccalauréat. C'est pour cette raison que la population étudiante et plusieurs autres acteurs proposent une réforme des critères de sélection aux programmes contingentés au baccalauréat.

Le présent avis se veut donc porteur de recommandations afin de tendre vers cette modernisation, et ainsi, accroître l'accessibilité aux études supérieures. Dans un premier temps, une analyse de la cote de rendement au collégial sera faite; elle étudiera ses avantages, mais aussi ses limites. Par la suite, un portrait global des critères de sélection au baccalauréat sera brossé afin de montrer les différentes initiatives en termes d'accessibilité aux études supérieures. Puis, plusieurs voies d'amélioration seront proposées, comme la diversification des processus de sélection aux programmes contingentés ainsi qu'une enquête d'envergure sur la cote R. En terminant, une attention particulière sera portée à l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle.

MÉTHODOLOGIE

Afin de produire cet avis sur les processus de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat, la FECQ a d'abord procédé à une revue de la littérature sur les processus de sélection universitaire au Québec, mais aussi au Canada et en Europe. Les recherches se sont aussi penchées spécifiquement sur la cote de rendement au collégial (cote R) et sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Une analyse des critères de sélection aux programmes contingentés de baccalauréat pour l'année scolaire 2020-2021 a ensuite été réalisée à partir du *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2020-2021* du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) afin d'obtenir un portrait du réseau.

Par la suite, plusieurs acteurs des réseaux du collégial et des universités ont été rencontrés afin d'obtenir leur point de vue. La FECQ a rencontré nombre d'étudiant.es ayant fait des démarches d'admission universitaire dans des programmes contingentés au baccalauréat, les différents acteurs concernés par la cote de rendement au collégial ainsi que plusieurs expert.es des enjeux relatifs à l'admission universitaire.

L'ensemble de ces travaux a donné lieu à cet avis sur les processus de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat, qui se veut le début d'une longue démarche pour la modernisation des admissions universitaires.

L'ORIGINE DE LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL

En 1967, les premiers cégeps voient le jour dans l'objectif d'augmenter l'accessibilité aux études supérieures. Cette démocratisation des études collégiales au Québec a pour effet d'augmenter le nombre de personnes étudiantes ayant des aspirations universitaires. Ainsi, devant la hausse des demandes d'admission et l'incapacité de répondre à toutes ces demandes, les universités mettent en place des critères de sélection aux programmes dits « contingents », c'est-à-dire « tout programme dont la capacité d'accueil est limitée, soit à cause de contraintes diverses (manque d'espace, d'équipement ou de personnel), soit à cause du volume considérable de la demande, soit à cause de critères gouvernementaux fixés en rapport avec le marché du travail. » (BCI 2014, cité dans Legault 2016). Ces critères de sélection ont pour objectif de restreindre l'accessibilité à un programme, notamment pour s'assurer que le nombre de personnes diplômées corresponde aux besoins du marché du travail, mais aussi en raison de l'impossibilité matérielle et physique de l'université d'accueillir un volume d'étudiant.es aussi important que celui des demandes. C'est donc ainsi qu'ont vu le jour les critères de sélection universitaire et l'ancêtre de la cote de rendement au collégial, la cote Z (Legault 2016).

La cote de rendement au collégial

La cote de rendement au collégial est, de loin, le mécanisme le plus connu et le plus utilisé pour classer les personnes étudiantes selon leur rendement scolaire et leur admissibilité à un programme d'étude au Québec. Le Bureau de coopération interuniversitaire la définit comme suit :

Méthode de classement des élèves aux fins de la sélection en empruntant à la statistique la technique de calcul qui permet de corriger les différences observées dans les systèmes de notation utilisés dans les collèges et en apportant à celle-ci un ajustement qui tient compte à la fois de la force et de la dispersion relative de chaque groupe d'étudiants (Bureau de coopération interuniversitaire 2020).

Ainsi, la cote de rendement au collégial a été instaurée en 1995 afin de mettre l'ensemble de la population étudiante sur le même pied d'évaluation, indépendamment du collège fréquenté et du groupe d'évaluation, et ainsi, corriger les faiblesses de la cote Z.

Dans les dernières années, il a été démontré par plusieurs études que la cote de rendement au collégial prédit la réussite universitaire. Particulièrement dans les programmes non contingents, le lien entre la cote R et la note finale est fort (Legault 2016). Cependant, dans les programmes contingents, la cote R a peu d'influence sur la note finale. Il faut toutefois noter que le taux de diplomation est plus élevé dans ces programmes contingents (Legault 2016). Ainsi, conséquemment à son objectif initial, la cote de rendement au collégial est un bon indicateur de la réussite universitaire d'une personne étudiante, et donc, permet de faire une sélection basée sur la capacité de réussite d'une personne étudiante. Cependant, il sera vu plus tard que ce n'est pas parce qu'elle est un indicateur de réussite scolaire qu'elle est nécessairement un critère de sélection juste et équitable et que nombre de facteurs peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire d'une personne étudiante.

Évolution de la cote de rendement au collégial

La cote Z

La cote Z voit le jour en 1977 afin de classer les personnes étudiantes provenant du collégial selon leur rendement scolaire, tout en réduisant les différences de notation d'un établissement à l'autre. Cette méthode statistique permet d'exprimer l'écart d'une personne étudiante à la moyenne de la

classe en termes d'écart-type, ayant donc pour effet de faciliter la comparaison entre les personnes étudiantes de différents établissements. Cependant, cette méthode comprend une faille importante : la cote Z n'est pas représentative ni équitable lorsque les groupes comparés comportent des différences importantes. Par exemple, la force du groupe, la grande ou faible variation des notes au sein même d'un groupe (groupe homogène ou hétérogène) ainsi que le programme d'étude sont quelques-uns des facteurs identifiés par le BCI comme altérant possiblement la validité de la cote Z. La cote Z étant donc inéquitable pour les groupes non équivalents, la cote de rendement au collégial a été instaurée, en 1995, après de nombreux travaux (Legault 2016, Bureau de coopération interuniversitaire 2020).

Calcul de la cote Z

$$\text{Cote Z} = \frac{\text{Moyenne de la personne étudiante} - \text{Moyenne du groupe}}{\text{Écart - type de la distribution}^1}$$

La première cote de rendement au collégial

C'est donc pour réduire les iniquités engendrées par le calcul de la cote Z que la cote R voit le jour en 1995. Afin de corriger les disparités liées à la force du groupe, on ajoute à la formule un indice de force du groupe (IFG). Celui-ci est calculé à partir des notes au secondaire des neuf matières obligatoires du groupe d'évaluation :

- Français, langue d'enseignement, de la 4^e secondaire;
- Français, langue d'enseignement, de la 5^e secondaire;
- Anglais, langue seconde, de la 4^e secondaire;
- Anglais, langue seconde, de la 5^e secondaire;
- Histoire de la 4^e secondaire;
- Sciences de la 4^e secondaire;
- Mathématique de la 4^e secondaire;
- Mathématique de la 5^e secondaire;
- Monde contemporain de la 5^e secondaire.

Équation 1 Calcul de la première cote de rendement au collégial

$$CRC = (\text{Cote Z} + IFG + 5) \cdot 5$$

$$IFG = \frac{(\text{Moyenne des résultats du groupe au secondaire} - 75)}{14}$$

Il est à noter que l'addition de 5 et la multiplication par 5 ont pour objectif d'obtenir une cote de rendement entre zéro et cinquante et éviter les cotes R négatives.

En combinant la cote Z ainsi que l'indice de force du groupe, on vise à conserver les avantages de la cote Z, tout en travaillant à réduire ses failles liées à la force des groupes d'évaluation comparés.

Cependant, le calcul demeure défectueux. En effet, il désavantage les personnes étudiantes moins fortes de groupes homogènes forts ainsi que les personnes étudiantes fortes des groupes moins

¹ L'écart-type est une mesure de dispersion de données, ici la moyenne de chaque personne d'un groupe d'évaluation, autour de la moyenne, ici de la moyenne d'un groupe d'évaluation.

forts. De plus, la fiabilité de l'IFG peut être contestée par la différence de notation d'un établissement secondaire à l'autre. Si la cote de rendement au collégial permet de réduire les différences de notation au collégial, il semble incohérent d'utiliser la moyenne au secondaire comme indicateur de force au secondaire, sans corriger les disparités du réseau scolaire (Bureau de coopération interuniversitaire 2019). C'est donc ainsi, pour mettre fin à ces iniquités, que voit le jour le calcul actuel de la cote de rendement au collégial.

Le calcul actuel de la cote de rendement au collégial

En 2017, quelques paramètres sont ajoutés au calcul de la cote R pour réduire les disparités engendrées dans les groupes homogènes ainsi que par les différences de notation au secondaire. C'est ainsi que sont ajoutés l'indicateur de dispersion de groupe (IDGZ) et l'indicateur de force du groupe, basé sur les cotes Z au secondaire (IFGZ).

Équation 2 Calcul actuel de la cote de rendement au collégial

$$CRC \text{ actuelle} = [(Cote Z_{\text{collégiale}} \cdot IDGZ) + IFGZ + 5] \cdot 5$$

Il est à noter que l'IDGZ est basé sur l'écart-type des cotes Z au secondaire des personnes étudiantes du groupe d'évaluation, et que l'IFGZ est basé sur la moyenne des cotes Z au secondaire, de sorte que l'ensemble des paramètres sont exprimés en cote Z, ce qui permet d'obtenir une représentation plus fine de la réalité. De plus, ce sont sur les épreuves ministérielles de secondaire 4 et 5 que se base le calcul de la cote Z au secondaire, ce qui a pour effet de réduire les différences de notation au secondaire, mais aussi, de réduire le nombre de matières entrant dans le calcul. Des neuf matières obligatoires du dernier calcul, on n'en compte maintenant que cinq qui se retrouvent dans le calcul de la cote R :

- Français, langue d'enseignement, de la 5^e secondaire;
- Anglais, langue seconde, de la 5^e secondaire;
- Histoire de la 4^e secondaire;
- Sciences de la 4^e secondaire;
- Mathématique de la 4^e secondaire.

De la même façon, l'IDGZ permet de réduire les disparités liées aux groupes homogènes. Le nouveau calcul aurait donc, supposément, comme effet de réduire complètement les iniquités liées au groupe d'évaluation de la personne étudiante. Cependant, malgré la supposée absence d'iniquités du nouveau calcul prôné par le BCI, de récents travaux et événements nous mènent à penser que le calcul demeure faillible.

Les limites de la cote de rendement au collégial

Un calcul imparfait

Bien que le BCI considère que la cote R actuelle est équitable puisqu'elle « n'avantage ni ne désavantage aucun groupe, aucun programme ni aucun établissement collégial » (Bureau de coopération interuniversitaire 2019), quelques acteurs du réseau collégial semblent pourtant penser le contraire.

Depuis l'implantation de la nouvelle formule de la cote de rendement au collégial, quelques membres des syndicats enseignants, notamment de la FNEEQ, ont travaillé à déceler les iniquités engendrées par la cote R (Conseil fédéral de la FNEEQ 2019). Le premier constat qui ressort de leurs analyses et de leurs simulations est que la méthode de calcul de la cote de rendement au collégial actuelle semble avantager les personnes étudiantes des groupes homogènes forts. En effet,

une personne étudiante qui évolue dans un groupe homogène fort, c'est-à-dire composé presque uniquement de personnes étudiantes ayant des notes élevées au secondaire, sera susceptible de voir sa cote R monter en raison d'un IFGZ plus élevé. De la même façon, les personnes qui appartiennent à un groupe homogène faible se voient désavantagées par l'IFGZ faible.

Prenons, ci-bas, les simulations produites par la FNEEQ. Pour montrer l'impact de la force du groupe sur la cote de rendement au collégial. La FNEEQ a produit plusieurs simulations dans lesquelles elle a uniquement changé les notes au secondaire. On voit donc l'impact important de la force du groupe sur la cote de rendement au collégial pour une personne étudiante ayant une moyenne finale de 91 % au collégial dans un groupe où les notes au collégial ne varient pas.

Figure 1 Simulation de la FNEEQ d'un groupe fort (IFGZ = 1,68)

MM	Notes Col	CRCZcol	Z sec	CRCMM scénario	CRCMM estimée	VARIATION
94,5	67	11,73	1,99	26,77	27,12	-0,36
80,2	72	16,27	0,65	29,04	29,40	-0,36
93,2	72	16,27	1,87	29,04	29,40	-0,36
84,8	76	19,91	1,08	30,86	31,22	-0,36
97,2	77	20,82	2,24	31,31	31,67	-0,36
89,7	77	20,82	1,54	31,31	31,67	-0,36
90,4	78	21,73	1,61	31,77	32,13	-0,36
90,8	79	22,64	1,64	32,22	32,58	-0,36
93,2	79	22,64	1,87	32,22	32,58	-0,36
92,2	80	23,55	1,78	32,68	33,03	-0,36
83,7	80	23,55	0,98	32,68	33,03	-0,36
89,6	81	24,45	1,53	33,13	33,49	-0,36
93,7	81	24,45	1,92	33,13	33,49	-0,36
89,9	81	24,45	1,56	33,13	33,49	-0,36
97,3	81	24,45	2,25	33,13	33,49	-0,36
88,8	82	25,36	1,46	33,59	33,94	-0,36
88,6	82	25,36	1,44	33,59	33,94	-0,36
93,5	82	25,36	1,90	33,59	33,94	-0,36
92,4	83	26,27	1,79	34,04	34,40	-0,36
93,5	83	26,27	1,90	34,04	34,40	-0,36
95,5	84	27,18	2,08	34,50	34,85	-0,36
91,5	85	28,09	1,71	34,95	35,31	-0,36
92,2	86	29,00	1,78	35,41	35,76	-0,36
92,2	86	29,00	1,78	35,41	35,76	-0,36
92	87	29,91	1,76	35,86	36,22	-0,36
94	88	30,82	1,94	36,31	36,67	-0,36
96,4	88	30,82	2,17	36,31	36,67	-0,36
95,9	89	31,73	2,12	36,77	37,13	-0,36
96,7	91	33,55	2,20	37,68	38,04	-0,36
77	91	33,55	-0,11	37,68	38,04	-0,36

Écart type	5,2	5,5
Moyenne	91,2	81,6

Écart type	0,49
IFGZ	0,50
Moyenne Z	1,68
IFGZ	1,68

Dans la première simulation, où le groupe est remarquablement fort selon ses notes au secondaire (IFGZ = 1,68), pour une note finale de 91%, la personne étudiante a une cote R de 37,68.

Figure 2 Simulation de la FNEEQ d'un groupe moyen (IFGZ = 0,48)

MM	Notes Col (inchangées)	CRCZcol	Z sec	CRCMM scénario	CRCMM estimée	VARIATION
71	67	11,73	-0,21	18,36	27,12	-8,76
78	72	16,27	0,45	21,46	29,40	-7,93
75	72	16,27	0,17	21,46	29,40	-7,93
74	76	19,91	0,07	23,94	31,22	-7,27
75	77	20,82	0,17	24,56	31,67	-7,11
78	77	20,82	0,45	24,56	31,67	-7,11
71	78	21,73	-0,21	25,18	32,13	-6,94
71	79	22,64	-0,21	25,80	32,58	-6,78
78	79	22,64	0,45	25,80	32,58	-6,78
80	80	23,55	0,64	26,42	33,03	-6,61
77	80	23,55	0,36	26,42	33,03	-6,61
73	81	24,45	-0,02	27,04	33,49	-6,45
78	81	24,45	0,45	27,04	33,49	-6,45
78	81	24,45	0,45	27,04	33,49	-6,45
78	81	24,45	0,45	27,04	33,49	-6,45
78	82	25,36	0,45	27,66	33,94	-6,28
75	82	25,36	0,17	27,66	33,94	-6,28
79	82	25,36	0,54	27,66	33,94	-6,28
75	83	26,27	0,17	28,28	34,40	-6,12
76	83	26,27	0,26	28,28	34,40	-6,12
88	84	27,18	1,38	28,90	34,85	-5,95
84	85	28,09	1,01	29,52	35,31	-5,79
80	86	29,00	0,64	30,14	35,76	-5,62
95	86	29,00	2,04	30,14	35,76	-5,62
64	87	29,91	-0,86	30,76	36,22	-5,46
65	88	30,82	-0,77	31,38	36,67	-5,29
87	88	30,82	1,29	31,38	36,67	-5,29
91	89	31,73	1,66	32,00	37,13	-5,13
84	91	33,55	1,01	33,24	38,04	-4,80
94,9	91	33,55	2,03	33,24	38,04	-4,80
Écart type	7,3	5,5				Variation moyenne
Moyenne	78,4	81,6				-6,35

Écart type	0,68
IDGZ	0,68
Moyenne Z	0,48
IFGZ	0,48

Dans la deuxième situation, où le groupe est moyen selon ses notes au secondaire (IFGZ = 0,48), pour une note finale de 91%, la personne étudiante a une cote R de 33,24.

Figure 3 Simulation de la FNEEQ d'un groupe faible (IFGZ = -0,08)

MM	Notes Col (inchangées)	CRCZcol	Z sec	CRCMM scénario	CRCMM estimée	VARIATION
65	67	11,73	-0,77	15,90	27,12	-11,22
66	72	16,27	-0,67	18,88	29,40	-10,52
66	72	16,27	-0,67	18,88	29,40	-10,52
67	76	19,91	-0,58	21,26	31,22	-9,96
65	77	20,82	-0,77	21,86	31,67	-9,82
67	77	20,82	-0,58	21,86	31,67	-9,82
71	78	21,73	-0,21	22,45	32,13	-9,67
71	79	22,64	-0,21	23,05	32,58	-9,53
78	79	22,64	0,45	23,05	32,58	-9,53
63	80	23,55	-0,95	23,64	33,03	-9,39
77	80	23,55	0,36	23,64	33,03	-9,39
73	81	24,45	-0,02	24,24	33,49	-9,25
78	81	24,45	0,45	24,24	33,49	-9,25
77	81	24,45	0,36	24,24	33,49	-9,25
77	81	24,45	0,36	24,24	33,49	-9,25
71	82	25,36	-0,21	24,83	33,94	-9,11
75	82	25,36	0,17	24,83	33,94	-9,11
71	82	25,36	-0,21	24,83	33,94	-9,11
75	83	26,27	0,17	25,43	34,40	-8,97
76	83	26,27	0,26	25,43	34,40	-8,97
72	84	27,18	-0,11	26,02	34,85	-8,83
69	85	28,09	-0,39	26,62	35,31	-8,69
79	86	29,00	0,54	27,21	35,76	-8,55
88	86	29,00	1,38	27,21	35,76	-8,55
64	87	29,91	-0,86	27,81	36,22	-8,41
65	88	30,82	-0,77	28,40	36,67	-8,27
66	88	30,82	-0,67	28,40	36,67	-8,27
72	89	31,73	-0,11	29,00	37,13	-8,13
71	91	33,55	-0,21	30,19	38,04	-7,85
94,9	91	33,55	2,03	30,19	38,04	-7,85
Écart type	7,0	5,5				Variation moyenne
Moyenne	72,3	81,6				-9,17

Écart type	0,65
IDGZ	0,65
Moyenne Z	-0,08
IFGZ	-0,08

Dans la troisième situation, où le groupe est faible selon ses notes au secondaire (IFGZ = -0,08), pour une note finale de 91%, la personne étudiante a une cote R de 30,19.

On remarque donc une variation importante de la cote de rendement au collégial ($\pm 7,49$) selon l'IFGZ basé sur les rendements scolaires du secondaire. Il reste important de souligner que les notes de la classe au collégial ne changent pas. Ainsi, il semblerait que la force du groupe ait un poids non négligeable sur la cote de rendement finale, et donc, sur l'admission dans certains programmes contingentés. Cette hypothèse est ancrée dans le réseau depuis quelques années, et il n'est pas surprenant de voir que certains collèges mettent de l'avant la force supérieure de leurs

groupes afin de favoriser le recrutement (Jarry 2020, Collège Bois-de-Boulogne s.d.). Ainsi, il semble impossible de dire que la cote R actuelle « n'avantage ni ne désavantage aucun groupe, aucun programme ni aucun établissement collégial » (Bureau de coopération interuniversitaire 2019).

Ce qui est d'autant plus intéressant est que les membres des syndicats enseignants ayant porté les analyses sur le calcul de la cote R considèrent que l'effet important de la force du groupe sur la cote R engendre des iniquités sociales, ou du moins, sont porteuses d'iniquités. En effet, certains collèges peuvent se permettre de faire une sélection plus serrée lors des admissions afin que la force du groupe soit élevée, et donc, que les cotes R soient favorisées par la force du groupe. On pense notamment aux collèges privés et certains cégeps réputés forts misant sur la force du groupe pour favoriser l'attraction d'étudiant.es. Cependant, la littérature témoigne du fait que les personnes étudiantes issues d'écoles secondaires privées ou de classes « enrichies » ont généralement des performances scolaires plus élevées que leurs pairs de classes ordinaires au public (Frenette et Ping Ching Winnie Chan 2015). Ces personnes étudiantes qui fréquentent des écoles privées évoluent généralement dans des familles avantagées financièrement et socialement. De cette façon, les personnes étudiantes de milieux plus aisés peuvent se permettre d'entrer dans un collège privé ou dans un cégep réputé fort, et possiblement, augmenter leur cote de rendement au collégial en raison de l'IFGZ. Ainsi, il semblerait que le statut socioéconomique d'une personne étudiante ait un poids non négligeable sur la cote de rendement au collégial. Au contraire, les personnes étudiantes qui fréquentent des collèges situés dans un bassin géographique où la situation socioéconomique est moins favorable pourraient se voir désavantagées par l'impact de la force du groupe, puisque que la population étudiante s'y retrouvant serait moins susceptible d'avoir eu accès à de hauts rendements scolaires au secondaire, ce qui aurait un impact sur l'IFGZ.

Ainsi, il semble juste d'affirmer que le calcul actuel de la cote de rendement au collégial n'est pas exempt de biais et que ces biais semblent être porteurs d'iniquités sociales.

La cote R : un critère de sélection réducteur

Il importe aussi de rappeler que la cote de rendement au collégial reste un modèle mathématique de sorte qu'il « est nécessairement une simplification de la réalité » qui, « malgré [sa] réputation d'impartialité, [est] le reflet d'une idéologie et d'objectifs bien précis » (O'Neil 2018). Ici, la cote de rendement au collégial se veut le reflet d'un principe méritocratique basé sur les performances scolaires, c'est-à-dire, où un individu mérite une place dans la société en fonction de ses performances académiques. Dans une lettre adressée au Collège des médecins du Québec, l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation et l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec déclament qu'une « méthode de sélection strictement mathématique » comporte des limites puissantes, puisqu'elle ne témoigne pas du développement de l'identité, soit l'engagement personnel, social et communautaire, notamment (OCCOPPQ 2006). De la même façon, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que la cote de rendement au collégial (2008) :

« masque des inégalités de traitement » (Conseil supérieur de l'éducation 2018) comme prendre en considération uniquement un indicateur de performance scolaire ne « témoigne pas nécessairement de toutes les aptitudes ou forces d'une personne, notamment des savoir-agir et des savoir-être (collaboration, communication et travail d'équipe, responsabilité civique et citoyenne, pensée critique, esprit d'entreprise, etc.) »

Juger la valeur d'une personne candidate sur un modèle mathématique est désuet. Réduire une personne étudiante qui a une histoire, un bagage, des aptitudes sociales, des intérêts, des expériences, et surtout, du potentiel, à un simple nombre n'est plus actuel. Il importe de juger un

individu dans son ensemble, ce qu'un modèle mathématique ne permet pas de faire. Utilisée comme elle l'est actuellement, c'est-à-dire comme indicateur de valeur d'un individu qui détermine si celui-ci a sa place dans les programmes universitaires les plus cotés, la cote de rendement au collégial réduit les individus à des nombres déconnectés de leurs réelles habiletés.

Un indicateur de réussite parmi tant d'autres

Si la cote R est bien un indicateur de réussite universitaire (Legault 2016), il n'en est pas moins vrai qu'elle n'est pas un indicateur d'aptitudes sociales et professionnelles, de sorte qu'il est possible de penser qu'elle bloque l'accessibilité aux études supérieures à un bassin de personnes étudiantes ayant le potentiel de réussir autant à l'université que sur le marché du travail.

En effet, la validité d'utiliser la cote R est présentement justifiée par le fait qu'elle est un indicateur de réussite universitaire. Cependant, d'autres facteurs influencent la réussite à l'Université : « à compétences égales, les caractéristiques socioéconomiques, culturelles et familiales influencent encore la réussite scolaire même après avoir sélectionné les étudiants » (Legault 2016). Par exemple, le fait d'être une personne canadienne et francophone a un impact significatif sur la moyenne cumulative des personnes étudiantes (Legault 2016). Cependant, il serait impensable de baser la sélection des personnes candidates sur leurs caractéristiques personnelles, excluant la cote R, puisque cela engendrerait des iniquités sociales encore plus marquées. Alors, pourquoi utilisons-nous la cote R, c'est-à-dire les rendements scolaires d'un individu, alors que celle-ci est, en elle-même, vectrice d'iniquités sociales?

D'un autre côté, il faut reconnaître que plusieurs facteurs peuvent influencer positivement la réussite d'une personne étudiante à l'Université et reconnaître que ses performances académiques du passé ne sont pas nécessairement un gage de notation au niveau universitaire. Prenons, par exemple, la motivation, qui est indissociable de la réussite (Lacroix et Potvin s.d.). En effet, une personne motivée à l'égard de ses études s'y engagera davantage et sera plus susceptible de persévérer et de réussir. Ainsi, on peut penser qu'une personne qui est admise dans son premier choix de programme sera motivée et mettra en œuvre les actions pour réussir son programme d'étude. Ainsi, il importe de rappeler que des facteurs qui peuvent apparaître à l'université peuvent influencer positivement la réussite, des facteurs que la cote de rendement collégiale ne peut pas traduire. Si la cote R est un indicateur de réussite, elle n'est pas un indicateur de motivation, qui a un impact clair sur la réussite d'une personne étudiante.

C'est pour cette raison qu'il est important de ne pas réduire la capacité de réussir d'une personne étudiante à ses rendements antérieurs (Lardy, Bressoux et Lima 2015).

L'obsession de la cote de rendement au collégial

Lors de la cinquième et dernière journée de rencontre d'échanges interordres du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur tenu par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), Frédéric Guay, titulaire de la chaire de recherche du Canada en motivation, persévérance et réussite scolaires, a soulevé l'omniprésence de la cote de rendement au collégial dans le discours populaire. En effet, la cote de rendement au collégial est incrustée dans le discours véhiculé par les collèves, les personnes enseignantes, les parents des personnes étudiantes et, surtout, les personnes étudiantes. Depuis les dernières années, il semble que la valeur personnelle d'une personne étudiante dépende de sa cote de rendement au collégial. Ce genre de croyance donne naissance à des propos avançant que « la cote R demeure l'indicateur de référence pour départager le bon grain de l'ivraie » (Myles 2020). Ce genre d'idée, hautement problématique, semble pourtant ancrée dans la conscience des personnes étudiantes. En effet, ce calcul qui valorise le fait de « faire mieux que les autres » (Conseil supérieur de l'éducation 2018) afin de définir sa valeur dans le système de l'éducation augmente la saillance de la comparaison sociale, toujours selon Frédéric Guay. Ainsi,

une personne étudiante qui n'arrive pas à s'écarter de la moyenne, et donc, qui aura une cote R moins élevée que ses pairs, verra son concept de soi, c'est-à-dire la façon dont elle se perçoit, affecté négativement.

Ainsi, pour se démarquer de ses pairs et augmenter sa valeur auprès du système de l'enseignement supérieur, la personne étudiante misera sur les résultats scolaires plutôt que sur l'intégration des compétences. En effet, selon Jean-François Jarry, conseiller en orientation dans le réseau collégial, la survalorisation des notes mène la personne étudiante à adopter une approche protocolaire, comme « apprendre par cœur, suivre la procédure sans questionner, écrire ce que l'enseignant voudrait entendre » (Jarry 2020) pour performer. Ainsi, on peut douter de la compréhension et de l'intégration des notions et des compétences visées par le cours. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation considère que la cote R « s'inscrit dans une logique d'écrémage contraire aux finalités de l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences » (Conseil supérieur de l'éducation 2018). On peut donc supposer que la cote de rendement au collégial, ou du moins l'importance qu'on lui accorde, nuit à l'expérience académique d'une personne étudiante.

Un mode de sélection fragile

La situation pandémique a montré que la cote de rendement au collégial n'était pas un processus de sélection infaillible. En effet, la cote de rendement au collégial perd complètement son sens et son caractère soi-disant équitable lorsque la formation est à géométrie variable dans le réseau collégial du Québec. En effet, les sessions d'automne 2020 ainsi que de l'hiver 2021 se sont articulées parfois à distance, parfois en présentiel, parfois de façon hybride dans le réseau, de sorte qu'il est impossible que l'ensemble des personnes étudiantes soient évaluées selon le même barème. En effet, on peut supposer qu'une personne assistant à ses cours en présentiel ou qui bénéficie d'un endroit calme et propice pour étudier se voit en meilleure posture d'apprentissage qu'une personne étudiante qui n'a pas de bureau ou de service Internet assez puissant pour supporter la visioconférence. De plus, nombre de facteurs liés à la formation à distance, comme l'isolement et la détérioration de la santé psychologique ont eu des effets sur les performances scolaires de ces dernières personnes. Notons que l'enquête nationale *Derrière ton écran* a montré que 49,1% de la population étudiante a vu ses performances scolaires affectées de 7 à 10 sur une échelle de 1 à 10, 10 représentant le plus haut degré auquel les performances scolaires ont pu être affectées.

(Fédération étudiante collégiale du Québec 2021). Ainsi, on peut supposer que la cote de rendement des dernières sessions perd complètement son caractère supposé « équitable » en raison des conditions d'études disparates vécues par la population étudiante.

Notons aussi que les impacts de la pandémie sur les élèves du secondaire auront des répercussions sur les cotes de rendement pour les prochaines années. En effet, il est important de mettre sur table que le nombre d'échecs de certaines matières au secondaire a doublé (Fortier 2021), notamment en science et en mathématique, des matières incluses dans le calcul temporaire de la cote de rendement au collégial (Bureau de coopération interuniversitaire 2021). De plus, autant les personnes étudiantes généralement performantes et en difficulté ont vu leurs notes diminuées pendant la crise (Fortier 2021). Ainsi, on peut supposer que l'IFGZ sera moins élevé pour les prochaines cohortes, ce qui pourrait avoir un impact non négligeable sur les prochaines cotes de rendement au collégial.

En terminant, il est à noter qu'en raison de l'annulation de la cote R à l'hiver 2020, les personnes étudiantes qui suivaient des cours au collégial à cette session ont une cote R de moins à leur dossier, ce qui constitue le tiers des cotes R évaluées pour une personne étudiante qui effectue son DEC préuniversitaire dans les délais prévus, ce qui aura probablement pour effet de rendre les admissions universitaires des prochaines années sensiblement biaisées. De la même façon, l'absence de notation et d'examens ministériels au secondaire aura des répercussions importantes dans le temps, et, probablement, des conséquences insoupçonnées selon certains acteurs du réseau. Ainsi, il est

évident qu'un calcul mathématique soi-disant objectif n'est pas à l'abri d'aléas divers, comme la pandémie l'a si bien montré.

Mesurer et résorber les iniquités du calcul

À la lumière de tout ce qui a été présenté plus haut, il ne serait pas adéquat de continuer de se fermer les yeux sur les possibles biais que la cote R comporte et sur les impacts qu'elle a sur la population étudiante. Continuer d'utiliser un calcul pour lequel les doutes sur sa fiabilité et son objectivité se répandent auprès de l'ensemble du réseau collégial à vue d'œil semble irraisonnable. Sans oublier l'impact possible de la cote de rendement au collégial sur la santé psychologique et l'acquisition de compétences de la population étudiante.

Il est donc évident qu'il est temps d'agir sur l'omniprésence de la cote de rendement au collégial, mais surtout, qu'une grande enquête doit être menée pour couvrir l'intégralité des impacts de la cote de rendement au collégial sur le réseau collégial et les universités québécoises. Ce genre d'enquête permettrait de valider les suspicions des différents acteurs à l'égard de la cote de rendement au collégial et de mesurer son impact réel sur l'ensemble de l'enseignement supérieur. Par la suite, il sera possible de mettre en place les actions pour résorber les iniquités du calcul, mais aussi les impacts sur la population étudiante.

Ainsi, cette enquête devra couvrir, entre autres, les biais du calcul, les iniquités qu'il engendre, mais aussi l'impact de la cote R sur l'anxiété de performance de la population étudiante collégiale. À la suite de cette enquête, il sera possible d'identifier les pistes concrètes de solution pour minimiser l'impact de la cote R sur le cursus scolaire de la population étudiante québécoise. De cette façon, la sélection aux programmes contingentés du baccalauréat ne sera plus biaisée par un calcul périmé et il sera possible de tendre vers la réduction de l'anxiété de performance chez la population étudiante. Cependant, il en demeure qu'une réforme de la cote R ne sera pas suffisante pour résorber l'ensemble des iniquités de la sélection aux programmes contingentés. Rappelons que la cote R est un calcul froid, technique et complètement déconnecté des habiletés sociales et du potentiel de réussite d'une personne étudiante. Il importe, dans un premier temps, que cet outil soit juste, mais il faudra, dans les années à venir, s'écarter de ce mode de sélection désuet.

Recommandation

1. *Qu'une enquête rigoureuse sur la cote de rendement au collégial, indépendante du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), soit menée afin de déceler les iniquités engendrées par le calcul de la cote de rendement au collégial et déterminer des pistes d'action pour résorber les biais.*

PORTRAIT DES PROCESSUS DE SÉLECTION AUX PROGRAMMES CONTINGENTÉS DU BACCALAURÉAT SUR LA BASE DU DEC

Une autre critique que l'on peut adresser à la cote de rendement au collégial est qu'elle domine les critères de sélection des programmes universitaires, une critique relevée, entre autres, par le Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation 2018). Afin de démontrer la prépondérance de la cote de rendement au collégial dans les critères de sélections des programmes contingentés universitaires, nous nous sommes basés sur le *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2020-2021* (Bureau de coopération interuniversitaire 2020). Plusieurs constats ressortent de cette analyse.

D'abord, il est à noter que des 164 programmes contingentés, 97 prennent uniquement en compte le dossier scolaire, soit la cote R ou la moyenne de certains cours, ce qui constitue environ 60 % des programmes. De plus, parmi les 67 programmes universitaires qui utilisent d'autres critères de sélections que la cote R, ce ne sont pas toutes les universités qui donnent ces programmes qui utilisent d'autres critères.

De plus, force est de constater que les programmes qui ne prennent pas en compte la cote de rendement au collégial sont presque introuvables. Des 164 programmes contingentés, on n'en compte que deux qui n'utilisent pas la cote R, soit 1,2%. Ces programmes sont le baccalauréat en enseignement de la danse et le baccalauréat en animation 3D et en design numérique. Si l'on compte les programmes pour lesquels certaines universités (souvent McGill, l'UQAM et l'UQAT) ne prennent pas en compte la cote R, la proportion monte à 3,6%, ce qui reste tout de même infime.

Ainsi, il est tout à fait valide de considérer que la cote de rendement au collégial ainsi que les rendements scolaires occupent une place prépondérante dans les critères de sélection universitaire. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, l'autorité que possède la cote de rendement sur l'admission universitaire constitue « un crible extrêmement serré, qui élimine d'emblée des candidatures excellentes sans pour autant garantir que les personnes retenues auront le profil recherché » (Conseil supérieur de l'éducation 2018).

Aussi, il est à noter que les programmes universitaires menant à certaines professions, pour lesquelles on peut croire que les rendements scolaires sont loin d'être cohérents avec le profil de l'emploi, basent tout de même leur sélection sur la cote R. Par exemple, en psychoéducation, des cinq universités qui offrent le programme, seulement l'Université du Québec en Outaouais (UQO) utilise un questionnaire et une entrevue comme critères de sélection. Cependant, cette profession demande des aptitudes particulières, comme la communication, la créativité et, surtout, l'écoute (Gouvernement du Québec 2021) pour lesquelles le rendement scolaire n'est pas particulièrement significatif. De la même façon, aucune université qui offre le baccalauréat en psychologie ne prend en compte d'autres critères que le rendement scolaire. Aussi, des huit universités qui offrent le baccalauréat en Service ou travail social, seulement trois optent pour des questionnaires, la demande de références ou des entrevues. Encore une fois, les professions visées par le programme demandent des compétences et des intérêts que le rendement scolaire ne peut traduire comme l'ouverture d'esprit, l'écoute, la communication, l'adaptabilité ainsi que le travail d'équipe (Gouvernement du Québec 2021).

En bref, juger une personne candidate uniquement sur son rendement scolaire, ce que les différentes facultés universitaires tendent à faire, ne prend pas en considération les exigences humaines des différents programmes d'études et des professions qui en découlent. Une sélection

établie sur les performances académiques est souvent déconnectée du profil de l'emploi, et réduit, d'emblée, l'admissibilité des personnes étudiantes moins performantes au niveau scolaire à certains programmes contingentés.

VERS UNE RÉFORME DES PROCESSUS DE SÉLECTION AUX PROGRAMMES CONTINGENTÉS DU BACCALAURÉAT

Malgré les incohérences présentées ci-haut et le poids trop important accordé à la cote de rendement au collégial, on remarque que quelques tentatives isolées se font sentir afin de diversifier les méthodes de sélection universitaire. En effet, outre le dossier scolaire, certaines universités font passer des entrevues et des tests d'admission à la population étudiante. Certaines prennent aussi en considération des lettres autobiographiques, d'intention, de recommandations ainsi que des portfolios et des curriculums vitae. Dans certains programmes, surtout artistiques, on demande des productions médiatiques, des auditions et des travaux personnels, ce par quoi l'UQAM se démarque, notamment.

Alors que certaines universités s'inscrivent lentement déjà dans une réforme de l'admission au baccalauréat, d'autres sont en voie de le devenir. L'Université de Montréal s'est récemment dotée d'un plan d'action *Pour l'équité et l'inclusion 2020-2023* dans lequel elle fait état de mesures visant à « Identifier et contrer les obstacles à un accès équitable à l'enseignement supérieur affectant les étudiants et étudiantes appartenant à des groupes sous-représentés à l'Université ou dans certaines disciplines » (Université de Montréal 2020). Bien que plusieurs universités adoptent présentement leur propre plan d'action pour la diversité, l'équité et l'inclusion, notons que près de l'ensemble des universités se penchent strictement sur la réduction des obstacles au cours des études, mais non pas à l'entrée. Bien que ce volet soit essentiel, l'Université de Montréal s'écarte du lot en travaillant d'emblée, sur l'accessibilité aux études supérieures, notamment à travers les processus de sélection choisis par les différentes facultés de l'Université.

On retrouve, entre autres, les mesures suivantes pour « Accroître la présence des groupes sous-représentés parmi les candidats et les candidates et contrer divers obstacles limitant leur admission » (Université de Montréal 2020) :

- Mesure 9 : Intégration de la préoccupation relative aux marqueurs liés à l'ÉDI dans la révision du test de français actuellement en cours, en analysant, entre autres, son impact sur l'admission des étudiants et étudiantes appartenant à des groupes sous-représentés à l'Université;
- Mesure 10 : Création d'une table regroupant l'ensemble des services et des facultés qui interviennent dans le recrutement étudiant ou qui peuvent le faciliter afin de développer un plan concerté d'augmentation de la présence des groupes sous-représentés, assorti d'objectifs précis d'augmentation des demandes et des inscriptions pour l'ensemble de l'Université et par faculté;
- Mesure 12: Modulation des recherches sur l'impact de la cote R sur la réussite, selon les programmes, en distinguant les divers groupes porteurs de diversités;
- Mesure 14 : Approfondissement de la réflexion menée dans diverses facultés sur la mesure dans laquelle le processus de sélection des candidats et candidates est inclusif, expérimentation de pistes complémentaires à cet égard et évaluation de leur impact sur les clientèles sous-représentées (Université de Montréal 2020).

Soulignons ici l'importance accordée à la révision des critères de sélection afin d'augmenter l'accessibilité aux études supérieures, mais aussi à la réflexion autour de la cote de rendement au collégial. Selon Jean-Michel Leduc, président du comité équité et inclusion à l'Université de Montréal, ce processus part d'une volonté institutionnelle de moderniser les processus de sélection (Leduc 2021). Et cela passe par les processus d'admission, les formulaires et l'intégration des enjeux

relatifs à la diversité, notamment, pour parvenir à une admission inclusive qui évalue, entre autres, les aptitudes non académiques ou non cognitives.

Cette modernisation passe, entre autres, par le Projet institutionnel sur la modernisation des admissions (PIMA) de l'Université, un projet en quatre axes dont le but est de rendre plus accessible l'Université de Montréal à la population étudiante;

- Axe 1 : Évaluer le potentiel global des candidatures et diminuer le poids des critères cognitifs;
- Axe 2 : Adéquation entre le profil de sortie et d'entrée;
- Axe 3 : Meilleure représentativité de la diversité;
- Axe 4 : Répondre aux besoins de main-d'œuvre, notamment dans certaines régions.

Plusieurs projets pilotes découlant du PIMA sont présentement en cours et devraient fleurir au cours de l'année 2021-2022.

On remarque aussi que McGill se démarque quant à la diversification des méthodes d'admission universitaires. Notamment, la politique d'admission de la faculté de droit se distingue agréablement des politiques d'admission des autres universités qui offrent le programme. En effet, McGill prend en considération les entrevues, le curriculum vitae, les références ainsi qu'une lettre autobiographique pour sélectionner les candidatures. Un extrait de la politique démontre l'objectif de cette approche :

« Les examinateurs du Comité évaluent les compétences scolaires du candidat ou de la candidate, ses compétences linguistiques, ses motivations personnelles pour mener des études en droit, ses activités parascolaires, communautaires ou professionnelles, et ses recommandations [...], dans le but d'avoir une bonne compréhension du candidat ou de la candidate, et de sa contribution possible à notre Faculté, ainsi qu'aux études de droit en général » (Université McGill s.d.)

Notons aussi que la faculté de droit de McGill accorde une importance particulière à l'équité et à la diversité de sorte qu'elle invite les personnes candidates à inscrire, dans leur lettre autobiographique, si elles proviennent d'une communauté sous-représentée « qui peut être confrontée à des obstacles systémiques qui influencent l'accès à l'éducation » (Université McGill s.d.).

C'est vers ce genre d'approche que les universités québécoises doivent tendre dans les années à venir. Il est essentiel que les universités modernisent leurs critères de sélection aux programmes contingentés afin de garder leur place comme actrices dans la société et garantir l'accessibilité aux études supérieures à l'ensemble de la population étudiante qui aspire à des projets universitaires. Pour ce faire, la première étape est d'institutionnaliser ce désir, notamment à travers un plan d'action pour l'équité, la diversité et l'inclusion, dont plusieurs universités se dotent présentement. Il ne faut pas oublier que pour prôner l'équité, la diversité et l'inclusion, il faut d'abord revoir nos critères d'entrée, et tant que ceux-ci seront strictement basés sur les performances académiques, nombre de personnes au potentiel de réussite seront exclues de l'enseignement supérieur.

Recommandation :

2. *Que les universités québécoises se dotent d'objectifs et de mesures visant à réformer les processus de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat afin de réduire le poids des performances académiques dans les processus et favoriser une plus grande accessibilité aux études supérieures.*

Réduire la cote R du dernier admis pour réellement tendre vers une réforme

Malgré les initiatives présentées ci-haut, tout n'est pas gagné. Malgré l'apparente diversification des mesures de sélection en droit prônée par McGill, il en demeure que les cotes R des derniers admis à McGill sont les plus élevées, et de loin. En effet, il est important de savoir que c'est près de la moitié des étudiant.es en droit de McGill de première année qui avaient une cote R de plus de 35 en 2019, alors que ce n'était le cas que de 3,3 % des personnes étudiantes de la faculté de droit de l'Université Laval (Vailles 2019). Ainsi, la diversification des méthodes de sélection ne suffit pas à réduire les problèmes de l'admission à l'université et à augmenter l'accessibilité aux programmes contingentés, puisque la cote R demeure prépondérante quant à la sélection des personnes candidates. La modernisation et la diversification des mesures de sélection doivent donc être combinées à une diminution de la cote R du dernier admis afin d'optimiser les effets positifs pour la population étudiante.

Par exemple, prenons la Polytechnique et l'École des technologies supérieures (ETS). Ces deux institutions d'enseignement acceptent des étudiant.es aux cotes R minimales moins élevées que McGill, soit 26 et 17,5 respectivement contre 32 pour McGill, pour le même programme. Cependant, on observe tout de même un taux de rétention de première année de 86% à Polytechnique. De son côté, l'ETS mise sur des mesures pour favoriser la réussite afin d'aider les personnes étudiantes plus faibles à persévérer. C'est aussi la stratégie pour laquelle opte l'Université Laval, misant sur l'accessibilité aux études supérieures. Selon la porte-parole Andrée-Anne Stewart, « Le taux de diplomation [des] cohortes et l'excellence [des] diplômés sur le marché du travail sont la preuve que notre approche porte ses fruits » (Vailles 2019). Il ne s'agit donc pas de niveler par le bas en admettant des personnes étudiantes au rendement scolaire plus faible, mais plutôt de reconnaître qu'une personne étudiante peut déployer son plein potentiel académique et professionnel dans un contexte où elle est soutenue et motivée.

Pour illustrer la pertinence de cette approche, prenons pour exemple le Programme des facultés de médecine pour les Premières Nations et les Inuits au Québec (PFMPNIQ). Celui-ci permet à six personnes étudiantes issues des Premières Nations ou Inuits d'accéder au programme de médecine selon des critères d'admission particuliers. En effet, la cote de rendement minimale requise pour les personnes candidates autochtones est de 28 pour les trois universités francophones du Québec qui offrent le programme de médecine alors que les cotes R des derniers admis pour l'ensemble de la population étudiante se situent généralement autour de 33,00 à 35,350 (Collège Lionel Groulx 2020). Malgré cette différence marquée de cotes de rendement des dernières personnes admises, le rapport d'évaluation du PFMPNIQ montre que c'est 96% des personnes étudiantes issues du programme qui persévèrent ou ont terminé ledit programme (Commission de la santé et des services sociaux des Premières nations du Québec et du Labrador 2020). Cependant, malgré ces résultats qui parlent d'eux-mêmes, certains acteurs s'entêtent à voir hausser la cote de rendement nécessaire à l'entrée du PFMPNIQ. Notons toutefois que, d'autre part, une partie des acteurs concernés rappellent que la cote R, certes, est un indicateur d'habileté cognitive, mais qu'elle n'est, en aucun cas, révélatrice des qualités humaines et personnelles essentielles à l'exercice de la profession (St-Onge, Côté et Brailovsky 2009, cité dans Commission de la santé et des services sociaux des Premières nations du Québec et du Labrador 2020). Rappelons aussi que nombre d'indicateurs peuvent avoir un impact sur la réussite, dont la motivation à l'égard du programme d'études. Au final, le taux de réussite et de persévérance de 96% nous permet de conclure que, même avec un rendement scolaire plus faible que celui généralement exigé par les facultés de médecine, il est possible de réussir le programme de doctorat. Ainsi, encore une fois, réduire la cote R du dernier admis ne serait, en aucun cas, un symbole de nivellement par le bas, mais plutôt une reconnaissance que la performance scolaire, ici, la cote R, est un faible indicateur des habiletés

sociales nécessaires à l'exercice de plusieurs professions, mais aussi ne témoigne pas de la motivation de la personne étudiante à l'égard de son champ d'études.

« *Mathématiquement, il y a une différence, mais d'un point de vue réel, il y a très peu de corrélation entre la cote R et la capacité à être médecin* » *Vice-doyenne d'une faculté de médecine au Québec* (Commission de la santé et des services sociaux des Premières nations du Québec et du Labrador 2020).

L'exemple de l'Angleterre

Alors qu'en Angleterre, les processus de sélection sont à la liberté des universités, les méthodes de sélection sont souvent basées sur les performances scolaires, mais aussi, sur les qualités humaines de la personne candidate (Kamanzi, Goastellec et Picard 2017). En effet, les personnes candidates sont considérées comme étant des individus, chacun avec un bagage et une histoire personnelle, qui sont pris en considération dans les méthodes de sélection. Ainsi, les universités considèrent d'abord l'admissibilité de la personne à l'inscription à partir du seuil minimal de *tariff points*, des points proportionnels aux performances académiques au secondaire des personnes candidates. Ainsi, plus une personne étudiante a de hauts rendements scolaires, plus elle a de points. Dans un deuxième temps, les candidatures sont sélectionnées selon les performances scolaires, une fiche d'information personnelle, une lettre de recommandation d'une personne enseignante et un *personal statement*. Ce dernier est une lettre autobiographique qui permet à chaque personne étudiante de se faire valoir auprès des personnes chargées de la sélection. En terminant, certaines universités font usage d'entrevues afin d'accueillir les personnes étudiantes. Les personnes candidates sont donc évaluées, par exemple, selon leur correspondance aux valeurs de l'établissement, comme à Oxford. De plus, les processus narratifs de sélection permettent de « pondérer [une performance passée du candidat] par les handicaps sociaux qu'il a dû franchir » (Kamanzi, Goastellec et Picard 2017), comme nommé plus haut.

Notons un cas qui sort du lot : l'Open University rejette complètement la sélection des candidats et ouvre ses portes à l'ensemble des personnes qui désirent s'inscrire dans un *bachelors degree* jusqu'à ce que la limite de personnes étudiantes soit atteinte. Malgré que près de la moitié des personnes étudiantes n'ont pas terminé leur secondaire, le taux d'abandon de l'Open University est similaire à celui de l'ensemble des universités anglaises (Kamanzi, Goastellec et Picard 2017).

Ainsi, l'Angleterre est un exemple de diversification des mesures de sélection, mais aussi de réduction du poids accordé aux performances académiques, ce qui permet de considérer l'individu dans son ensemble, plutôt qu'uniquement sur la base de son rendement scolaire. C'est vers ce genre d'approche que le réseau des études supérieures doit tendre au Québec. Il faut évaluer une personne candidate dans son ensemble, ce que le rendement scolaire ne permet peu ou pas. Ainsi, une diversification des méthodes d'admission et une baisse de la cote R minimale d'entrée semblent à privilégier.

Le concept de cote R seuil

Comme présenté ci-haut, la sélection sur base du rendement scolaire, c'est-à-dire, dans laquelle la valeur d'une candidature est définie selon sa cote R, rejette d'emblée d'excellentes candidatures au profit de certaines au rendement scolaire plus élevé. Ainsi, pour parvenir à une sélection plus humaine des candidatures, qui considère l'individu dans son ensemble et selon le profil cohérent avec le programme, il importe de rejeter les performances scolaires comme indicateur de valeur d'un individu. Ainsi, le rendement scolaire ne devrait pas favoriser la sélection d'une personne plutôt que d'une autre.

Cependant, pour s'assurer que les personnes admises soient en mesure de réussir le programme, il serait intéressant de s'inspirer du modèle de *tariff points* nécessaires pour l'admission et mettre en place une cote R seuil. Cette cote R seuil, qui fait présentement l'objet de réflexions de certaines facultés universitaires québécoises, devrait servir uniquement à déterminer la capacité d'une personne étudiante à réussir. Ainsi, la cote R serait réduite à ce qu'elle devrait déjà être : un indicateur de réussite plutôt qu'un indicateur de valeur de l'individu qui permet de les classer entre eux. De cette façon, une fois la cote R seuil atteinte, l'ensemble des étudiant.es au-delà de cette cote R seuil serait considéré.es comme égaux.ales dans la sélection. Les personnes candidates seraient donc uniquement évaluées sur leur correspondance au profil visé par le programme, donc à partir de méthodes de sélection basées sur les qualités humaines d'une personne étudiante, plutôt que ses performances académiques. En effet, la cote R seuil ayant été atteinte, les chances de réussite académiques de la personne étudiante seraient assurées, et donc, la performance scolaire ne serait plus un facteur déterminant dans l'évaluation des candidatures.

Toutefois, pour que la cote R seuil soit valable, elle devrait être établie selon le standard académique minimal pour réussir un programme d'étude universitaire. En effet, la cote R seuil ne devrait pas être définie selon la cote R du dernier admis ou selon le nombre de candidatures qu'une faculté veut recevoir, mais plutôt sur les exigences académiques nécessaires à un programme. Cela assurera son objectif, soit de garantir la réussite des personnes admises.

Pour ainsi déterminer la cote R minimale à la réussite de chaque programme, un algorithme devrait être établi. Cela pourrait se faire, notamment, dans la grande recherche sur la cote de rendement au collégial proposée ci-haut. De cette façon, les cotes R des derniers admis seraient réduites, et donc, l'accessibilité aux études supérieures ne serait plus presque strictement basée sur les performances académiques, mais plutôt sur le véritable potentiel de chaque personne étudiante de se déployer dans un contexte académique ou elle est soutenue et encadrée.

Recommandations :

3. *Que, dans le cadre de la recherche d'envergure sur la cote de rendement au collégial, soit définie une façon de déterminer une cote R seuil cohérente avec les capacités minimales de réussite nécessaire aux programmes d'étude contingentés.*
4. *Qu'une fois les conditions d'admission remplies, ici la cote R seuil, les performances scolaires ne comptent plus dans l'évaluation des candidatures aux programmes contingentés du baccalauréat.*

QUELQUES MÉTHODES DE SÉLECTION UNIVERSITAIRE

Dans ce vent de modernisation nécessaire aux processus de sélection universitaire, il importe d'abord de se pencher sur les méthodes déjà utilisées par quelques acteurs. Cette présentation vise à dégager les aspects positifs, mais aussi les limites de chacune des méthodes d'admission, comme il a été fait plus tôt avec la cote R afin de déterminer dans quel contexte, ou dans quel programme, il serait pertinent d'utiliser une méthode ou une autre.

Tests et questionnaires

Le test CASPer

Le test CASPer, de plus en plus utilisé dans les facultés de médecine du Québec, est un test de jugement situationnel (IJS) qui permet d'évaluer les capacités interpersonnelles d'une personne candidate (CASPER s.d.). À travers les douze scénarios, la personne candidate se retrouve dans des mises en situation qui font appel à ses capacités de jugement et comportementales. Après avoir pris connaissance du scénario, la personne étudiante doit répondre à trois questions à développement en cinq minutes. Ainsi, le test CASPer évalue :

- La collaboration;
- La communication;
- L'empathie;
- L'équité;
- L'éthique;
- La motivation;
- La résolution de problèmes;
- Le professionnalisme;
- La résilience;
- La conscience de soi.

De cette façon, le test CASPer permet d'avoir une connaissance de la personne étudiante plus fine que seule la cote R le permet. En effet, il peut présenter, lorsque réalisé sincèrement et dans un contexte optimal, l'éventail des compétences de la personne étudiante. Il a été démontré, avec certaines réserves, qu'il existait une corrélation modérée entre les résultats au test CASPer et les résultats liés aux habiletés personnelles et professionnelles à l'examen du permis d'exercice national de médecine (Dore, et al. 2016). Une autre étude a aussi démontré que l'utilisation d'un test de jugement situationnel, comme le CASPer, permet d'augmenter la diversité culturelle et de genre au sein des personnes candidates admises (Juster, et al. 2019). Ainsi, selon la littérature, il s'agit donc d'un processus de sélection fiable, peu coûteux et accessible qui pourrait permettre de rendre plus juste la sélection en médecine (Dore, et al. 2016).

Afin de noter le test CASPer, les personnes évaluatrices se penchent davantage sur la justification de la décision que sur la décision elle-même. Pour cette raison, l'équipe CASPer affirme qu'il est difficile d'étudier pour le test CASPer, mais donne quelques conseils sur la préparation au test, notamment pour familiariser la personne étudiante avec la forme de CASPer. Cependant, plusieurs entreprises privées vendent des livres, des programmes de mentorat et d'entraînement au test CASPer afin d'assurer des scores élevés au test. Bien que l'équipe CASPer affirme que ces méthodes ne permettent pas d'obtenir de meilleurs résultats au test, cela ne fait pas l'unanimité. On peut donc penser qu'une des limites du test CASPer est qu'il est censé évaluer les capacités de l'individu, et donc, que celui-ci ne devrait pas se préparer. Cependant, il existe de la préparation sur le marché

de sorte que cela engendre des iniquités entre les personnes qui se préparent et celles qui ne se préparent pas. De plus, une grande partie des personnes sondées nous a affirmé que le test CASPer était anxiogène, puisqu'il était complexe, voire impossible, de répondre aux trois questions à développement de façon détaillée en moins de cinq minutes. Ainsi, selon Laurence Pelletier, candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, plusieurs individus peuvent tomber « entre les craques » de ce test. La structure rigide ne permet pas d'aller chercher une connaissance complète de la personne étudiante, puisqu'elle est en contexte évaluatif, et donc, souvent, de stress. Selon Pelletier, il est possible de penser que ce genre de test avantage, encore une fois, les personnes au capital scolaire élevé, puisqu'elles ont généralement un niveau d'aisance plus élevé avec les formes d'évaluation.

Questionnaire de personnalité et tests psychométriques

En plus d'utiliser un TJS, l'École nationale de police du Québec utilise aussi un test psychométrique pour la sélection des personnes candidates. Ce test permet:

- « d'évaluer [le] degré de risque de manifester des comportements incompatibles avec la profession policière;
- de mesurer des facteurs reliés au sens des responsabilités et au respect des règles;
- d'évaluer d'autres comportements contreproductifs relatifs aux interactions avec les citoyens » (Gouvernement du Québec s.d.).

Notons que les tests psychométriques sont des tests de personnalité conçus scientifiquement par des personnes psychologues et interprétés par des professionnels (Tison 2019). Ils sont, notamment, le reflet de la personnalité, de sorte qu'il n'y a pas de « bonnes » et de « mauvaises » réponses. Ils permettent simplement de révéler le profil d'une personne étudiante, notamment au niveau de ses tendances comportementales et cognitives (Chartrand s.d.). C'est pourquoi le marché du travail, et ici, l'École nationale de police du Québec, l'utilisent à des fins de sélection. Cependant, les tests psychométriques sont peu, voire pas du tout utilisés dans les méthodes de sélection universitaire.

Au Québec, il existe des tests psychométriques d'orientation, notamment le test AFC Holland, un test basé sur la théorie de la typologie de Holland, qui définit les individus en six types de personnalité RIASEC :

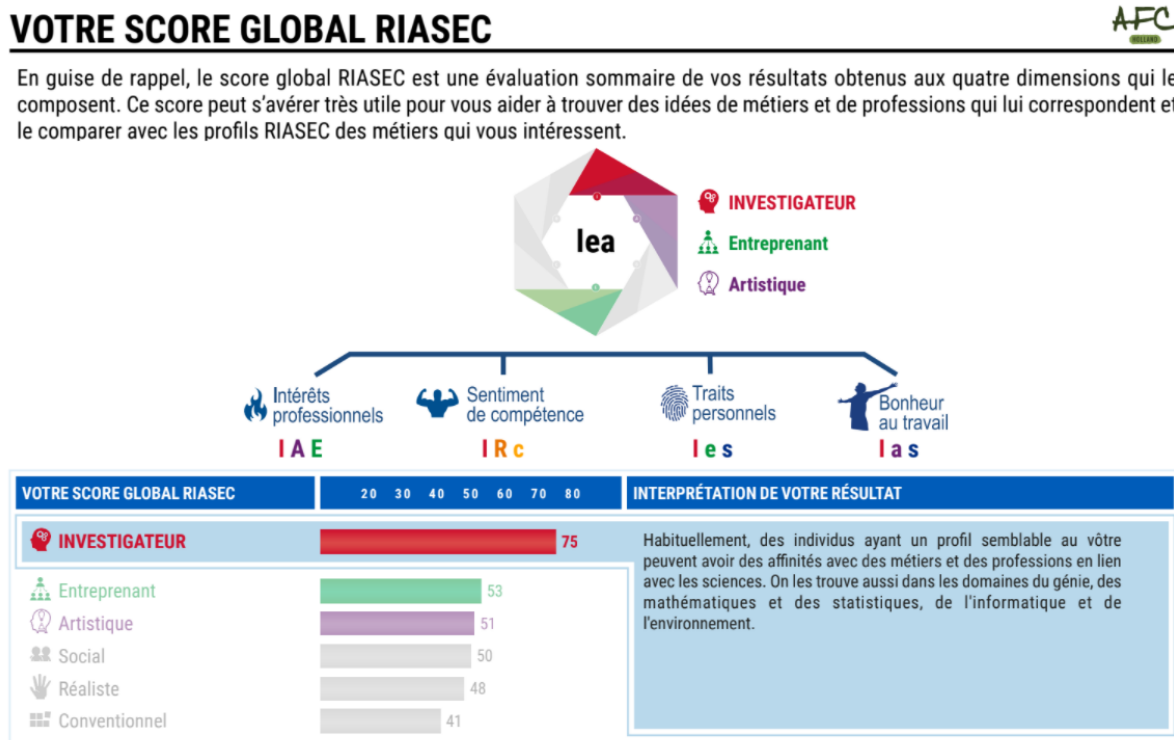
- Réaliste (R);
- Investigateur (I);
- Artistique (A);
- Social (S);
- Entreprenant (E);
- Conventuel (C) (AFC Tests psychométriques 2020).

Issu de cette théorie de la personnalité, le test psychométrique d'orientation AFC Holland permet de mesurer :

- Le sentiment de compétence à l'égard de différents types;
- Les traits personnels;
- Le bonheur au travail;
- Les intérêts et les sentiments de compétences envers 34 domaines professionnels plus spécifiques;
- Le niveau de prestige recherché dans ses fonctions professionnelles;
- Le niveau de flexibilité de ses intérêts professionnels (AFC Holland 2021).

D'un point de vue étudiant, la personne qui passe le test peut aussi être initiée à des métiers, des professions et des domaines d'étude cohérents avec ses caractéristiques personnelles (AFC Tests psychométriques 2020).

Figure 4 Score global au test d'orientation AFC Holland pour une personne fictive (AFC Tests psychométriques 2020)



Ce genre d'approche, qui sert normalement dans une démarche en orientation, pourrait être particulièrement intéressante dans le cadre de la sélection universitaire. En effet, elle permettrait de refléter la personnalité d'une personne candidate, et ainsi, de déterminer si celle-ci est compatible avec le profil d'entrée et de sortie du programme d'étude visé. De plus, comme il s'agit d'un questionnaire de personnalité, il est possible de penser qu'il serait moins anxiogène que le test CASPer, puisque le test AFC Holland ne classe pas les personnalités comme étant « bonnes » ou « mauvaises ». De plus, une personne étudiante qui aurait accès aux résultats de son test psychométrique pourrait utiliser cet outil à des fins d'introspection et valider son choix de programme par celui-ci.

Certains pourraient penser qu'il serait possible de répondre aux questions afin d'obtenir des résultats cohérents avec le profil recherché par le programme visé. Toutefois, les tests psychométriques sont généralement régis par des outils de fidélité de cohérence très performants qui permettent de prouver la validité du test (AFC Holland 2020). Cependant, comme les résultats des tests psychométriques doivent être évalués par des professionnels, on peut penser que l'utilisation d'une telle méthode demanderait des ressources importantes aux universités. De plus, les réponses peuvent dépendre de l'humeur de la personne répondante de sorte qu'il existe aussi des biais pour ce genre de test.

Toutefois, il s'agit d'une avenue qui devrait être explorée dans les années à venir, puisque les tests psychométriques permettent une « évaluation objective et validée » (AFC Holland 2020) d'une

personne candidate, qui se base sur ses qualités humaines, ses traits de personnalités et son bonheur au travail plutôt que ses rendements académiques. Pour cette raison, il serait intéressant que soit nationalisé un test psychométrique d'orientation, basé sur la personnalité, qui serait accessible à l'ensemble de la population étudiante collégiale du Québec. Ce test pourrait à la fois servir de critère de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat, mais aussi, à l'intégralité de la population étudiante dans son processus réflexif à l'égard de son orientation scolaire et professionnelle. Il pourrait lui servir d'outil pour valider ou remettre ses choix en perspective.

Recommandation

5. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur nationalise un test psychométrique d'orientation pour les personnes étudiantes au collégial afin de servir, d'une part, à l'orientation au collégial et, d'une autre, à la sélection des personnes candidates aux programmes contingentés du baccalauréat.*

Processus permettant un narratif sur le parcours

Selon Laurence Pelletier, candidate au doctorat en sciences de l'éducation, les méthodes de sélection les plus efficaces sont celles qui permettent un narratif sur le parcours académique et extrascolaire, c'est-à-dire, les processus qui permettent de raconter, de décrire son cursus scolaire et personnel. Ce genre de processus permet, toujours selon les recherches de Pelletier, d'atténuer la rigidité de la sélection en permettant, notamment, aux personnes étudiantes de clarifier leurs facteurs motivationnels, leurs connaissances du programme universitaire et de l'emploi visé en plus de permettre aux évaluateurs et aux évaluatrices une meilleure connaissance de l'individu. Ce genre de méthodes de sélection permet généralement à la personne étudiante de vivre une expérience positive à travers ses processus d'admission universitaire, selon la candidate au doctorat. Parmi les processus narratifs, on dénote, notamment, les lettres de motivation, d'intentions et de recommandations ainsi que les entrevues.

Lettres de motivation, autobiographique, et de recommandation

Les lettres de motivation, autobiographique et de recommandation sont déjà largement utilisées sur le marché du travail et commencent à faire leur chemin en enseignement supérieur. On pense notamment au programme de droit à McGill, présenté plus haut, mais aussi dans quelques universités pour la médecine, en kinésiologie à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et dans quelques programmes des domaines des sciences humaines et des arts.

Encore une fois, ce processus est intéressant, puisqu'il permet une approche narrative sur son parcours et permet d'identifier les facteurs que la cote R ne permet pas de présenter, selon Pelletier. Les lettres permettent de présenter sa personnalité, ses motivations, sa connaissance du domaine d'étude ainsi que son rapport aux obstacles, selon Erick Beaulieu, conseiller en orientation. Ainsi, elles permettent de tisser le fil conducteur qui lie notre cheminement académique et extrascolaire. Selon Jean-François Jarry, elles permettent de démontrer que ses valeurs sont cohérentes par rapport à l'emploi. Ce genre d'approche incite aussi la personne étudiante à faire preuve d'introspection à l'égard de ses choix d'étude et d'entamer une démarche de recherche par rapport au programme d'études et aux visées d'emploi.

Cependant, selon Tania Milani, présidente de l'Association des conseillères et des conseillers en orientation au collégial (ACOC), il importe que des critères de sélection claires et équitables soient établis et définis afin de s'assurer que la sélection soit objective et optimale, comme il est le cas pour les MEM ou le test CASPer, comme présenté ci-haut. Toutefois, quelques critiques peuvent être adressées à ce mode de sélection. En effet, selon Jean-François Jarry, il peut être difficile d'évaluer la sincérité vocationnelle d'une personne étudiante à travers une lettre de motivation ou

autobiographique. De plus, il est possible de penser que ce mode de sélection pourrait désavantager les personnes présentant les difficultés de rédaction et d'expression par l'écrit.

Pour pallier ces problématiques, il serait primordial qu'un soutien soit offert aux personnes étudiantes entamant des démarches d'admission. Ce genre de soutien est déjà bien instauré à l'Université Concordia, qui a mis en place la *Portfolio Day*, une journée à travers laquelle les futures personnes étudiantes de la faculté des arts sont invitées à présenter leur portfolio afin d'obtenir une rétroaction sur celui-ci et de le peaufiner en conséquence (Faculty of Fine Arts s.d.). Il s'agit aussi d'une opportunité pour se renseigner sur les programmes d'étude et poser ses questions aux personnes présentes, en plus de rencontrer des futur.e.s étudiant.e.s qui partagent les mêmes passions. Ce genre de « Journée du portfolio » pourrait facilement être transposée pour les lettres autobiographiques et de motivation, dans lesquelles les personnes étudiantes pourraient obtenir une rétroaction sur leur lettre afin de l'améliorer, en plus de se familiariser avec leur possible établissement d'étude.

Entrevues

Selon Laurence Pelletier, les entrevues sont justement une méthode de sélection universitaire à privilégier, puisqu'elles permettent d'avoir une approche narrative sur le parcours scolaire et extrascolaire. De plus, la candidate au doctorat considère que le format, par lequel une personne pose des questions à la personne candidate, permet à celle-ci de se faire valoir davantage puisque les questions posées lui permettent d'aller plus loin qu'une lettre de motivation. Selon Jean-François Jarry, conseiller en orientation au Collège de Maisonneuve, il s'agit d'une approche à privilégier puisqu'elle permet de mesurer la sincérité d'une personne étudiante, notamment dans sa démarche vocationnelle. On peut, entre autres, lui poser des questions sur ses intérêts, ses connaissances à l'égard du programme et ses motivations à l'égard de celui-ci. Cette méthode permet de se rapprocher d'une représentation adéquate de la personne candidate.

En ce qui concerne son efficacité, il a été prouvé que l'entrevue était un excellent indicateur de réussite en médecine (Powis et Bristow 1997). Une étude réalisée auprès des personnes candidates à l'Université Newcastle en Australie a montré qu'une personne étudiante qui se démarquait positivement à travers son entrevue avait plus de chances de persévérer dans ses études et de les réussir avec brio. L'étude déconstruit aussi l'idée préconçue selon laquelle les personnes étudiantes ayant les meilleures notes feront les meilleurs docteurs, puisque les personnes qui se sont moins bien démarquées aux entrevues, et donc, qui avaient plus de chance de décrocher et de se faire exclure du programme, étaient souvent celles qui avaient les meilleures notes (Powis et Bristow 1997). Ainsi, il semble que les entrevues soient représentatives des habiletés et du potentiel des personnes étudiantes, ce que l'ensemble des personnes consultées dans le cadre de cette recherche considère. Cependant, il est à noter que la mise en place d'entrevues est complexe et peut demander des ressources importantes aux établissements universitaires.

Les mini entrevues multiples (MEM)

Les MEMs, comme leur nom l'indique, sont une série d'entrevues sous forme de mise en situation, entre autres, dans lesquelles chaque station constitue un fragment d'entrevue évalué par une personne évaluatrice différente (Renaud, et al. 2016). L'objectif de ces courtes entrevues est notamment de réduire le poids accordé aux performances académiques et, ainsi, sélectionner des personnes candidates plus diversifiées (Leduc, Rioux, et al. 2017). À la base conçues par l'Université McMaster, comme le test CASPer, elles ont été appropriées par trois universités québécoises francophones, qui en ont développé conjointement les mini entrevues multiples francophones intégrées (MEMFI). Notons que McGill utilise son propre modèle de MEM. Les MEM et les MEMFI sont donc un modèle d'entrevues propre à la sélection des candidat.es au programme de doctorat en médecine qui ont fait leurs preuves, autant en milieu anglophone que francophone

(Renaud, et al. 2016). En effet, celles-ci permettent de prédire une partie des résultats en médecine, notamment à l'externat, aux cours intégrateurs et à l'examen longitudinal annuel (ELA). Ainsi donc, les résultats aux MEM(FI) sont fortement liés à l'exercice de la médecine en contexte scolaire. Notons aussi que la population étudiante sondée a souligné la pertinence des MEM(FI) dans leur parcours de sélection. Plusieurs ont affirmé que le format les rendait à l'aise et était beaucoup moins anxiogène que le test CASPer. Pour d'autres, les MEM(FI) offrent un environnement propice à la démonstration concrète de ses aptitudes humaines et sociales.

Toutefois, il est important de noter qu'encore une fois, ce mode de sélection n'est pas exempt de biais. Les caractéristiques sociodémographiques des personnes candidates peuvent avoir un impact sur les résultats aux mini entretiens multiples (Leduc, Rioux, et al. 2017). En effet, les personnes candidates dont la langue maternelle n'est pas le français et d'origine asiatique rencontrent des barrières supplémentaires lors de la passation des MEM. Au contraire, les personnes étudiantes plus âgées et celles dont les parents ont des revenus plus élevés performant généralement mieux aux MEM (Leduc, Rioux, et al. 2017). Ayant cela en tête, il est possible de convenir d'avenues à emprunter pour réduire les biais aux MEM.

Tendre vers une diversification des processus de sélection universitaire au sein même d'un programme

Les processus présentés ci-haut, comme les tests de jugement situationnel, les tests psychométriques, les lettres de motivation, les entretiens et les MEM figurent parmi un plus grand éventail de possibilités de méthodes permettant la sélection des candidat.es aux programmes contingentés du baccalauréat. Entre autres choses, les portfolios, les présentations médiatiques, les curriculum vitae, les tests de compétences transversales et les expériences pratiques sont d'autres outils qui peuvent être considérés dans la sélection des candidat.es. Tous ces processus permettent d'évaluer une personne étudiante de façon plus globale que seul le rendement académique le permet, favorisant ainsi l'accessibilité aux études supérieures des personnes ayant le potentiel de réussir.

Cependant, malgré la pertinence des processus de sélection énoncés ci-haut, il importe de rappeler qu'aucune méthode de sélection n'est parfaite, puisqu'elles comportent toutes des biais. Se baser uniquement sur une entrevue ou sur un test psychométrique permettrait de révéler une partie de l'individu et de sa correspondance avec le profil du programme, mais pourrait échapper certaines personnes correspondant aussi au profil visé.

Ainsi, afin de diluer les risques d'erreurs de chacune des méthodes de sélection, et donc, tendre vers une accessibilité universelle aux études universitaires, il importe de miser sur la variété des modes de sélection à l'intérieur même d'un programme contingenté. Par exemple, un programme pourrait fonder ses critères de sélection sur le curriculum vitae comme indicateur d'expériences d'emploi et d'implication, sur des entretiens pour connaître la sincérité vocationnelle de la personne étudiante et sur un test psychométrique afin d'obtenir un reflet de la personnalité de la personne candidate. C'est ainsi qu'on parviendra à réformer l'admission aux programmes contingentés du baccalauréat.

Recommandation :

- 6. Que les universités québécoises adoptent une diversité de processus de sélection aux programmes contingentés au baccalauréat afin de parvenir à une représentation plus complète de chacune des personnes candidates, et ainsi, accroître l'accessibilité aux études universitaires.*

L'IMPORTANCE D'UNE DÉMARCHE EN ORIENTATION

Bien que la diversification des méthodes de sélection universitaire soit à privilégier afin de réduire les biais de la sélection, il demeure que tant et aussi longtemps que certains programmes seront contingentés de façon excessive, la sélection universitaire sera source de démotivation et de frustration pour la population étudiante, en plus d'être un frein à l'accessibilité aux études universitaires.

« En se définissant seulement sur leur 1er choix et n'ayant pas intégré une identité basée sur d'autres dimensions personnelles et des alternatives professionnelles, l'étudiant perçoit une menace importante à sa réussite (sentiment d'efficacité personnelle) et au développement de son autonomie financière. Bref, un refus serait perçu comme si l'étudiant perdait sa valeur, son utilité et qu'il devenait ce qu'il critiquait : être indécis » (Jarry 2020).

Toujours selon Jarry, il est inconcevable, pour une personne ayant défini son choix professionnel sans le questionner, de ne pas rentrer dans son premier choix de programme. Ce refus est alors perçu comme un échec.

Cela nous amène à nous questionner sur la raison pour laquelle tant de personnes placent leur choix dans les programmes contingentés au baccalauréat. Selon Tania Milani, présidente de l'Association des conseillères et des conseillers d'orientation au collégial (ACOC), cette tendance s'explique, entre autres, par le fait que la société donne une valeur trop importante à certains emplois au profit d'autres, notamment par les écarts de salaire qui existent entre différentes professions. Jarry ajoute aussi qu'une partie de la population étudiante définit la réussite professionnelle selon le niveau de prestige, d'honneur, de compétitivité et de salaire. Il n'est donc pas étonnant que la médecine soit reconnue comme étant « la profession la plus valorisée » (Cornellier 2015) notamment en raison du salaire et du prestige qu'on lui accorde. Ainsi, on peut supposer que les métiers visés par les programmes contingentés sont hautement valorisés par notre société, en plus d'être très connus par la jeunesse. C'est aussi un constat auquel arrive Jean-Michel Leduc. En effet, il est bien connu qu'historiquement, la médecine a été considérée comme un programme prestigieux au détriment de certains programmes selon lui. Un bon exemple; les facultés de médecine des différentes universités québécoises regroupent d'autres programmes d'études dont on tait le nom. Il reste donc beaucoup de chemin à faire, selon Leduc, pour revaloriser, notamment, les autres branches du domaine de la santé.

Ainsi, il semble logique que certaines personnes, dès l'enfance, fixent leur choix de carrière, sans nécessairement le questionner ou se renseigner concrètement sur l'emploi, en médecine ou en droit, par exemple. Cette personne embarque alors dans une logique académique où, pour performer, elle doit s'écarter de la moyenne et gober les connaissances plutôt que de les intégrer (Jarry 2020). Il en résulte donc une surévaluation de l'importance de la cote R pour plusieurs personnes étudiantes et un concept de soi qui varie en fonction des rendements scolaires et de l'admission dans le programme visé.

Ainsi, il semble que, pour réduire le contingentement de certains programmes d'études universitaires et les déceptions qui l'accompagnent, il serait pertinent de cultiver l'importance d'une démarche en orientation au collégial. Selon Jarry, « l'accompagnement s'avère crucial pour favoriser la souplesse cognitive chez l'étudiant pour minimiser les impacts négatifs liés à l'acharnement ou au décrochage » (Jarry 2020). Ainsi, il faudrait s'assurer que chaque personne étudiante puisse être accompagnée dans sa démarche en orientation afin qu'elle puisse prendre une décision cohérente

avec ses intérêts, ses besoins, ses habiletés ainsi que le temps qu'elle est prête à consacrer à son projet d'études. Selon Érick Beaulieu, conseiller en orientation, la personne étudiante pourrait donc faire un choix de carrière, et donc, de parcours académique, lié à ses motivations intrinsèques, ce qui lui permettrait de donner un sens à ses études. Ce genre de démarche orientante, basée sur les réflexions de la personne étudiante, pourrait lui permettre de faire un choix de carrière plus cohérent envers elle-même de sorte qu'elle pourra s'épanouir dans un milieu de travail qui lui correspond.

Ainsi, la FECQ considère qu'il serait essentiel de mettre sur pied une démarche en orientation structurée et structurante pour permettre à la population étudiante de valider son choix d'études postérieur et ses ambitions professionnelles. Pour ce faire, le ministère de l'Enseignement supérieur doit mettre en place une table d'échanges intersectorielle sur l'orientation au collégial, chargée de mettre sur pieds un projet pilote d'orientation au collégial. Cette table devrait regrouper les différents acteurs concernés par l'orientation étudiante, soit l'Association des conseillères et des conseillers en orientation au collégial (ACOC), la Fédération des cégeps, les syndicats enseignants ainsi que la FECQ. Pour un projet d'une telle envergure, il importe de rassembler les acteurs concernés autour d'une même table afin de favoriser la co-construction d'une démarche qui se veut optimale et pérenne. L'expertise de chacun.e permettra de mettre sur pied un projet qui aura cerné l'ensemble des angles morts du défi de favoriser l'orientation au collégial. C'est pour cette raison qu'il importe qu'une table d'échanges travaille collaborativement sur la mise sur pied d'une démarche structurée et structurante en orientation.

Recommandation :

7. *Que le Ministère de l'Enseignement supérieur mette en place une table d'échanges sur l'orientation au collégial regroupant l'Association des conseillères et des conseillers en orientation au collégial (ACOC), la Fédération des cégeps, les syndicats enseignants ainsi que la FECQ afin de mettre en place une démarche structurée et structurante en orientation au collégial.*

Une démarche structurée et structurante

Notons d'abord que 59,2% des personnes étudiantes sont indécises par rapport à leur orientation scolaire et professionnelle selon le sondage provincial sur les étudiant.es des cégeps (SPEC) (Gaudreault et Normandeau 2018). Cependant, il a été démontré que les personnes pour lesquelles le choix vocationnel était défini étaient plus engagées dans leurs études, ce qui a un impact positif sur la réussite (Gaudreault 2014, cité dans Gaudreault et Normandeau 2018). Rappelons ici que de « faire valoir le rôle des ressources en orientation scolaire et professionnelle de même qu'accroître l'accès aux services qu'elles offrent » (Ministère de l'Enseignement supérieur 2020) est une des mesures proposées afin de favoriser l'accessibilité aux études supérieures dans le chantier sur la réussite menée par le ministère de l'Enseignement supérieur.

Ainsi, que ce soit pour favoriser la réduction du contingentement ou la réussite étudiante, il importe de se pencher sur la manière optimale d'accroître l'accessibilité aux ressources en orientation. En effet, toujours selon le SPEC, c'est uniquement 20,1% des étudiant.es qui ont utilisé les ressources en orientation (Gaudreault et Normandeau 2018), ce qui représente uniquement 34% des personnes indécises selon le sondage. Il importe donc de se pencher sur les manières de bonifier l'accessibilité et l'intérêt envers les services en orientation.

Le réseau collégial a connu plusieurs initiatives au cours des dernières années. Celle qui semble actuellement se démarquer est le cours en orientation.

Le cours en orientation a été défini comme un cours au choix dans le devis de programme Session d'accueil et d'intégration (SAI) (Picard, Boutin et Skakni 2010). La SAI a depuis été remplacée par le cheminement Tremplin DEC, dont l'objectif est de favoriser la réussite de la population étudiante et de l'amener à choisir et entreprendre un programme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 2018). Pour ce faire, l'établissement peut mettre en place « un cours dont l'objectif est en lien avec une activité favorisant la réussite » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 2018). C'est dans cette catégorie qu'entrent les cours d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, plusieurs collèges ont mis sur pied le cheminement tremplin DEC option orientation et exploration, destiné aux personnes étudiantes indécises face à leur choix de carrière.

Au cégep de Sainte-Foy, le cours est donné par une personne enseignante du département Tremplin DEC, professionnelle en orientation, et cerne des objectifs bien précis énoncés dans le plan de cours :

Ce cours vise à vous faire prendre connaissance des composantes de votre identité afin de faciliter votre orientation scolaire et professionnelle. Pour ce faire, vous apprendrez à mieux vous connaître (goûts, champs d'intérêts, traits de personnalité, valeurs, aptitudes et facteurs de réalité) et vous serez initiés au monde du travail (domaines professionnels, information sur le marché du travail, activités d'exploration, etc.) (Kalili 2021).

Ainsi, les différentes compétences visées par le cours sont :

1. Cerner les composantes de son identité;
2. Examiner des champs d'études ou des champs professionnels;
3. Élaborer des hypothèses de parcours;
4. Évaluer sa démarche d'orientation (Kalili 2021).

Au terme de ce cours, la personne étudiante obtient une meilleure connaissance d'elle-même, des outils pour s'orienter tout au long de sa carrière et un plan A, B et C qu'elle met en œuvre dès la prochaine session. À travers ce cours, l'emphase est mise sur l'autonomie de la personne étudiante qui est amenée à travailler sur elle-même le temps d'une session.

Au cégep de Sherbrooke, le cours « Clés pour mieux réussir » combinait des compétences liées à l'orientation, mais aussi à la méthodologie. De la même façon que le cours de Sainte-Foy, le cours « vise à développer la connaissance de soi, à favoriser la prise de décision afin d'augmenter la motivation intrinsèque de l'étudiant au regard des études collégiales et à faciliter des choix éclairés, tant sur le plan professionnel que personnel » (Cégep de Sherbrooke 2017). Cependant, il est à noter que le cours était donné par une personne enseignante du département de philosophie ou de français, soutenue par une personne conseillère en orientation.

En ce qui concerne la pertinence des cours en orientation, des études plus au moins récentes tendent à montrer l'impact significatif de ceux-ci sur la population étudiante. Une enquête réalisée sur les personnes étudiantes en SAI a permis de montrer l'effet significatif du cours d'orientation sur celles-ci. En effet, non seulement les personnes étudiantes ont pu définir leur choix de carrière, mais aussi approfondir leur connaissance d'elles-mêmes (D'Amours 2011). De plus, ces cours permettent de réduire les anticipations pessimistes² et les obstacles externes³ à l'égard du choix d'étude et de carrière (Picard, L'orientation des jeunes au moment de la transition secondaire-

² « Perception de son choix comme étant improbable » (Picard, L'orientation des jeunes au moment de la transition secondaire-collégial : l'expérience à la session d'accueil et d'intégration 2011)

³ « Faits qui s'interposent dans la réalisation du projet » (Picard, L'orientation des jeunes au moment de la transition secondaire-collégial : l'expérience à la session d'accueil et d'intégration 2011)

collégial : l'expérience à la session d'accueil et d'intégration 2011). Au cégep de Sherbrooke, le cours offert aux étudiant.es en tremplin DEC, « Clés pour mieux réussir », qui combinait des compétences en orientation et en méthodologie, a eu un impact significatif sur la rétention et la réussite de la population étudiante (Milani 2018).

Tableau 1 Persévérance & réussite des personnes étudiantes ayant suivi le cours et des personnes n'ayant pas suivi le cours (Milani 2018)

	Étudiant.es ayant suivi le cours	Étudiant.es n'ayant pas suivi le cours	Écart
Proportion d'étudiant.es se réinscrivant à la session suivant	85,8%	77,8%	8%
Proportion d'étudiant.es ayant réussi 100% de leurs cours de première session	60,1%	52,3%	7,9%
Proportion d'étudiant.es ayant réussi leur premier cours de littérature	65,2%	55,5%	9,7%
Proportion d'étudiant.es ayant réussi leur premier cours de philosophie	70,2%	62,2%	8%

Les cours en orientation ayant fait leurs preuves auprès des étudiant.es en SAI et en Tremplin DEC, il serait particulièrement intéressant d'étendre leur accessibilité à l'ensemble des personnes étudiantes collégiales. Ainsi, tous les cégeps devraient offrir le cours complémentaire d'orientation à la population étudiante qui le choisit. En effet, le facteur « complémentaire » est d'une grande importance dans le fonctionnement d'un cours en orientation, puisqu'une démarche en orientation doit partir d'un choix. En effet, selon plusieurs études, pour qu'une démarche en orientation soit pertinente, et donc, qu'elle tende à diminuer l'indécision de carrière, elle doit partir d'un choix personnel (Guay 2005, cité dans Boulet, Guay et Bradet 2020). Au contraire, une démarche qui est le fruit de pressions internes ou externes contribue à l'indécision selon Guay (2005). Ainsi, pour être réellement bénéfique à la population étudiante, il semble qu'un cours complémentaire en orientation soit une avenue intéressante pour toucher la partie des étudiant.es intéressé.es par une démarche en orientation.

Recommandation

8. *Qu'un cours complémentaire en orientation soit offert dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial du Québec afin de favoriser une démarche structurée et structurante en orientation chez la population étudiante collégiale.*

Un cours offert par les conseillères et les conseillers en orientation du réseau collégial

L'exemple du cégep de Sherbrooke démontre une tendance observable dans le réseau : les cours en orientation sont très souvent donnés par des personnes enseignantes de disciplines connexes à l'orientation, comme la psychologie ou de la formation générale. Bien que ces personnes soient encadrées par des conseillères et des conseillers en orientation, il semble que la personne la mieux placée pour donner le cours soit une professionnelle en orientation. En effet, cette personne est formée pour guider la personne étudiante vers une démarche d'orientation, beaucoup plus que l'est une personne enseignante d'une tout autre discipline. À l'image du cégep de Sainte-Foy, il est essentiel que le cours soit orchestré et livré par des personnes professionnelles en orientation, engagées comme enseignantes.

Recommandation

9. *Que des personnes professionnelles en orientation soient engagées à titre de personnes enseignantes pour offrir le cours complémentaire en orientation.*

Rejoindre une plus grande partie de la population étudiante

Bien que les cours complémentaires soient une avenue à privilégier pour les personnes étudiantes qui ressentent le besoin ou l'intérêt d'une démarche en orientation, il en demeure que ceux-ci touchent uniquement une partie ciblée et limitée de la population étudiante; c'est-à-dire, celle qui ressent le besoin de se consacrer à une démarche orientante. Rappelons que bien que ce soit près de 60% de la population étudiante qui est indécise face à son orientation scolaire et professionnelle, ce n'est que 20,1% de celle-ci qui consulte les services en orientation (Picard, L'orientation des jeunes au moment de la transition secondaire-collégial : l'expérience à la session d'accueil et d'intégration 2011). Il faut donc une approche complémentaire aux cours qui permettraient d'instaurer un intérêt chez les personnes étudiantes qui ne voient pas la nécessité d'utiliser les services en orientation pour les aider dans leur réflexion ou chez celles qui pourraient se croire convaincues de leur choix de carrière et rejeter la pertinence d'une démarche en orientation. Il est important de noter qu'entre 15 et 25 ans, c'est moins de 10% des jeunes qui conserveront leur choix professionnel initial (Gouvernement du Canada 2015) de sorte que malgré l'apparente conviction de certain.es à l'égard de leur choix de carrière, il importe que des outils soient mis à leur portée pour entamer une démarche en orientation.

Nationaliser un test psychométrique à caractère orientant

C'est ici que nous rappelons la pertinence de la nationalisation d'un test psychométrique à caractère orientant, nommé plus haut. En effet, vanté plus haut comme méthode de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat, la nationalisation d'un test psychométrique à caractère orientant fait partie de la solution pour inculquer un intérêt envers la démarche orientante auprès de la population étudiante collégiale. Offrant un portrait de la personnalité d'une personne, le test psychométrique pourrait servir d'outil pour entreprendre une démarche vers la connaissance de soi à un moment charnière dans la construction de l'identité d'une personne.

C'est pour cette raison qu'un test psychométrique nationalisé devrait être accessible et publicisé auprès de l'ensemble de la population collégiale, au début de son parcours d'étude, afin qu'elle puisse débiter une réflexion sur son orientation scolaire et professionnelle ou valider son choix de carrière. Il s'agirait donc du point de départ, accessible à tou.tes, qui pourrait susciter, chez certain.es le désir de poursuivre une démarche en orientation.

On peut penser, par exemple, que le test pourrait être passé par l'ensemble des personnes étudiantes de première session, en début de session. Le lien du test pourrait leur être envoyé par la plateforme communicationnelle utilisée par le collège et la pertinence du test, largement publicisée par les conseillères et les conseillers en orientation collégiaux.ales. De cette façon, une portion importante de la population étudiante pourrait réaliser le test psychométrique d'orientation et entamer une démarche d'introspection à la réception des résultats. Par la suite, la personne étudiante pourrait consulter les ressources en orientation de son cégep ou simplement valider son choix de carrière, si elle était déjà convaincue de son choix.

Encore une fois, ce genre d'approche viendrait élargir le bassin de personnes ayant un contact avec l'orientation au collégial et toucher une partie de la population qui n'est pas nécessairement prête à se lancer dans un cours d'une session pour peaufiner ses choix d'avenir.

Recommandation :

10. *Que le test psychométrique à caractère orientant nationalisé soit accessible à l'ensemble des personnes étudiantes collégiales du Québec et largement publicisé afin d'encourager les étudiant.es collégiaux.ales à entamer une démarche en orientation scolaire et professionnelle.*

Des initiatives complémentaires

En plus de cours complémentaires en orientation et de la nationalisation d'un teste psychométrique à caractère orientant, on peut se pencher sur d'autres mesures qui ont un impact sur l'orientation scolaire et professionnelle de la population étudiante collégiale.

La recherche de Picard a montré que de consulter une personne qui occupe un emploi envisagé par l'étudiant.e permet de minimiser les anticipations négatives, soit la « perception de son choix comme étant improbable » (Picard, L'orientation des jeunes au moment de la transition secondaire-collégial : l'expérience à la session d'accueil et d'intégration 2011). De la même façon, avoir assisté, au secondaire, à une présentation de personnes travailleuses permettrait aussi de réduire les anticipations négatives de la population étudiante.

Ainsi, il serait intéressant de valoriser cette pratique, déjà mise en place dans quelques établissements collégiaux, et mettre en place des ateliers d'orientation et de présentation d'emplois par des travailleur.euse.s. Dans certains cégeps, ces activités sont organisées par les différents départements et accueillent des ancien.es étudiant.es du cégep, maintenant sur le marché du travail. Non seulement ces activités permettraient de faire connaître des emplois à la personne étudiante, elles pourraient aussi leur permettre de remettre en question un emploi choisi par exemple. Cette activité pourrait être ouverte à tout.es et se dérouler annuellement de sorte que les étudiant.es pourraient y assister en début et en fin de parcours.

En terminant, il importe que le réseau collégial se penche sur l'orientation scolaire et professionnelle, puisqu'une population étudiante qui a une meilleure connaissance d'elle-même, de ses besoins de formation et d'emploi et des parcours scolaires et professionnels envisageables sera plus apte à faire un choix de parcours cohérent avec ses habiletés, ses besoins et ses intérêts. De cette façon, il est possible de croire que la frustration et l'anxiété liées aux demandes d'admission universitaire seront réduites et que le contingentement de certains programmes, diminué.

CONCLUSION

En terminant, il importe de rappeler que les vingt dernières années ont été ponctuées par l'omniprésence de la cote de rendement au collégial dans les critères de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat. Pourtant, le calcul actuel est loin d'être exempt de biais et pourrait être porteur d'inégalités sociales. Pour cette raison, il importe qu'une grande recherche, indépendante du BCI, soit menée afin de déterminer non seulement les biais de la cote R, mais aussi son impact sur la santé psychologique de la population étudiante.

D'un autre côté, la littérature s'entend pour dire que les performances académiques ne sont pas le seul critère sur lequel devrait se baser l'admission aux programmes contingentés, notamment en médecine. Ainsi, il importe de moderniser les processus d'admission et d'inclure des processus basés sur les qualités humaines de l'individu comme les entrevues, les lettres de motivation et autobiographiques, les tests psychométriques et autres.

Cependant, cette diversification devra se coupler à une diminution des cotes R des derniers admis pour arriver à de réels bénéfices, puisque la cote R trop élevée exigée dans certains programmes demeure un obstacle à l'admissibilité aux études supérieures pour certain.es qui ont le potentiel de réussir et le profil humain du programme.

En terminant, il en demeure que tant et aussi longtemps que le contingentement excessif de certains programmes demeurera et qu'une partie de la population étudiante fixera son seul choix sur ceux-ci, des frustrations et des perceptions d'échecs seront senties par la population étudiante. Pour cette raison, il importe de mettre en place une table d'échange sur l'orientation au collégial afin de définir une démarche structurée et structurante en orientation. La FECQ propose, d'emblée, la nationalisation d'un cours complémentaire en orientation et d'un test psychométrique à caractère orientant.

Il est plus que temps de reconnaître que la population étudiante collégiale vaut plus qu'une simple cote qui la réduit à ses performances académiques et qu'un humain au potentiel incroyable se cache derrière ces chiffres impersonnels et froids.

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

1. *Qu'une enquête rigoureuse sur la cote de rendement au collégial, indépendante du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), soit menée afin de déceler les iniquités engendrées par le calcul de la cote de rendement au collégial et déterminer des pistes d'action pour résorber les biais.*
2. *Que les universités québécoises se dotent d'objectifs et de mesures visant à réformer les processus de sélection aux programmes contingentés du baccalauréat afin de réduire le poids des performances académiques dans les processus et favoriser une plus grande accessibilité aux études supérieures.*
3. *Que, dans le cadre de la recherche d'envergure sur la cote de rendement au collégial, soit définie une façon de déterminer une cote R seuil cohérente avec les capacités minimales de réussite nécessaire au programme d'étude contingenté.*
4. *Qu'une fois les conditions d'admission remplies, ici la cote R seuil, les performances scolaires ne comptent plus dans l'évaluation des candidatures aux programmes contingentés du baccalauréat.*
5. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur nationalise un test psychométrique d'orientation pour les personnes étudiantes au collégial afin de servir, d'une part, à l'orientation au collégial et, d'une autre, à la sélection des personnes candidates aux programmes contingentés du baccalauréat.*
6. *Que les universités québécoises adoptent une diversité de processus de sélection aux programmes contingentés au baccalauréat afin de parvenir à une représentation plus complète de chacune des personnes candidates, et ainsi, accroître l'accessibilité aux études universitaires.*
7. *Que le Ministère de l'Enseignement supérieur mette en place une table d'échanges sur l'orientation au collégial regroupant l'Association des conseillères et des conseillers en orientation au collégial (ACOC), la Fédération des cégeps, les syndicats enseignants ainsi que la FECQ afin de mettre en place une démarche structurée et structurante en orientation au collégial.*
8. *Qu'un cours complémentaire en orientation soit offert dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial du Québec afin de favoriser une démarche structurée et structurante en orientation chez la population étudiante collégiale.*
9. *Que des personnes professionnelles en orientation soient engagées à titre de personnes enseignantes pour offrir le cours complémentaire en orientation.*
10. *Que le test psychométrique à caractère orientant nationalisé soit accessible à l'ensemble des personnes étudiantes collégiales du Québec et largement publicisé afin d'encourager les étudiants collégiaux à entamer une démarche en orientation scolaire et professionnelle.*

BIBLIOGRAPHIE

- AFC Holland. *Éléments mesurés*. 2021. <http://www.afcholland.com/elements-mesures/>.
- . *Fidélité et validité*. 2020. <http://www.afcholland.com/fidelite-et-validite-du-test/>.
- AFC Tests psychométriques. «Rapport de résultats préparé pour fictive personne.» 2020.
- Boulet, Johannie, Frédéric Guay, et Richard Bradet. «Exploration des liens entre la motivation à l'égard d'activités d'orientation et d'information scolaires et professionnelles et l'indécision de carrière d'étudiants du collégial.» 2020.
- Bureau de coopération interuniversitaire. «Cote de rendement au collégial (CRC) : calcul temporaire de la cote Z au secondaire.» 27 janvier 2021. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/CRC-calcul-temporaire-cote-Z-au-secondaire-27-janvier-2021.pdf> (accès le avril 21, 2021).
- Bureau de coopération interuniversitaire. «La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait.» Montréal, 2020.
- Bureau de coopération interuniversitaire. *La CRC révisée et l'admission universitaire*. 13 Septembre 2019.
- Bureau de coopération interuniversitaire. «Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2020-2021.» Montréal, 2020.
- CASPER. *À propos de CASPer*. s.d. <https://examencasper.com/a-propos-de-casper/>.
- Chartrand, Christine. *Psychométrie: Qu'est-ce que c'est et à quoi ça sert?* s.d. <https://atmanco.com/fr/blog/psychometrie/psychometrie-qu-est-ce-quoi-ca-sert/>.
- Collège Bois-de-Boulogne. «Démystifier la cote R.» *Collège Bois-de-Boulogne*. s.d. https://www.bdeb.qc.ca/fichiers/2013/10/demystifier_la_cote_r1.pdf.
- Collège Lionel Groulx. «Tableau des programmes contingentés pour l'admission à l'automne 2020.» 2020.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières nations du Québec et du Labrador. «Évaluation des effets du Programme des facultés de médecines pour les Premières nations et les Inuits au Québec (PFMPNIQ).» 2020.
- Conseil fédéral de la FNEEQ. «Formule révisée de la CRC: Vraiment équitable?» *FNEEQ CSN*. 4 décembre 2019. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2019-12-04-Point-8_Cote-R-collegial_Presentation_CRC_CF_FNEEQ.pdf?highlight=cote%20r.
- Conseil supérieur de l'éducation. «Évaluer pour que ça compte vraiment.» 2018.
- Cornellier, Louis. «Il faut qu'on parle de nos médecins.» 2015.

- D'Amours, Véronique. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. 13 avril 2011. <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/04/la-session-daccueil-et-dintegration-comme-solution-a-lindecision/>.
- Demers, Lucie, et France Picard. *Un cours pour s'orienter au collégial*. s.d. <http://rire.ctreq.qc.ca/un-cours-pour-sorienter-au-collegial/>.
- Dore, Kelly L., Harold I. Reiter, Sharyn Kreuger, et Geoffrey R. Norman. *CASPer, an online pre-interview screen for personal/professional characteristics: prediction of national licensure scores*. Springer Science+Business Media Dordrecht, 2016.
- Faculty of Fine Arts. *Portfolio Day*. s.d. <https://www.concordia.ca/finearts/academics/portfolio-day.html>.
- Fédération étudiante collégiale du Québec. «Rapport de l'enquête nationale.» 2021.
- Fortier, Marco. «Des bulletins pandémiques peu reluisants pour les élèves du secondaire.» *Le Devoir*, 2021.
- Frenette, Marc, et Ping Ching Winnie Chan. «Pourquoi les perspectives scolaires sont-elles plus prometteuses pour les élèves des écoles secondaires privées.» *Statistiques Canada*, 2015.
- Gouvernement du Canada. *Tendances liées au choix de carrière des jeunes Canadiens et les études postsecondaires qui lui sont associées*. 27 novembre 2015. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2015010-fra.htm>.
- Gouvernement du Québec. *Étape 4 - Effectuer les tests d'entrée*. s.d. <http://www.enpq.qc.ca/futur-policier/etapes-dadmission/etape-4tests-dentree>.
- . *Psychoéducateur*. 2021.
- . *Travailleur social*. 2021. <http://avenirensante.gouv.qc.ca/carrieres/travailleur-social>.
- Jarry, Jean-François. «La cote de rendement au collégial (CRC) et le sentiment d'efficacité personnelle.» *Orientaction*, 2020.
- Juster, Fern R., et al. *Addressing the Diversity–Validity Dilemma Using Situational Judgment Tests*. Academic Medecine, 2019.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Gaële Goastellec, et France Picard. *L'envers du décor: Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Presses de l'Université du Québec, 2017.
- Leduc, Jean-Michel, interviewer par Claudie Lévesque. *Processus de sélection universitaire* (16 mars 2021).
- Leduc, Jean-Michel, Richard Rioux, Robert Gagnon, Christian Bourdy, et Ashley Dennis. «Impact of sociodemographic characteristics of applicants in multiple mini-interviews.» 2017.
- Legault, Marjolaine. *Réussite et sélection au premier cycle universitaire au Québec: une analyse multiniveau*. Montréal: Université de Montréal, 2016.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. *Cahier de consultation en prévision des rencontres d'échanges interordres*. Gouvernement du Québec, 2020.

- Myles, Brian. «Niveler par le bas.» *Le Devoir*, 2020.
- OCCOPPQ. «Admission dans les facultés de médecine.» 23 février 2006.
- O'Neil, Cathy. *Algorithme : La bombe à retardement*. ARENES, 2018.
- Picard, France, Nicolas Boutin, et Isabelle Skakni. «La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois.» *Éducation et société*, Février 2010: 29 à 43.
- Powis, David A, et Tracey Bristow. *Top marks don't necessarily make top medical students*. Australia: University of Newcastle, 1997.
- Renaud, Jean-Sébastien, Adrien Cantat, Sawsen Lakhal, Martine Bourget, et Christina St-Onge. «Sélection des candidats en médecine : validité prédictive des mini entretiens multiples en contexte francophone.» 2016.
- Scientifique en chef du Québec. «L'Université québécoise du futur: Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandation.» 2020.
- Tison, Florence. *Comment se préparer à un test de personnalité*. 20 août 2019. <https://espresso-jobs.com/conseils-carriere/comment-se-preparer-a-un-test-de-personnalite/#:~:text=Il%20est%20possible%20que%20votre,%C3%A9tape%20du%20processus%20d'embauche%E2%80%A6>.
- Université de Montréal. «Plan d'action pour l'équité et l'inclusion 2020-2023.» Montréal, 2020.
- Université McGill. *Politique d'admission*. s.d. <https://www.mcgill.ca/law/fr/bcl-jd/guide-admissions/politique-dadmission>.
- Vailles, Francis. «Qui attire les étudiants les plus brillants?» *La Presse*, 2019.

PARTENAIRES CONSULTÉS

Nom	Fonction & Organisation
Laurence Pelletier	Candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal
Sophie Ringuet	Conseillère pédagogique à Cégep à distance
Caroline Frisco	Secrétaire générale du SPPCMV et professeure de biologie au Cégep Marie-Victorin
Frederic Guay	Titulaire de la chaire de recherche du Canada en motivation, persévérance et réussite scolaires
Érick Beaulieu	Conseiller en orientation, anciennement conseiller en orientation au collégial
Jean-François Jarry	Conseiller en orientation au collégial
Tania Milani	Présidente de l'Association des conseillères et des conseillers en orientation au collégial (ACOC)
Jean-Michel Leduc	Président du comité équité et diversité de l'Université de Montréal
FAÉCUM	Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal
UEQ	Union étudiante du Québec
Mathieu Lépine	Coordonnateur aux affaires pédagogiques à la Fédération des cégeps
FEC-CSQ	Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
France Picard	Directrice du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail
Emanuelle Robert Kalili	Personne enseignante du cours d'orientation au cégep de Sainte-Foy
Alexis Basset	Étudiant ayant fait le test CASPer et les M.E.M.
Alexandre Camirand	Étudiant ayant fait le test CASPer et les M.E.M.
Élodie Poirier	Étudiante ayant fait le test CASPer
Tania Chabot	Étudiante ayant fait le test CASPer
Jean-Benoît Bergeron	Étudiant ayant fait le test CASPer