

LES CONDITIONS D'ADMISSION DANS LES FACULTÉS DE DROIT DU QUÉBEC ET LES CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION JURIDIQUE

Germain Brière, Marie-Chantale Guédon, Fernand Boucher, Daniel A. Soberman, Lorne Giroux, Yves Ouellette, Roderick A. Macdonald and Ann Robinson

Volume 11, Number 1, 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059492ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059492ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éditions de l'Université d'Ottawa

ISSN

0035-3086 (print)

2292-2512 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brière, G., Guédon, M.-C., Boucher, F., Soberman, D. A., Giroux, L., Ouellette, Y., Macdonald, R. A. & Robinson, A. (1980). LES CONDITIONS D'ADMISSION DANS LES FACULTÉS DE DROIT DU QUÉBEC ET LES CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION JURIDIQUE. *Revue générale de droit*, 11(1), 357–395.
<https://doi.org/10.7202/1059492ar>

Droits d'auteur © Faculté de droit, Section de droit civil, Université d'Ottawa, 1980

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

**LES CONDITIONS D'ADMISSION
DANS LES FACULTÉS DE DROIT
DU QUÉBEC ET LES CONSÉQUENCES
SUR LA FORMATION JURIDIQUE**

Cette question a fait l'objet de travaux et de discussions lors du congrès annuel de l'Association des professeurs de droit du Québec, tenu du 11 au 13 avril au Centre des conférences du Mont Ste-Marie. Vu l'importance de la question, la haute qualité des exposés et le sérieux de la discussion, il fut décidé par l'assemblée générale de soumettre le texte de ces exposés pour publication dans la revue de la faculté d'accueil. Chacun des auteurs a révisé et complété son texte, à la lumière de la discussion, et Germain Brière a fait la lecture de l'ensemble des textes pour en assurer l'unité de présentation.

Tel qu'indiqué par le titre lui-même, cette question présente deux aspects principaux: les conditions d'admission comme telles et les conséquences de ces conditions sur la formation juridique des futurs avocats et notaires. Ces deux aspects ou sous-questions ont fait l'objet d'une étude par deux panels de trois membres chacun. Un professeur de Common Law faisait partie de chacun de ces panels, afin de faciliter la comparaison et analyser avec plus de justesse la situation dans les facultés de droit civil.

Le premier panel, présidé par Donat Pharand (Ottawa), était composé des professeurs Germain Brière (Ottawa), Daniel Soberman (Queen's) et Lorne Giroux (Laval). Dans un premier exposé, Germain Brière passe en revue les conditions d'admission dans les diverses facultés de droit du Québec et celle d'Ottawa. Puis, Daniel Soberman fait de même pour l'ensemble des facultés de Common Law du Canada. Dans un troisième temps, Lorne Giroux souligne et commente brièvement les principaux points de comparaison qui ressortent des deux exposés précédents. Au début de la discussion générale le directeur des admissions de l'Université de Sherbrooke, Jean-Robert Langlois, a expliqué la méthode d'analyse des dossiers d'admission en droit dans son université au moyen de la cote Z. Cette méthode ayant fait l'objet d'une étude spéciale par Marie-Chantal Guédon et Fernand Boucher du Bureau du Registraire de l'Université de Montréal, nous avons obtenu leur permission de la reproduire. Et, puisque cette étude est complémentaire à celle de Germain Brière, elle est insérée immédiatement après celle-ci.

Le deuxième panel, présidé par Jacques Auger (Sherbrooke), se composait des professeurs Yves Ouellette (Montréal), Roderick Macdonald (McGill) et Ann Robinson (Laval). Dans la première communication, traitant des conséquences des conditions d'admission sur la formation juridique, Yves Ouellette analyse deux tendances principales: un mouvement vers la cégepisation des facultés de droit du Québec et un mouvement vers la déprofessionnalisation des hommes de loi. Dans une deuxième communication, Roderick Macdonald traite des conséquences de l'admission sur la formation juridique, à partir de

son expérience à la faculté de droit de Windsor; il le fait de quatre points de vue: de l'étudiant, de la faculté, de la profession et de la société en général. Enfin, Ann Robinson commente les deux exposés précédents et termine en offrant diverses hypothèses de solution pour pallier les principales lacunes rencontrées dans les facultés de droit du Québec.

L'ensemble de ces travaux se présente donc comme suit:

- I- *Les conditions d'admission dans les facultés de droit du Québec*,
par Germain BRIÈRE.
- II- *L'évaluation des dossiers scolaires des étudiants du niveau collégial au moyen de la technique de la zote Z (score-type)*,
par Marie-Chantale GUÉDON et Fernand BOUCHER.
- III- *Admission Requirements in the Common Law Faculties of Canada*,
par Daniel SOBERMAN.
- IV- *Comparaison entre les conditions d'admission des facultés de droit du Québec et celles des facultés de Common Law*.
par Lorne GIROUX.
- V- *Les conséquences des conditions d'admission sur la formation juridique dans les facultés de droit du Québec*,
par Yves OUELLETTE.
- VI- *Les conséquences des conditions d'admission sur la formation juridique dans les facultés de Common Law au Canada*,
par Roderick MACDONALD.
- VII- *Commentaires relatifs aux conséquences de l'admission sur la formation juridique dans les facultés de droit civil au Québec et celles de Common Law*,
par Ann ROBINSON.

I- LES CONDITIONS D'ADMISSION DANS LES FACULTÉS DE DROIT DU QUÉBEC

Une interprétation large du sujet proposé m'amènera à traiter successivement des conditions d'admission dans les facultés de droit du Québec, puis des critères de sélection qui y sont utilisés, et enfin des modalités de communication des décisions des comités d'admission.

Je reconnais dès maintenant que je n'ai eu d'autre mérite, en préparant cet exposé, que celui de rédiger un questionnaire à l'adresse de mes homologues des facultés de droit du Québec et de compiler les données qu'ils ont bien voulu me faire parvenir. Aussi dois-je remercier dès maintenant ces précieux collaborateurs: Me André-C. Côté, président du comité d'admission de la Faculté de droit de l'Université Laval; Me Marcel Dubé, président du comité d'admission de la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke; Me Yves-Marie Morissette, co-président du comité d'admission de la Faculté de droit de McGill University; Me Louise Thisdale, présidente du comité des admissions de la Faculté de droit de l'Université de Montréal; et Me Claude Thomasset, directrice du module de sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal.

I. *Les conditions d'admission*

Il s'agit évidemment des conditions d'admission à nos programmes de premier cycle, menant au baccalauréat ou à la licence en droit.

Capacité d'accueil

La capacité d'accueil y est, comme chacun sait, strictement limitée. Elle est de 200 à Laval (plus 50 que l'on y admet pour la session d'hiver), 375 à Montréal, 100 à McGill, 185 à Ottawa, 200 à Sherbrooke et 75 (équivalent — plein temps) à l'U.Q.A.M.

J'ai posé à mes homologues les deux questions suivantes: qui établit le contingentement et d'après quels critères. Voici leurs réponses.

À Laval, le contingentement est établi par le conseil de l'université; à Montréal, par l'université et la faculté; à McGill, par le doyen, après consultation avec le comité d'admission; à Ottawa, par la faculté en consultation avec la direction de l'université; à Sherbrooke, par le conseil d'administration de l'université; à l'U.Q.A.M., par le module avec l'accord des instances universitaires. Quant aux critères utilisés pour établir le contingentement, on indique que ce sont les ressources matérielles et humaines disponibles, ou quelque chose d'équivalent.

Demandes d'admission

Le nombre des demandes d'admission est partout considérable, cela depuis plusieurs années d'ailleurs. Pour l'année 1979-1980, il y a eu 1.187 demandes d'admission à Laval (plus 367 pour janvier 1980), 1.919 à Montréal, 605 à McGill, 741 à Ottawa, 1.525 à Sherbrooke et 538 à l'U.Q.A.M. On observe que le total des demandes d'admission, qui semble avoir atteint un sommet en 1977, a baissé sensiblement en 1978, mais il y a eu

remontée en 1979 et il semble qu'une nouvelle augmentation va se produire cette année de sorte que nous atteindrons presque le sommet de 1977; cette remarque vaut pour toutes nos facultés, à l'exception de McGill où le nombre des demandes d'admission est à peu près stable d'une année à l'autre.

Catégories de candidats inscrits

Il est intéressant de s'interroger sur la provenance des candidats, ou, si l'on veut, sur leurs antécédents. Je ne suis pas en mesure de vous fournir d'indications à ce sujet à propos des candidats dans leur ensemble, mais je puis le faire pour ceux qui se sont inscrits dans nos facultés. Voici les données pertinentes pour l'inscription de septembre 1979, pour chacune de nos facultés, à l'exception de l'U.Q.A.M. où les statistiques en question ne sont pas disponibles.

	Laval	McGill	Ottawa	Sherbrooke	Montréal
1. Venant directement du collège	71%	25%	50%	65%	65%
2. Détenteurs d'un ou plusieurs diplômes universitaires	6%	55%	30%	10%	
3. D.E.C. + études universitaires sans baccalauréat	9%	10%	11%	10%	24%
4. Venant du milieu du travail (avec ou sans diplôme)	13%	10%	9%	15%	11%

Quelques facultés ont un contingentement particulier en ce qui concerne les étudiants venant du milieu du travail. À Montréal, 10% des places sont réservées aux adultes. À Ottawa, la proportion des candidats adultes ne peut dépasser 5%; toutefois, ce contingentement n'inclut pas ceux qui, venant du milieu du travail, ont un diplôme collégial ou universitaire. Sherbrooke, McGill et l'U.Q.A.M. n'ont pas de contingentement particulier pour cette catégorie de candidats. À Laval, les places disponibles sont réparties proportionnellement au nombre de demandes venant de chaque catégorie; ainsi, en appliquant cette norme de proportionnalité à l'automne 1978, les candidats admis se répartissaient comme suit:

Catégorie A (candidats en provenance des collèges):	142
Catégorie B (candidats en provenance d'un autre programme de l'Université Laval ou d'une autre université):	35
Catégorie C (candidats en provenance du milieu du travail):	23

Exigences relatives à la connaissance du français

Laval:	Les candidats non francophones doivent posséder une connaissance d'usage du français;
McGill:	Bonne compréhension de la langue écrite; une certaine connaissance dans la compréhension de la langue parlée;
Montréal:	Connaissance suffisante du français écrit et parlé;
Ottawa:	Connaissance suffisante du français écrit et parlé; test de compréhension de la langue française pour les anglophones;

Sherbrooke: Le candidat de langue maternelle autre que le français est admis conditionnellement à la réussite d'un test de connaissance de la langue française;
 U.Q.A.M.: Pas d'exigence particulière.

Exigences relatives à la connaissance de l'anglais

Laval: Pas d'exigence particulière;
 McGill: Bonne compréhension de la langue écrite et parlée;
 Montréal: Sous forme d'avertissement dans l'annuaire;
 Ottawa: Sous forme d'avertissement dans l'annuaire;
 Sherbrooke: Pas d'exigence particulière;
 U.Q.A.M.: Pas d'exigence particulière.

Date limite pour la réception des demandes d'admission

La date limite est le 1^{er} février.

II. Les critères de sélection

Il faut distinguer selon qu'il s'agit des candidats provenant directement du collège, de ceux qui ont fait des études universitaires, et enfin de ceux qui viennent du milieu du travail.

A. Pour les candidats en provenance des collèges

1. Le dossier scolaire

C'est le seul critère de sélection à Laval, Ottawa et Sherbrooke.

Le dossier scolaire compte pour 60% à Montréal et pour 40% à l'U.Q.A.M.

Il est à noter que, dans l'évaluation du dossier scolaire, on utilise, sauf à McGill, des facteurs de correction pour tenir compte des variations dans l'évaluation des candidats (cote Z ou l'équivalent). À McGill, on effectue une certaine forme de pondération basée sur les résultats qu'y obtiennent en droit les étudiants provenant des diverses institutions.

Généralement, la même valeur est accordée aux résultats de tous les cours suivis, en excluant les cours d'éducation physique et d'activité sportive. Cependant, à Laval, une pondération particulière est attribuée aux résultats des cours de français (ou d'anglais selon le cas) et de philosophie; à McGill, on considère que les cours à pourcentage d'échec élevé fournissent une meilleure indication des aptitudes du candidat.

2. Test d'aptitudes

Il n'est utilisé qu'à l'Université de Montréal, où il compte pour 40%.

3. Autres critères

À l'U.Q.A.M., on utilise les critères suivants, chacun comptant pour 20%: 1- La production d'un curriculum vitae faisant état des expériences du candidat; 2- Un questionnaire spécial pour les sciences juridiques; 3- le projet (d'ordre juridique) que le candidat présente. L'entrevue sert à départager les candidats admissibles.

À McGill, on demande des lettres de recommandation de deux professeurs, ainsi qu'un exposé écrit par le candidat sur ses ambitions, ses succès paraacadémiques; à l'occasion, on exige une entrevue. Ces critères sont globalement moins importants que le dossier scolaire.

4. Facteur «région»

Ce facteur entre en ligne de compte à Ottawa seulement, où l'on accorde un boni aux candidats de l'Ontario et de l'Outaouais québécois.

B. Pour les candidats en provenance d'une université

La valeur relative des résultats obtenus au collège d'une part et à l'université d'autre part varie d'une faculté à l'autre.

Aucune faculté, sauf celle de McGill, n'accorde de préférence au candidat qui a fait des études universitaires dans une discipline par rapport à une autre discipline. À McGill, le diplômé en sciences pures ou en sciences humaines se voit accorder la préférence si les résultats sont comparables.

Aucune faculté, sauf McGill et Ottawa, n'accorde de préférence aux candidats qui ont fait des études universitaires par rapport à ceux qui viennent directement du collège. Ottawa accorde un boni à celui qui a un baccalauréat spécialisé ou une maîtrise, et favorise au surplus, bien que dans une faible mesure, ceux qui ont fait des études universitaires. McGill préfère les candidats qui ont fréquenté l'université; au surplus, on y accorde une certaine préférence au candidat qui a un baccalauréat spécialisé ou une maîtrise, dans la mesure où les résultats sont comparables en fonction des moyennes de groupe.

C. Pour les candidats en provenance du milieu du travail

La définition de cette catégorie n'est pas uniforme d'une faculté à l'autre. L'âge requis varie de 21 ans à 23 ans; la durée de l'expérience du travail varie; tantôt on fait une distinction entre ceux qui ont un diplôme et ceux qui n'en ont pas, et tantôt on ne fait pas telle distinction.

Valeur relative des critères de sélection

Laval:	Le principal critère de sélection est l'entrevue devant un jury de trois membres.
Montréal:	La sélection s'opère sur la base des résultats au test et sur celle de l'évaluation, dans chacun des dossiers, des connaissances et de l'expérience des candidats.
Ottawa:	Le principal critère de sélection est l'entrevue avec le comité d'admission.
Sherbrooke:	L'entrevue constitue le principal critère d'évaluation.
U.Q.A.M.:	Le curriculum vitæ compte pour 33⅓% et le projet d'ordre juridique pour 33⅓%.
McGill:	Le dossier scolaire et l'expérience dans le milieu de travail sont pris en considération et surtout il y a une entrevue dans chaque cas.

III. Communication des décisions du comité d'admission

Les facultés ont des procédures assez différentes en ce qui concerne le moment où les décisions sont communiquées, la liste d'attente et l'exigence d'un dépôt.

Date de communication de la décision

Laval:	Mi-mai pour catégorie A (les candidats en provenance d'un collège); de juin à août pour catégorie B (les candidats en provenance d'un autre programme
--------	---

de l'Université Laval ou d'une autre université); juillet pour catégories C (les candidats en provenance du milieu du travail) et D (les candidats ayant déjà fréquenté une autre faculté de droit).

Montréal: Dans les jours qui suivent la prise de décision.

Ottawa: Les décisions s'échelonnent entre la fin de février et le mois de juillet, ainsi que la communication de ces décisions.

Sherbrooke: En principe avant le 15 mai.

U.Q.A.M.: Les décisions sont communiquées simultanément.

McGill: De la fin février au 1^{er} juillet.

Liste d'attente

Toutes nos facultés en ont une. Seules celles de Montréal et d'Ottawa indiquent systématiquement aux étudiants où ils se trouvent sur la liste d'attente; celle de Sherbrooke le fait sur demande.

Exigence d'un dépôt

Ottawa exige un versement de \$50 le 1^{er} juin.

Sherbrooke exige que l'étudiant admis s'inscrive au plus tard le 1^{er} août et qu'il acquitte alors les frais généraux.

McGill exige un versement de \$100 avec l'acceptation de l'offre d'admission.

Les autres facultés n'ont aucune exigence à ce sujet.

Composition des comités d'admission

Il me paraît intéressant de terminer ce court exposé en vous faisant part de la composition de nos divers comités d'admission; cette composition est en effet susceptible de donner une idée de la façon dont nos facultés respectives s'acquittent de cette tâche extrêmement importante que constitue le choix de leurs étudiants, dans une perspective de contingentement assez contraignant.

À Laval, le comité d'admission compte neuf personnes: le secrétaire de la faculté, qui en est le président, le directeur du programme de 1^{er} cycle, trois professeurs, trois étudiants du 1^{er} cycle et un étudiant du 2^e ou du 3^e cycle.

À Montréal, le comité d'admission compte trois professeurs et trois étudiants.

À McGill, le comité est constitué de sept membres du corps enseignant désignés par le doyen et de deux étudiants désignés par l'association des étudiants.

À Ottawa, le comité est formé du secrétaire de la Section de droit civil, qui le préside, de deux autres professeurs, de l'administrateur scolaire, d'un agent d'admission du Service du registraire de l'université ainsi que d'un étudiant du 1^{er} cycle; les deux professeurs et l'étudiant sont nommés par le conseil.

À Sherbrooke, il s'agit d'un comité de trois personnes, le secrétaire de la faculté, qui le préside d'office, et deux professeurs nommés par le doyen sur recommandation du secrétaire.

À l'U.Q.A.M., le comité est formé de six professeurs et de six étudiants nommés annuellement par le conseil de module.

En ce qui concerne l'administration des procédures d'admission, ou si l'on préfère la gestion des dossiers, elle relève généralement du registraire de l'université. À McGill, où la procédure de sélection et d'admission est entièrement administrée par la faculté, on signale qu'elle occupe deux membres du personnel non enseignant à l'année longue.

Quant au pouvoir décisionnel en matière d'admission, il appartient généralement à la faculté. C'est le cas à Laval, Sherbrooke, l'U.Q.A.M., Ottawa, et, bien sûr, à McGill. À Montréal, la situation est différente, puisque l'on indique que la tâche principale revient au registraire, le comité étudiant, en principe, les demandes de réévaluation, de révision, de réinscription, de réadmission, ainsi que tous les dossiers d'adulte et tous les cas spéciaux.

Germain BRIÈRE,
*Professeur à la Faculté de Droit
de l'Université d'Ottawa.*

II- L'ÉVALUATION DES DOSSIERS SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS DU NIVEAU COLLÉGIAL AU MOYEN DE LA TECHNIQUE DE LA COTE Z (SCORE-TYPE)

Introduction

Plusieurs universités utilisent présentement la technique de la cote Z ou score-type pour évaluer les dossiers scolaires des étudiants du niveau collégial. Ce texte présente les principaux motifs à l'origine du développement de cette technique, fournit une description relativement détaillée de la technique elle-même et illustre certains des avantages reliés à son utilisation. La collaboration des universités, du Comité de Liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC) et du Ministère de l'éducation a rendu possible l'instauration de cette technique d'analyse.

Position du problème

Avant d'entreprendre la description de la technique d'évaluation des dossiers scolaires des étudiants du niveau collégial, il importe de rappeler les problèmes que soulève l'utilisation des notes scolaires.

Autrefois, le classement des candidats en fonction du dossier scolaire s'effectuait à partir de la moyenne générale obtenue par chaque élève après trois (3) sessions d'études collégiales. Cet indice pris tel quel s'est révélé peu satisfaisant en termes d'équité pour les candidats. En effet, on s'est rendu compte, à l'usage, que les candidats de certains collèges présentaient systématiquement des moyennes générales plus élevées que les candidats d'autres collèges sans qu'il soit possible de conclure nécessairement à la supériorité des uns par rapport aux autres. Si les différences observées avaient été minimales, elles seraient sans doute passées inaperçues. Mais leur ampleur ne pouvait manquer, à la longue, d'attirer notre attention. En utilisant les notes telles quelles, on invitait indirectement les collèges à souffler leurs notes afin d'avantager leurs candidats.

Afin de résoudre ce problème, on a pensé à utiliser l'écart à la moyenne plutôt que la moyenne elle-même. *A priori*, on pouvait penser que ce nouvel indice permettait de corriger les inégalités engendrées par la technique antérieure et rendait comparables les candidatures des différents collèges, puisqu'il permettait de classer les individus en fonction de leur distance par rapport à la moyenne de leur groupe. À l'usage, ce nouvel indice ne s'est pas révélé plus équitable que le précédent et ceci parce que les moyennes de groupes n'étaient pas calculées partout de la même façon. Dans certains collèges, la moyenne de groupe comprend tous les résultats y compris les échecs et les échecs pour abandon, ce qui fait baisser les moyennes de groupe et crée des écarts à la moyenne plus élevés. Dans d'autres collèges, les moyennes de groupe ne comprennent pas les abandons et les échecs, ce qui augmente les moyennes de groupe et par conséquent donne des écarts à la moyenne plus petits.

Étant donné que le rendement aux études de niveau collégial constitue le principal critère d'évaluation de nos candidats, nous avons recherché une technique qui respecte intégralement le classement des étudiants à chacun des cours et qui permet de comparer directement entre eux les classements effectués à chacun des cours, dans les différents collèges du Québec.

La technique de la cote Z possède ces deux propriétés et permet donc de corriger les injustices les plus criantes et par conséquent, d'instaurer un mode d'évaluation qui soit le moins inéquitable possible.

Définition de la cote Z¹

La cote Z est une unité de «mesure» statistique qui permet d'exprimer la position d'un individu dans une distribution donnée par rapport à deux paramètres: la moyenne et l'écart-type de cette distribution. L'utilisation de la cote Z permet de ramener à une échelle commune des notes issues de distributions différentes au plan de la moyenne et de l'écart-type. Elle facilite, par conséquent, la comparaison de notes appartenant à des distributions différentes. C'est précisément de là qu'elle tire son utilité et c'est pourquoi nous l'avons adoptée: exprimé en cotes Z, le rendement scolaire des étudiants de collèges différents devient comparable et il devient possible de classer ces étudiants selon la qualité de leur rendement.

Le calcul de la cote Z se base sur les deux paramètres principaux d'une distribution de notes: la moyenne arithmétique et l'écart-type.

La moyenne arithmétique d'une distribution de notes représente l'axe de gravité de cette distribution et exprime la tendance centrale de l'ensemble des notes. Elle se calcule en faisant la somme des notes constituant la distribution et en divisant cette somme par le nombre de notes.

$$\mu = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

L'écart-type d'une distribution de notes est une valeur qui traduit l'importance de la dispersion des notes autour de la moyenne. Plus l'écart-type est élevé, plus les notes s'éloignent les unes des autres; inversement, plus il est petit, plus les notes se concentrent autour de la moyenne. En termes arithmétiques, l'écart-type (S) représente la racine carrée de la moyenne des carrés des écarts des notes par rapport à la moyenne.

$$S = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \mu)^2}{N}$$

Pour calculer ces deux paramètres, puis la cote Z, il faut d'abord retrouver chacun des éléments de la distribution originale, c'est-à-dire la note finale obtenue par chacun des élèves qui ont suivi tel cours, à telle session, en telle année, dans tel établissement. Puis à partir de la moyenne et de l'écart-type d'une distribution, on peut calculer la cote Z correspondant à une note donnée X issue de la même distribution.

$$\text{Cote Z} = \frac{X - \mu}{\sigma}$$

¹ Dans le présent document, les termes «cote Z» et «score-type» sont équivalents.

Comme on le voit, la cote Z traduit l'éloignement de la note en question, par rapport à la moyenne de la distribution, en unités d'écart-type. Ainsi, si $Z = 0$, cela signifie que la note est égale à la moyenne. Si $Z = +1$, cela signifie que la note se situe à un écart-type au-dessus de la moyenne, etc.

Les cotes Z ont toujours la même moyenne: zéro. Elles ont toujours la même signification, quels que soient la moyenne et l'écart-type des distributions qui ont servi à les calculer. En conséquence, en traduisant en cotes Z des notes scolaires provenant de distributions différentes, on les ramène à une échelle commune, de moyenne 0 et d'écart-type 1, ce qui les rend comparables.

Avantages de la cote Z

Pour illustrer les avantages découlant de l'utilisation de la technique de la cote Z , il suffit de montrer à quelles décisions en termes d'admission on arrive quand on utilise, soit les moyennes générales, soit les *écarts à la moyenne* (moyenne de l'élève — moyenne de groupe telle qu'elle apparaît sur le bulletin) soit encore les scores-types. À cet effet, nous avons élaboré des notes fictives pour 40 élèves provenant de 4 collèges différents (10 élèves par collège).

Dans le collège A (voir tableau 1), les notes varient entre 72 et 90. Dans le collège B, les notes varient entre 62 et 80; dans le collège C, elles varient entre 63 et 90 dans le collège D, entre 71 et 80.

Un examen visuel de ces résultats, est particulièrement éloquent. Ainsi, dans le tableau 1, nous avons établi la distribution des élèves des 4 collèges en fonction des notes brutes. On constate alors que les distributions des élèves des collèges A et B sont identiques en termes de dispersion (18 points de différence entre le premier et le dernier candidat) mais inégaux en termes de notes elles-mêmes (les notes du collège A sont supérieures en moyenne à celles du collège B). Les élèves du collège C donnent une distribution beaucoup plus étendue (27 points de différence entre le premier et le dernier) mais la moyenne de ce collège est à mi-chemin entre celle du collège A et celle du collège B. Finalement, les notes du collège D fournissent la plus petite distribution (9 points de différence entre le premier et le dernier). La moyenne de ce groupe diffère peu de celle du collège C. Évidemment, la situation peut paraître exagérée. Pourtant nous observons dans la réalité des distributions analogues.

Supposons donc que dans un programme d'études donné, on puisse admettre environ 25% des candidats; soit environ 10 sur 40, et que, pour effectuer cette sélection on ne considère que le dossier scolaire en donnant la préférence à ceux présentant les meilleurs dossiers.

TABLEAU 1

Distribution des notes dans 4 collèges

Collège	Notes	E.M.g	E.M.	Sc. Z	Collège	Notes	E.M.g	E.M.	Sc. Z		
▶A	90	15	9	1.57	▶B	80	20	9	1.57		
	88	13	7	1.22		78	18	7	1.22		
	86	11	5	0.87		76	16	5	0.87		
	84	9	3	0.52		74	14	3	0.52		
	82	7	1	0.17		72	12	1	0.17		
	80	5	-1	-0.17		70	10	-1	-0.17		
	78	3	-3	-0.52		68	8	-3	-0.52		
	76	1	5	-0.87		66	6	5	-0.87		
	74	-1	-7	-1.22		64	4	7	-1.22		
	72	-3	-9	-1.57		62	2	-9	-1.57		
		Mg = 75						Mg = 60			
		Mf = 81.0						Mf = 71.0			
	$\sigma_f = 5.74$					$\sigma_f = 5.74$					
▶C	90	20	13.5	1.57	▶D	80	5	4.5	1.57		
	87	17	10.5	1.22		79	4	3.5	1.22		
	84	14	7.5	0.87		78	3	2.5	0.87		
	81	11	4.5	0.52		77	2	1.5	0.52		
	78	8	1.5	0.17		76	1	0.5	0.17		
	75	5	1.5	-0.17		75		-0.5	-0.17		
	72	2	-4.5	-0.52		74	-1	-1.5	-0.52		
	69	-1	-7.5	-0.87		73	-2	-2.5	-0.87		
	66	-4	-10.5	-1.22		72	-3	-3.5	-1.22		
	63	-7	-13.5	-1.57		71	-4	-4.5	-1.57		
		Mg = 70						Mg = 75			
		Mf = 76.5						Mf = 75.5			
	$\sigma_f = 8.62$					$\sigma_f = 2.87$					

Mg: Moyenne de groupe

Mf: Moyenne des notes fictives

σ_f : Indice de dispersion des notes fictives

A. Sélection des candidats à partir des notes prises telles quelles

Si on décide de sélectionner les candidats sur la base des notes prises telles quelles, nous en retiendrons dans chaque collège les nombres suivants:

Collège A: 5/10

Collège B: 0/10

Collège C: 4/10

Collège D: 0/10

(voir tableau 2, colonne 1)

Il est évident qu'en procédant de la sorte, nous favorisons les candidats provenant de collèges où les notes sont élevées et nous défavorisons ceux provenant de collèges où les notes sont plus faibles. Les différences observées dans les notes attribuées par chaque collège sont-elles systématiquement toujours attribuables aux différences reliées aux clientèles de ces collèges et/ou à l'excellence des apprentissages académiques? Nous ne le croyons pas.

B. Sélection des candidats à partir des écarts à la moyenne

Maintenant, au lieu d'utiliser les notes elles-mêmes, nous allons procéder à la sélection des candidats à partir des *écarts à la moyenne*. Supposons que la moyenne de groupe du collège A est 75; celle du collège B, 60; celle du collège C, 70 et celle du collège D, 75. Supposons également que dans les collèges A, B et C, les échecs et les échecs pour abandon entrent dans le calcul des moyennes de groupe alors que dans le collège D, les échecs et les échecs pour abandon sont exclus du calcul des moyennes de groupe. Les distributions présentées au tableau 2 montrent cette fois que les collèges B et C présentent les écarts les plus élevés. Le collège A vient en troisième et le collège D se situe bien en arrière des autres. Comme précédemment, retenons les 25% meilleurs candidats de l'ensemble des collèges.

Cette fois, le nombre de candidats retenus dans chaque collège est le suivant:

Collège A: 2/10

Collège B: 5/10

Collège C: 3/10

Collège D: 0/10

(voir tableau 2, colonne 2)

On notera cette fois qu'il est désavantageux pour le collège D d'avoir une moyenne de groupe élevée. Certes, la moyenne de groupe du collège A est la même que celle du collège D. Toutefois, on peut constater (voir tableau 1) que la moyenne de groupe du collège D est presque identique à la moyenne des élèves alors que la moyenne des notes des élèves du collège A est supérieure à la moyenne de groupe. Ce qui revient à dire que la moyenne de groupe du collège A a été calculée sans éliminer les échecs et les abandons alors que dans le collège D ces derniers étaient exclus du calcul de la moyenne.

Les moyennes de groupe étant calculées de façon différente dans les collèges, c'est à ce niveau qu'une première correction s'impose. Celle-ci consiste à calculer de façon uniforme les moyennes de groupe.

Aussi, avant d'appliquer la technique des scores-types, il faut effectuer une correction des moyennes de groupe de façon à ce que le calcul de cette moyenne soit uniforme *pour tous les cours et toutes les institutions*. L'élimination systématique des *échecs pour abandon* constitue un exemple d'uniformisation du calcul de cette moyenne.

Cette correction étant apportée, on pourrait croire qu'elle serait suffisante. Ce qui serait vrai si la dispersion des notes était la même dans toutes les institutions. Or, ceci n'est pas vrai et par conséquent, l'utilisation des *écarts à la moyenne* peut favoriser certains collèges et en désavantager d'autres même lorsque cette moyenne est calculée partout de façon uniforme. Nous allons illustrer ce phénomène.

C. Sélection des candidats à partir des écarts à la moyenne

Nous allons calculer la moyenne des notes fictives des 10 élèves de chaque collège. Ces moyennes sont identifiées dans le tableau 1 par Mg. Nous avons ensuite calculé pour

chaque candidat *son écart à la moyenne* des notes de son collège (X-M). Si on retient ensuite les 25% meilleurs candidats de l'ensemble des collèges, on constate qu'ils se répartissent comme suit:

Collège A: 3/10

Collège B: 3/10

Collège C: 4/10

Collège D: 1/10

(voir tableau 2, colonne 3)

À première vue, on constate une meilleure répartition dans le choix des candidats sauf pour le collège D. Et alors, on est en droit de se demander pourquoi on retient si peu de candidats dans ce collège. La raison est fort simple: c'est que cette dernière méthode comme les précédentes ne tient nullement compte de la dispersion des notes dans les collèges.

Le collège D a la plus faible dispersion de notes ($\sigma = 2.87$) (voir tableau 1). Autrement dit, les notes de ses élèves sont très concentrées autour de la moyenne ce qui donne des écarts à la moyenne très petits. Au contraire, les candidats du collège C sont ceux qui sont les plus différenciés ($\sigma = 8.62$). Il y a donc beaucoup plus de variations autour de la moyenne et les écarts à la moyenne de ce collège sont beaucoup plus grands. Puisque dans la plupart des programmes à contingentement le pourcentage de candidats retenus est très faible (entre 10% et 25%), l'emploi de *l'écart à la moyenne* aurait pour effet de retenir dans une proportion plus faible les candidats venant de collèges où la dispersion des notes est très faible soit à cause du mode d'évaluation ou à cause de l'homogénéité du groupe. C'est pourquoi, il est nécessaire de pondérer les écarts à la moyenne par la dispersion des notes ce qui nous amène directement à la technique de la cote Z.

TABLEAU 2

**Distribution des élèves de 4 collèges
en fonction de 4 critères**

Colonne 1					Colonne 2					Colonne 3					Colonne 4				
Notes Collèges					EM _g Collèges					EM _f Collèges					Score Z Collèges				
A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D	
90	⊗		⊗		20	⊗	⊗			13		⊗			2.6				
89					19					12					2.4				
88	⊗				18	⊗				11					2.2				
87		⊗			17		⊗			10		⊗			2.0				
86	⊗				16	⊗				9	⊗	⊗			1.8				
85					15	⊗				8					1.6				
84	⊗		⊗		14	⊗	⊗			7	⊗	⊗	⊗		1.4	⊗	⊗	⊗	⊗
83					13	⊗				6					1.2	⊗	⊗	⊗	⊗
82	⊗				12	⊗				5	⊗	⊗			1.0				
81		⊗			11	X		X		4		⊗	⊗		0.8	⊗	⊗	⊗	⊗
80	X	X		X	10		X			3	X	X		X	0.6				
79				X	9	X				2			X		0.4	X	X	X	X
78	X	X	X	X	8		X	X		1	X	X	X	X	0.2				
77				X	7	X				0			X		0.0	X	X	X	X
76	X	X		X	6		X			-1	X	X	X		.2	X	X	X	X
75		X	X		5	X		X	X	2			X	X	.4				
74	X	X		X	4		X		X	3	X	X		X	.6	X	X	X	X
73				X	3	X		X		4			X		.8				
72	X	X	X	X	2		X	X	X	5	X	X	X	X	-1.0	X	X	X	X
71				X	1	X		X		6					1.2				
70		X			0			Z		7	X	X			1.4	X	X	X	X
69		X			1	X		X	X	8			X		1.6	X	X	X	X
68		X			2			X		9	X	X			1.8				
67					3	X		X		10					-2.0				
66		X	X		4			X		11			X		-2.2				
65					5					12					-2.4				
64		X			-6					13					-2.6				
63		X			-7			X		-14		X		-2.8					
62		X			-8					-15					-3.0				
61					-9					-16					-3.2				
60					-10					-17					-3.4				

⊗ admis
X refusés

D. *Sélection des candidats à partir des scores-types*

Supposons à présent que l'on calcule le score-type de chaque élève à l'aide de la formule:

$$\text{Score-type} = \frac{X - \mu}{\sigma}$$

en trouvant d'abord l'écart entre la note et la moyenne des notes du groupe, puis en divisant chaque écart à la moyenne par l'écart-type des notes du groupe. On s'aperçoit alors que le meilleur élève de chaque collège obtient le même score-type (voir tableau 1).

Si on utilise ces scores-types pour choisir les 25% meilleurs candidats de l'ensemble des collèges, on obtient cette fois la répartition suivante:

Collège A: 3/10

Collège B: 3/10

Collège C: 3/10

Collège D: 3/10

(voir tableau 2, colonne 4)

Cette fois, la technique de la cote Z permet de retenir la même proportion de sujets dans chacune des institutions. L'examen des tableaux 1 et 2, révélera par ailleurs que peu importe les notes originales des candidats dans leur collège, on obtient des cotes Z semblables dans chacune des institutions.

À partir de ce qui vient d'être énoncé et des exemples fournis, on pourrait être tenté de conclure que l'utilisation de la cote Z nous amène inévitablement à retenir la même proportion de candidats de tous les collèges. Cette conclusion serait vraie si tous les finissants des collèges faisaient une demande d'admission à un même programme d'études. Or, en pratique ce phénomène n'a jamais été observé et ne le sera probablement jamais. Par conséquent, si pour un programme donné, les dossiers des candidats venant d'un collège X sont en moyenne supérieurs en termes de cotes Z à ceux des candidats venant du collège Y, les programmes contingentés accorderont la préférence aux meilleurs dossiers ce qui implique nécessairement qu'on ne pourra admettre la même proportion de candidats de ces deux collèges puisque les dossiers reçus ne sont pas équivalents en terme d'excellence.

L'exemple qui suit fournit une illustration de ce phénomène. Des collèges A, B, C et D on reçoit respectivement 4, 3, 7 et 6 demandes d'admission au programme X. Après classement des dossiers à partir de la cote Z, on constate que si on doit admettre les 25% meilleurs dossiers, il faudra retenir les 2 meilleurs candidats du collège A, aucun candidat du collège B, 2 candidats du collège C et 1 candidat du collège D. Par conséquent, on retiendra respectivement 50%, 0%, 28% et 17% des candidats de chaque collège.

Cet exemple illustre bien que la proportion de candidats de chaque collège admis à un programme d'études dépend d'abord et avant tout de la qualité des dossiers présentés par les candidats de ces collèges.

Exemple

Qualités des dossiers des candidats de quatre collèges
ayant fait une demande d'admission au programme d'études X

Cotes Z	Collèges			
	A	B	C	D
1,4	⊗		⊗	
1,2	⊗			⊗
0,8			⊗	
0,4	X	X	X	
0,0	X	X	X	X
-0,2		X	X	X
-0,6				X
1,0			X	X
-1,4				X
-1,6			X	
	2/4 50%	0/3 0%	2/7 28%	1/6 17%

Il serait trop long de décrire ici toutes les propriétés de l'indice de dispersion et des scores-types. Les volumes de statistiques fournissent à cet égard toutes les précisions souhaitées. Ce qui importe pour nous, c'est de dégager les implications de l'utilisation de la cote Z. Précisons tout d'abord que nous travaillons avec une moyenne de cotes Z puisque nous calculons une cote Z par cours pour chaque candidat.

- Dans un cours donné, l'ordre des sujets reste le même que cet ordre soit déterminé par la note effectivement obtenue ou par la cote Z ou par les écarts à la moyenne;
- dans un collège donné, l'ordre des sujets tel que déterminé par la moyenne à l'ensemble des cours demeure le même que celui déterminé par la moyenne des scores Z;
- les scores Z permettent une comparaison directe des candidats venant de tous les collèges puisque nous utilisons un même système d'unités.

Malgré ses avantages indéniables, l'utilisation de la cote Z soulève quelques problèmes relativement techniques pour lesquels il sera probablement possible de trouver un jour ou l'autre des solutions adéquates. Par exemple, si dans un collège, les élèves qui suivent un même cours sont répartis en plusieurs groupes, ils seront considérés comme ayant suivi le même cours avec un même professeur et évalué au moyen d'un procédé uniforme.

Conclusion

La technique de la cote Z a été développée principalement en vue de permettre une comparaison plus adéquate des dossiers scolaires des candidats du niveau collégial. En ce sens, l'emploi de la cote Z permet de réduire au moins partiellement certaines des injustices résultant de l'utilisation des notes brutes et des écarts à la moyenne.

Or, qu'il s'agisse de notes prises telles quelles, des écarts à la moyenne ou des cotes Z, l'utilisation de ces mesures dans le contexte actuel (c'est-à-dire en l'absence de systèmes communs d'évaluation des apprentissages dans les collèges) implique que l'on admette certains postulats fondamentaux à savoir l'équivalence des clientèles d'un collège à l'autre et l'équivalence des apprentissages d'un collège à l'autre; à défaut de quoi, il ne devient plus possible de comparer des dossiers scolaires en fonction des systèmes de notation en cours présentement. Toutefois, même en admettant ces postulats, nous bemeurons conscients qu'il puisse exister des disparités entre les établissements, disparités qui devront un jour ou l'autre être évaluées de façon objective afin que nos décisions deviennent encore plus équitables. En ce sens, la cote Z constitue présentement la moins mauvaise des solutions adoptées jusqu'à présent.

Marie-Chantal GUÉDON
et Fernand BOUCHER,
*Bureau de Registrare
de l'Université de Montréal.*

III- ADMISSION REQUIREMENTS IN THE COMMON LAW FACULTIES OF CANADA

Monsieur le président, mesdames et messieurs, c'est avec grand plaisir que j'ai reçu votre invitation d'assister à cette réunion et ma femme et moi sommes très heureux d'être des vôtres au Mont Ste-Marie.

Si je comprends bien, ma tâche ce matin est de présenter une revue des conditions d'admission dans les provinces de «Common Law». Il y a toujours le risque de trop simplifier un sujet qui est compliqué à cause de la diversité des règles des neuf provinces et des changements très rapides dans notre société. Je laisserai au professeur Macdonald la tâche de discuter des conséquences de ces conditions et je vais commencer par vous faire un petit historique des conditions d'admission après la deuxième guerre mondiale.

Depuis la guerre, la moitié de la population des provinces de «Common Law» habite l'Ontario. Mais, malgré la grandeur de cette province, la «Law Society of Upper Canada» a conservé jusqu'en 1957 son monopole sur la formation juridique et a empêché les universités ontariennes d'y participer. Les conditions d'admission imposées par «The Law Society» ont varié pendant les années de ce monopole et, en 1957, la «Law Society» a exigé un baccalauréat ès arts ou un baccalauréat ès sciences pour l'admission à sa propre école, «Osgoode Hall Law School».

Mais, cette année-là, la «Law Society» a conclu un accord avec les universités, leur permettant d'établir leur faculté de droit autonome pour les étudiants à plein temps. Leurs étudiants pouvaient désormais obtenir un baccalauréat en droit (LL.B.) ayant la même valeur que le diplôme offert par Osgoode Hall. En vertu de cet accord, les étudiants sont admissibles à toutes les facultés de droit, y inclus Osgoode Hall, après deux ans d'études universitaires au-delà de la treizième année (grade XIII). Ces conditions d'admission existaient déjà en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique.

The Alberta Law Society required students to have two degrees, normally a B.A. and an LL.B., before being eligible for admission as a lawyer. A student might take a combined program leading to two degrees; he did not need a degree before entering law. This requirement interfered with portability of legal education, and some students were caught by surprise in attempting to transfer. In 1957, Manitoba had a system of legal education similar to the pre-1957 system in Ontario, that is, it did not require full-time university legal education. However, in the few years following the 1957 changes in Ontario, Manitoba developed its university law faculty, and the system there is now much the same as in other common law provinces. Prince Edward Island and Newfoundland still do not have law faculties; they accept graduates from all the common law faculties into an articling year before their call to the bar.

At present then, all the common law faculties from Victoria to Halifax accept students with a minimum of two years of university education after completing secondary school. So far as I know, no school requires the study of particular subjects as prerequisites for

admission, or gives preference to candidates based on prior discipline studies. Academic performance plus scores on the Law School Admission Test have been virtually the only criteria. More on the «L.S.A.T.» later. Of course, these facts tell us little about the quality and kinds of students entering professional legal studies. Generally speaking, students entering law faculties with the minimum two years are in the minority. I do not have access to current statistics, and there may be considerable shifts now taking place because of the current economic situation. My guess is that no school accepts as many as 30% of its first year from among two year entrants. Some schools may approach that figure. I believe that Osgoode Hall and Ottawa have taken 20% or so. On the other hand, all schools accept the brightest of two year applicants; in most cases they would form at least 10% of the incoming class. At the other extreme we all have at least a few entrants with quite remarkable qualifications, a few with Ph.D.'s and sometimes even university teaching experience, a number with masters degrees in various fields, and large numbers with four years honours degrees in everything from engineering and commerce to physics and philosophy. In Ontario we also admit large numbers, perhaps the single biggest group, with a three year «pass arts» degree after Ontario grade 13. All common law schools have agreed to accept native students. The total numbers are small and most have attended the summer program funded by the federal government at the University of Saskatchewan. So far their success rate is mixed, but I believe there are now some two dozen native lawyers where a few years ago there were only 3 or 4. In addition, all Ontario schools and I think those in the other provinces accept «special students», applicants who do not come through the normal undergraduate route and who would not, in competition with the undergrads, be able to win places in the first year.

Admission programs for special students are highly individual and reflect the special interests of each law faculty. Some faculties accept very few special students — others quite significant numbers. I can only describe our program at Queen's, where we place a high value on special admissions. Special students are invited to apply in their own category, and their applications are considered by a separate subcommittee of our admissions committee. They compete with each other but not with the regular students. We look for outstanding achievement in non-academic areas or outstanding contributions to the community. Our initial target was about 10% of the first year class, but not an exact number. As it has turned out, about 10% of all our applicants are specials, so that they get admitted in about the same proportion as do regular applicants. The number of specials actually enrolled each year since the program started in 1972 has been as few as 10 (in a class of 150) and as many as 21 in our current year. More specials do get into difficulty academically, but on the whole they are successful.

The geographic pattern of origin of students varies widely across the country. Some faculties, particularly those at U. of B.C., Alberta and New Brunswick, gave and may still give substantially more favourable consideration to residents of their own provinces, resulting in very small numbers of students from other parts of Canada being admitted. It is my view that these practices made the schools unnecessarily insular and narrow — both students and staff suffered from these environments. I understand these schools have loosened their regulations and now admit out-of-province students more freely. More liberal policies may in part be due to a gradual decrease in admission pressures. Dalhousie has always aspired to play a national role and has reflected its aspiration in its admissions policies. Generally, Nova Scotians form about 55 to 60% of the incoming class. A further 20 to 25% come from the Atlantic region and the remainder from the rest of Canada. Ontario law faculties have no barriers based on province of residence (with half the population they do not need any) and in the 1960's and 70's, usually enrolled about 20% of students from outside Ontario.

There is one other important change in admissions that must be noted. Until the late 1960's the number of women enrolling in law was very low indeed. A typical class had at most two or three women, frequently none. The proportion of women students must have hovered around 2%. Law was clearly a man's world. Between 1968 and 1973 the number of women applicants literally exploded. The rise could be seen yearly and by 1973 had reached between 25 and 35% of the incoming class in virtually every law faculty. For reasons we can only guess at, the rise flattened out almost instantaneously and has remained at or near 30% ever since. I must confess to surprise: based on the number of women as undergraduates at Canadian universities I thought the number in law would keep rising to about 50%. It may yet do so. Economic conditions may be the chief factor although I don't know quite how they have operated to create this result. Needless to say, women in law schools appear to perform somewhat better than men, a fact perhaps due to motivation in proving that they are every bit as good as men if not better.

Thus far, I have not dealt with the most important factor affecting admission to common law faculties, the competition for places in the first year. From the late 50's until the late 60's any student with a modest two year record at university could gain admission to one law faculty or another. While the number of applicants grew quite rapidly, so did the number and capacity of law faculties. More important, in the euphoric expansion of the 1960's most of the very bright undergraduate students were being lured into masters programs with generous provincial scholarships and promises of good jobs in the expanding universities and in government. In 1967, I remember being very despondent about the fact that while our classes had trebled in size we still had the same small numbers of first class minds entering — I worried about the future of the profession. Then, between 1968 and 72 the situation changed drastically. With the first dire predictions of surplus Ph.D's and the drying up of jobs in universities and government research organizations, students — very bright students — began switching in droves to medicine, law and M.B.A. programs. Very soon we were deluged not only with large total numbers, but also with very high quality applicants. At the high point a few years ago at Queen's, we received over 2500 applications for fewer than 150 first year places. Of course, part of the deluge was caused by panic and multiple applications. Many students applied to 4, 5, 6 and even more universities. And the best were accepted at all of them! Exact numbers of real bodies still escape us, but the increase in quality was real enough, as failure rates dropped dramatically. In the 1960's at Queen's we sometimes failed as many as 35% of the first year! Between 1967 and 73 the failure rate steadily dropped to under 5% where it has remained subject to only small fluctuations. Rarely does an upper year student fail out completely.

To cope with these huge numbers of applicants, with backgrounds varying from two years of university work to Ph.D's and from all regions of the country, most law faculties looked for whatever extra help they could find; and they turned to the American LSAT scores. Apart from the University of Ottawa, which quite rightly felt the test was inappropriate for students whose first language is French, the rest have made the LSAT compulsory. As you may know, the test has been under attack for many years. I am afraid that some faculties use the test mindlessly and thus encourage what would otherwise be mindless attacks on the LSAT. The test is not infallible; it is merely an aid in making decisions. In my view it is utterly irresponsible to give the LSAT a numerical weighting and make admission decisions on the basis of, say, the LSAT being equivalent to one year grades, or one-third of the admitting requirement. At Queen's, I think we use the test sensibly. If a student has an excellent academic record we ignore the LSAT unless it is so low as to cause us worry about a student's aptitude. This is a rare problem. At the other

end, we have occasionally taken a chance on a student with a very poor academic record but an extraordinary LSAT score, but usually only after investigating to see whether we can discover what led to the abysmal academic performance. The LSAT is also useful in assessing special students, whose academic record is slight and about whom we have doubts. If the special applicant can score within a fairly wide acceptable limit on the LSAT we will usually take a chance and admit.

I understand that Professor Macdonald will discuss the consequences of the evolution of admissions in the common law schools. So I will conclude with a profile of a typical class entering first year at Queen's, one not too far from the norm in most faculties.

That typical class will be bright and very diverse. The number of truly first class minds varies from year to year but there will frequently be a dozen or more who give promise of outstanding careers in whatever they should choose. Half of them may well choose to go on to graduate work despite having spent 6 to 8 years at university by the time they complete their LL.B. Ten percent or so will be quite young, about 20 years old with only two years of university work of first class standing. Somewhat less than half will have obtained a good three year degree in arts. A further 30% or so will have honours degrees in widely differing fields. A few will have graduate degrees. About 10% will be special applicants who have done many things from teaching school, acting as union negotiators and representing minority ethnic groups, to being a reporter on a small town paper. Cutting across all these lines, about one third will be women. Almost all are energetic and ambitious, but only a few have very definite ideas about what they want to do after they leave law school. At one time over 90% expected to go into private practice. Market conditions and expectations have changed this figure although it is hard to say in what directions and to what extent the vision of incoming classes has shifted.

Daniel A. SOBERMAN,
*Professeur à la Faculté de Droit,
de l'Université Queen.*

IV- COMPARAISON ENTRE LES CONDITIONS D'ADMISSION DES FACULTÉS DE DROIT DU QUÉBEC ET CELLES DES FACULTÉS DE COMMON LAW

Le premier commentaire qui me vient à l'esprit après les exposés des professeurs Brière et Soberman concerne évidemment la différence d'âge entre les étudiants réguliers qui viennent des collèges du Québec et ceux des provinces de Common Law, particulièrement en Ontario où se retrouvent la moitié des étudiants de Common Law.

Si l'on fait exception des facultés d'Ottawa et de McGill, et même en tenant compte du système scolaire particulier à l'Ontario, il n'en reste pas moins que les étudiants québécois originant des C.E.G.E.P. ont, à leur arrivée à la faculté de droit, douze années d'études primaires et secondaires (secondaire V) et deux années de C.E.G.E.P., alors qu'en Ontario ils ont déjà fait une treizième année et de deux à trois ans d'université.

Ainsi, mes informations pour la Faculté de droit de l'Université Laval sont à l'effet que la moyenne d'âge des étudiants admis après le C.E.G.E.P. était de 20.2 ans en 1976 et, qu'aujourd'hui, cette moyenne d'âge serait encore moins élevée qu'en 1976. Selon le professeur Soberman, seulement 10% des étudiants de première année à Queens auraient 20 ans, c'est-à-dire qu'ils auraient fait deux années d'université après leur treizième année de scolarité. D'après lui, aucune faculté de droit anglo-canadienne n'accepterait plus du tiers des effectifs de la première année parmi les étudiants n'ayant complété que deux années d'université.

On voit immédiatement que les étudiants de nos facultés en provenance des collèges sont plus jeunes et n'ont pas l'expérience universitaire de leurs confrères des facultés de Common Law. Je souligne cette différence importante en laissant cependant aux panelistes suivants le soin d'en tirer les conséquences à la fois au niveau de la maturité de nos étudiants et de la formation donnée au C.E.G.E.P.

Mon deuxième commentaire concerne les tests d'admission. Le L.S.A.T. est utilisé à Montréal dans une forme modifiée, semble-t-il (T.A.E.D.), où il compte pour 40% dans les critères d'admission. Il n'est pas utilisé ailleurs au Québec. À Laval, l'exécutif de l'université a refusé à la Faculté de droit l'utilisation d'une version québécoise de ce test en 1974.

Selon le doyen Soberman, le L.S.A.T. est utile s'il est utilisé à bon escient. Ainsi, selon lui, il ne faut pas lui attribuer une portée formelle ou un poids numérique dans les critères d'admission. Cependant, le test lui apparaît fort utile lorsqu'il est utilisé seulement pour aider à la prise de décision.

Au Québec, je ne suis pas certain de l'utilité du test d'admission dans l'évaluation des candidats en provenance du C.E.G.E.P. Il faudrait analyser l'expérience de la Faculté de droit de Montréal où le test a un poids très lourd dans les critères d'admission.

Cependant, je me demande si le test ne serait pas très utile pour faciliter la prise de décision dans le cas des candidats originant du milieu du travail. Le raffinement des techniques d'entrevue et des éléments qui y sont analysés (à Laval, il s'agit de la motivation du candidat, sa maturité, ses capacités intellectuelles et son aptitude au droit) et

l'encadrement sévère de la procédure d'entrevue ne doivent pas faire oublier qu'il y a, dans la technique d'entrevue, une bonne part d'impondérable. Cette part d'impondérable tient pour partie aux évaluations différentes qui sont faites par les membres du comité mais aussi aux réactions des candidats pour qui l'admission dépend de leur performance dans une entrevue d'une vingtaine de minutes. Pour certains, il peut s'agir d'une expérience traumatisante les empêchant de révéler leurs capacités réelles.

Pour ce motif, je pense que le test d'admission serait fort utile pour le départage, avec l'entrevue, des candidats en provenance du milieu du travail. C'est d'ailleurs à ce niveau que le professeur Soberman en a démontré l'utilité à Queen's.

En ce qui concerne les candidats en provenance du C.E.G.E.P., le critère fondamental au Québec est celui de la liste d'excellence. Il y aurait lieu, je pense, d'essayer d'évaluer le bien-fondé de la liste d'excellence comme seul critère d'admission, en essayant de vérifier le degré de corrélation pouvant exister ou ne pas exister entre le classement sur la liste d'excellence et les résultats académiques ultérieurs des étudiants admis sur cette base. Une telle vérification implique la mise sur pied d'un système de statistiques permanentes, pour lequel des discussions sont présentement en cours chez nous, à Laval.

Enfin, on me permettra de soulever un point qui n'a pas été discuté par les panelistes mais qui me préoccupe. Je soulève la question dans le seul but d'engendrer éventuellement la discussion. Il s'agit des interrogations et même des critiques du Rapport Angers (*Commission d'étude sur les universités — Comité d'étude sur l'université et la société québécoise — Rapport —* Mai 1979, pp. 19ss.) relativement aux soi-disant «profils» de cours pouvant exister dans les C.E.G.E.P. pour les étudiants collégiaux se destinant à certains programmes universitaires et particulièrement au droit. On me permettra, en guise de conclusion, de soulever quelques-unes de mes propres interrogations sur ce sujet. D'abord de telles pratiques existent-elles réellement? Ensuite, les critiques du Rapport Angers avaient surtout été formulées en regard des conséquences néfastes de l'existence de ces profils sur la formation collégiale de base. En même temps, plusieurs de mes collègues ont fait des critiques similaires du système des «profils» parce que, disent-ils, il est plus utile pour les étudiants de nos facultés d'y arriver avec une solide formation collégiale de base plutôt qu'avec une soi-disant «spécialisation» que certains jugent néfaste étant donné le peu d'utilité des cours du profil «droit» ainsi offerts au C.E.G.E.P. Je serais intéressé de connaître l'opinion de mes collègues des autres facultés sur cette question, qui touche à la fois les critères d'admission et la qualité de la formation.

Lorne GIROUX,
*Professeur à la Faculté de Droit
de l'Université Laval.*

V- LES CONSÉQUENCES DES CONDITIONS D'ADMISSION SUR LA FORMATION JURIDIQUE DANS LES FACULTÉS DE DROIT DU QUÉBEC

On m'a demandé de traiter des conséquences, aux plans académique et professionnel, des conditions d'admission dans les facultés de droit du Québec.

Je vous avouerai que ne disposant d'aucune étude scientifique sur la question, j'ignore totalement quelles sont ces conséquences. Mais comme ce n'est pas la première fois qu'un professeur de droit est invité à traiter d'un sujet qu'il connaît peu, je veux bien me livrer à cet exercice et tenter de soulever des interrogations, étant entendu que les propos qui suivent ne sont que des opinions inspirées de mes réflexions et de mes jugés.

Le récent rapport de la Commission d'étude sur les universités nous apprenait qu'en ce qui concerne notamment les admissions au premier cycle à la Faculté de droit de l'Université de Montréal en 1978, 24.4% des candidats ont reçu une autorisation d'inscription, alors qu'à la Faculté de médecine, ce taux était de 18.2% et de 33.3% pour l'ensemble des facultés¹.

Pour cette même année universitaire 1978-1979, 71% des étudiants admis à la Faculté de droit de Montréal sortaient directement des CEGEP, 22% étaient des universitaires, et 7% des adultes sans diplôme collégial ou universitaire.

Je ne dispose pas de statistiques concernant la proportion de cégépiens admis dans les autres facultés de droit, mais je présume que la population étudiante est très majoritairement composée de cégépiens dans les facultés francophones.

Quelles seraient alors les conséquences de cette arrivée massive d'une clientèle étudiante plus jeune que par le passé et dont la formation et les valeurs sont bien différentes de celles des étudiants produits par les collèges classiques?

Il ne m'apparaît pas que cette nouvelle catégorie d'étudiants ait transformé radicalement les facultés ni les professions, sans doute parce qu'il ne faut pas minimiser la force de résistance au changement de ces augustes institutions. Dans une perspective évolutive, j'y décélérerais cependant au moins deux tendances: un mouvement vers la «cégépisation» des facultés de droit et un mouvement vers la déprofessionnalisation des hommes de loi.

Chapitre I: LE MOUVEMENT VERS LA «CÉGÉPISATION» DES FACULTÉS DE DROIT

C'est évidemment caricaturer que d'oser parler de «cégépisation» des facultés de droit. Aussi est-ce sur le ton de la boutade que l'on a déjà désigné affectueusement la faculté à laquelle j'ai l'honneur d'appartenir comme le «CÉGEP Maximilien-Caron», du nom du pavillon académique qui nous loge.

Par ailleurs, il est bien certain que ce que j'appelle le phénomène de «cégépisation» ne se fait sentir également dans chacune des facultés francophones, en raison de divers

¹ Rapport de la Commission d'étude sur les universités 1979, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Partie III, p. 16.

facteurs, comme la dimension et la tradition de la faculté, le leadership des gestionnaires, l'enthousiasme du corps professoral, la motivation du corps étudiant, etc.

Quand je parle d'un phénomène de «cégépisation», je ne veux certes pas laisser entendre que les enseignements et les travaux des professeurs de droit ne sont pas de calibre universitaire, ni que nos facultés n'accomplissent pas avec distinction leur mission d'enseignement et de recherche.

Je ne m'inquiète pas non plus de l'apparition de techniques d'évaluation qui me semblent typiquement cégépiennes, comme le *take home* ou l'évaluation par travaux collectifs. Ces moyens d'évaluation ne sont à vrai dire ni bons ni mauvais; tout dépend de l'usage que le professeur veut bien en faire.

Quand je parle de «cégépisation», je veux surtout évoquer deux phénomènes qui me semblent caractériser un certain esprit cégépien, et qui par osmose risque d'atteindre nos universités:

1. La pédagogie de la facilité ou l'affaïssement des standards académiques.
2. La glorification du misérabilisme ou l'illégitimité de l'excellence académique.

Section I: LA PÉDAGOGIE DE LA FACILITÉ OU L'AFFAÏSSEMENT DES STANDARDS

J'ai la conviction profonde que la qualité de la vie intellectuelle et scientifique d'une faculté ne tient pas uniquement à la compétence, au dynamisme, à la productivité de son corps professoral; elle tient aussi largement à la qualité des étudiants de premier cycle et aussi des étudiants gradués qui effectuent une partie importante des activités de recherche. L'importance de la contribution étudiante à la vie intellectuelle d'une faculté s'explique non seulement du fait qu'ils sont infiniment plus nombreux que leurs professeurs, mais aussi du fait que par leur attitude, ils peuvent colorer fortement le climat d'une faculté.

Il est bien connu que les classes d'étudiants, un peu comme les vins millésimés, ne sont pas toutes d'égale qualité. Un groupe d'étudiants intéressés, travailleurs, ambitieux, inspirera son professeur, l'incitera à se dépasser pour donner le meilleur de lui-même. Inversement, des étudiants peu motivés et qui se contentent d'obtenir la note de passage avec un minimum d'effort ne pourront constituer un stimulant intellectuel pour le professeur. En d'autres termes, il me semble que les échanges entre professeurs et étudiants sont bilatéraux, et qu'une bonne classe oblige à faire un bon cours.

D'aucuns ont souvent déploré la faiblesse intellectuelle d'une majorité de nos cégépiens, leur ignorance de la langue anglaise, leur difficulté à s'exprimer clairement en français, leur tendance souvent agaçante à politiser les problèmes et à philosopher, et leur inaptitude à appliquer une règle de droit à une situation concrète. Mais les diplômés des collèges classiques étaient-ils vraiment meilleurs sous ces rapports?

Est-ce dire que les étudiants déjà munis d'un diplôme universitaire ou ayant déjà fréquenté l'université fournissent un meilleur rendement dans les études de droit? Je vous avouerai que plusieurs programmes universitaires n'offrent pas, à mes yeux, plus de garantie de crédibilité et de rigueur intellectuelle que les études collégiales.

J'ajouterai que les statistiques compilées par le Bureau du registraire de l'Université de Montréal révèlent que pour l'année 1979-1980, il n'y avait pas de différence significative entre le rendement ou les résultats des cégépiens et ceux des universitaires, en première année de droit. Bien que ces statistiques ne portent que sur une seule promotion d'étudiants, et doivent donc être considérées avec prudence, elles ne manquent pas d'étonner et de faire réfléchir.

On a aussi laissé entendre que les cégépiens, en raison de leur âge tendre, étaient moins aptes que les bacheliers à faire des études de droit. Je vous avouerai que j'ignore si cette hypothèse s'avère fondée. Bien que, comme l'affirmait le juge Jean Beetz, le droit est une discipline pour personnes matures, la maturité ne s'apprécie pas nécessairement en terme d'âge, car il en va peut-être de la maturité comme de l'expérience: il ne faut pas confondre dix années d'expérience et une expérience d'une année répétée neuf fois. Je ne suis donc pas gêné du fait que nos étudiants nous arrivent plus jeunes qu'autrefois, car je serais porté à croire que la qualité de la formation pré-juridique est plus une question de contenu qu'une question de durée.

Bref, je ne puis reprocher aux cégépiens d'être passés par le CÉGEP, ni aux CÉGEP de ne pas avoir comblé les lacunes de l'enseignement primaire et secondaire. Ce qui me trouble et m'agace cependant, c'est qu'une majorité de nos étudiants ne manifestent pas la rigueur intellectuelle et la capacité d'analyse nécessaires pour profiter au maximum de la formation juridique que leur offrent les facultés de droit. Est-ce dû à une spécialisation hâtive aux niveaux secondaire et collégial, au contenu hétéroclite et peut-être léger des programmes de CÉGEP? Je l'ignore. Ce dont je suis plus convaincu cependant, c'est qu'habitues à une pédagogie généralement marquée par la facilité et le laxisme, insuffisamment entraînés à l'effort intellectuel individuel et soutenu, ils veulent retrouver à la faculté de droit un même climat de complaisance, qui nous entraîne lentement vers l'inflation des évaluations, l'affaissement des standards de qualité et nous conduit directement à ce que les Américains appellent la «promotion sociale», ou si l'on veut le droit au diplôme.

Or, il m'apparaît que ce mouvement vers la facilité s'est accéléré ces dernières années, — notamment dans les facultés qui, tenues d'accepter une quantité industrielle de candidats dans le seul but de combler des effectifs fixés d'autorité, se doivent du même coup d'admettre une plus grande proportion d'étudiants peu motivés — et qu'il coïncide avec l'arrivée des cégépiens dans les facultés.

Section II: LA GLORIFICATION DU MISÉRABILISME OU L'ILLÉGITIMITÉ DE L'EXCELLENCE

Le cégépien arrive en faculté avec des valeurs bien différentes de celles des diplômés des collèges classiques, sans doute parce qu'il est plus éveillé socialement que ses aînés.

Une de ces valeurs qui apparaît profondément incrustée dans la mentalité collégienne et que les cégépiens emmènent avec eux en faculté est l'idéologie égalitariste, qu'ils ont tendance à transposer, du domaine social et économique, au domaine intellectuel.

Cet égalitarisme intellectuel s'exprimera dans le discours étudiant, mais pas nécessairement dans les faits, par un refus de la compétition, et surtout par une sorte de présomption que tous les étudiants sont également doués pour le droit, qu'ils sont également ambitieux et travailleurs et qu'ils ont tous également vocation à la réussite, et, bien entendu, au diplôme.

Cet égalitarisme intellectuel pourra se manifester par un certain nombre de coquetteries: il sera du plus mauvais goût et bourgeoisement élitiste d'admettre que l'on consacre plusieurs heures par semaine à étudier, que l'on vise des résultats élevés, que l'on aspire à un emploi rémunérateur ou à un poste prestigieux; on se gardera bien de faire savoir que l'on a effectivement obtenu de bons résultats; on affichera le plus superbe mépris pour les forts en thèmes, ces rats de bibliothèque et autres inféodés, et suprême délicatesse, on verra à ce que l'affichage public des résultats se fasse sous anonymat, afin que soit préservée la présomption d'égalité dans la médiocrité.

Paradoxalement cependant, malgré ce mépris apparent de l'excellence et de l'effort intellectuel, j'ai la conviction que la plupart de nos étudiants sont plus ambitieux qu'ils ne le laissent voir officiellement.

Il me semble qu'en glorifiant ainsi l'anti-succès, on crée un environnement intellectuel générateur de désintéressement et de médiocrité, tant pour l'étudiant que pour le professeur, et si l'on a eu raison de parler du «spleen» de l'étudiant en droit, déçu et insatisfait de ses cours, peut-être faudra-t-il aussi évoquer le «spleen» du professeur de droit, enseignant à des étudiants apparemment peu motivés une discipline qui semble les ennuyer mortellement.

Faut-il s'étonner dans ces conditions que dans les facultés que l'on dit très sélectives, autant de talent présumé produise si peu de qualité, et qu'il faille abaisser constamment les standards pour réduire le taux d'échec à un niveau acceptable pour assurer la paix universitaire.

Certes, je n'ignore pas qu'il existe d'autres causes à l'affaissement des standards, comme l'absence d'une tradition d'excellence comparable à celle des grandes facultés américaines, et l'insuffisance de la formation primaire et secondaire dont on se console en disant que c'est un phénomène nord-américain.

Ce qui m'inquiète, c'est que l'excellence académique semble avoir perdu de sa légitimité, non seulement chez certains étudiants, mais même auprès de la Commission d'étude sur les universités, qui rejette la notion d'excellence comme critère de sélection sous prétexte de démocratisation de l'enseignement, et propose l'admission des cégépiens à l'université par tirage au sort, ce qui, pour un juriste habitué à fréquenter le droit administratif anglais, apparaît totalement délirant, car c'est érigé en système l'arbitraire le plus total: le hasard².

Or, il me semble que ce misérabilisme de façade qui rejette l'excellence, le mérite, le talent et l'effort intellectuel, en vertu de principes de philanthropie égalitariste, est un phénomène qui coïncide aussi avec l'apparition des cégépiens dans les facultés, bien que les bacheliers n'en soient certes pas épargnés non plus, et que ce phénomène affecte non seulement la qualité de la vie universitaire, mais contribue à accélérer le mouvement vers la déprofessionnalisation des hommes de loi.

Chapitre II: LE MOUVEMENT VERS LA DÉPROFESSIONNALISATION DES HOMMES DE LOI

La démocratisation de l'enseignement n'a pas eu pour seul effet d'augmenter la pression sur les universités pour qu'elles ouvrent toutes grandes leurs portes aux cégépiens, elle a fait accroître rapidement les effectifs des professions juridiques, contribuant ainsi à les démystifier dans l'opinion. Est-ce à dire que si un plus grand nombre de jeunes s'en orgueillissent du titre d'avocat ou de notaire, le public consommateur y trouve son compte?

Il m'apparaît que la venue massive de cégépiens dans les universités francophones a coïncidé avec un certain déclin du professionnalisme dans les facultés de droit, mais à des degrés divers selon les facultés, et qu'elle contribue à accélérer la prolétarianisation des professions juridiques.

² *Ibid.*, pp. 33-35.

Section I: LE DÉCLIN DU PROFESSIONNALISME DANS LES FACULTÉS

Imbu de son idéologie égalitariste, le cégépien devenu étudiant en droit est souvent plus porté à politiser le droit positif qu'à l'apprendre, à y rechercher à tout pris des manifestations de rapports de classes, plutôt qu'à s'adonner plus modestement à une analyse rigoureuse et difficile des textes, sous l'éclairage de la jurisprudence. Ses réactions sont souvent émotives et idéalistes, mais fort paradoxalement, ne le voit-on pas poser son stylo dès que le professeur s'écarte de la jurisprudence et tente de situer une règle de droit dans une perspective plus globale, mais de façon strictement rigoureuse et scientifique.

Le cégépien, et souvent aussi le bachelier, réclamera cependant un enseignement dit «véritablement universitaire», qu'il opposera à l'enseignement à vocation professionnelle, c'est-à-dire «subalterne et utilitaire». Bref, on a souvent l'impression que plusieurs étudiants voudraient que les facultés de droit leur donnent des cours de sciences sociales, mais leur délivrent un diplôme en droit.

Ce goût pour la politisation des rapports de droit et pour le bavardage, cet apparent rejet du professionnalisme, me semble lui aussi un phénomène relativement récent chez les étudiants en droit, même s'il y a longtemps que la dichotomie enseignement universitaire — enseignement professionnel embarrasse les facultés de droit. Dans ces conditions, on peut raisonnablement entrevoir un certain déclin du professionnalisme dans les objectifs et les programmes, suite à ces pressions étudiantes.

Pour ma part, on ne me convaincra pas qu'un cours de droit ne peut pas être académiquement respectable parce qu'il est professionnellement utile et que pour être qualifié de «véritablement universitaire», il doit être sans portée pratique, n'avoir pour principal intérêt que d'intéresser le professeur qui le donne, ou encore viser à intéresser les étudiants sans les intéresser au droit.

J'estime aussi qu'un programme de premier cycle ne doit pas viser uniquement à entraîner des praticiens, qu'il doit donc dépasser la formation professionnelle et faire place à des enseignements plus fondamentaux, mais dont l'intérêt pratique immédiat n'est pas apparent.

Il se pourrait que les programmes des facultés de droit aient été dans le passé trop étroitement orientés vers la formation professionnelle et que les cégépiens aient raison d'en demander l'actualisation. Il m'apparaît cependant que les facultés de droit ont la mission de privilégier l'enseignement du droit positif et la poursuite de la compétence professionnelle, contribuant ainsi à ralentir le mouvement vers la prolétarianisation des professions juridiques.

Section II: LA PROLÉTARIANISATION DES PROFESSIONS JURIDIQUES

Dans sa thèse de doctorat consacrée aux professions libérales, Jean Savatier rappelle que dans la conception antique, les professions libérales se caractérisaient principalement par l'exercice d'activités intellectuelles et par un esprit d'indépendance et de désintéressement.

L'homme de profession était non seulement instruit mais cultivé, et fournissait ses services gratuitement, car on considérait qu'ils n'étaient pas pécuniairement appréciables.

Cette vision romaniste et angélique du professionnel est depuis longtemps dépassée, et avec l'apparition de l'honoraire, on a assisté à un long processus de prolétarianisation des professions juridiques, qui résistent de plus en plus difficilement à la tentation de la commercialisation.

Naguère jaloux et fiers de leur indépendance, les avocats et notaires deviennent de plus en plus des salariés, des fonctionnaires, des syndiqués et des chômeurs. Malgré ce mouvement vers la prolétarianisation qui semble bien irréversible, les dernières générations de juges, d'avocats et de notaires étaient demeurées les dépositaires de certaines valeurs intellectuelles et morales et ils n'étaient pas rares les hommes de loi qui avaient aussi des lettres.

J'ignore si les cégépiens devenus avocats ou notaires seront des professionnels moins compétents et moins consciencieux que leurs prédécesseurs. Je suis même porté à croire que nos très bons étudiants feront de meilleurs juristes que les très bons étudiants d'il y a quinze ans.

Il se pourrait cependant que la présence bientôt majoritaire d'anciens cégépiens dans les professions juridiques s'avère un facteur d'accélération du processus de prolétarianisation des professions. Ne bénéficiant pas d'une culture générale aussi solide que celle de ses aînés, le cégépien qui se retrouve soudainement avocat ou notaire, n'est pas pour autant transformé dans son être et semble souvent adopter un style de vie qui n'est pas toujours substantiellement différent de celui de l'ouvrier spécialisé. Comment pourra-t-il alors, mieux que ses aînés, lutter contre la commercialisation de la profession? Comment un étudiant qui rejette à l'université la notion d'excellence pourra-t-il privilégier celle de compétence professionnelle dans ses rapports avec ses clients? En sommes-nous rendus au point où les professionnels du droit n'accomplissent pas une mission, mais exercent un métier?

En conclusion, on me reprochera sans doute une certaine morosité, mais est-ce mener un combat d'arrière-garde que de plaider pour l'excellence? À vrai dire, je ne reproche pas aux facultés de droit et aux professions d'accepter des cégépiens, ni aux cégépiens d'être ce qu'ils sont. Un étudiant doué est toujours un bon étudiant et aucune maison d'enseignement n'est assez mauvaise pour lui enlever son talent et son énergie. Au moment où l'on se bouscule aux portes des facultés de droit, le danger n'est pas, me semble-t-il, d'admettre des cégépiens, c'est d'admettre en grand nombre des étudiants qui rejettent les notions d'excellence académique et de compétence professionnelle au profit de la facilité. Lord Eldon, qui fut lord chancelier de 1804 à 1827, affirmait:

«The process of studying law is one of living like a hermit and working like a horse».

Manifestement, voilà une affirmation qui a perdu toute actualité et Lord Eldon serait atteint lui aussi du «spleen» du professeur de droit s'il faisait de nos jours partie de notre association.

Yves OUELLETTE,
*Professeur à la Faculté de Droit
de l'Université de Montréal.*

VI- LES CONSÉQUENCES DES CONDITIONS D'ADMISSION SUR LA FORMATION JURIDIQUE DANS LES FACULTÉS DE COMMON LAW AU CANADA

Introduction

Thomas Reid Powell, qui a eu pendant plusieurs années la réputation d'être le meilleur «enseignant» de droit à Harvard, avait l'habitude de dire à ses étudiants: «Si vous êtes capable de penser à un sujet qui est lié intimement à un autre sujet, sans penser à ce deuxième sujet, vous avez la mentalité de l'avocat.» J'ai l'impression que l'on a voulu m'attribuer cette «mentalité de l'avocat» en me demandant de traiter uniquement des conséquences des conditions d'admission dans les facultés de *common law* sans traiter des conditions elles-mêmes. Je regrette de devoir décliner cet honneur. Donc, même si Me Soberman a déjà discuté des conditions d'admission dans l'ensemble des facultés de *common law*, je commencerai mes propos par un bref résumé de quelques aspects de ce sujet.

Cependant, je ne traiterai pas des critères d'admission à travers le pays, mais me restreindrai à une étude des normes employées à la Faculté de droit de l'Université de Windsor. Cela pour trois raisons. Premièrement, il est difficile de discuter un sujet comme celui-ci dans l'abstrait: les critères d'admission varient grandement d'une faculté à l'autre: de plus, quand on parle de conséquences, il faut se demander au préalable «conséquences pour qui?» et «à partir de quel moment évalue-t-on ces conséquences?» En deuxième lieu, il me semble que pour illustrer ce qui se fait dans les facultés de *common law*, l'exemple de Windsor est particulièrement bien choisi: plusieurs traits caractéristiques des programmes d'admission des facultés de *common law* sont accentués dans le système en vigueur à Windsor; ce programme donne d'ailleurs une perspective du processus d'admission assez différente de celui qui est couramment employé, au Québec. La troisième raison pour mon choix de Windsor est d'ordre pratique: c'est le seul programme d'admission que j'ai vécu personnellement; c'est le seul dont je peux commenter les conséquences.

Avant de commencer mon survol des conditions d'admission à Windsor et de leurs conséquences, je voudrais mentionner sous forme d'avertissement cinq points préliminaires: (i) il est impossible d'élaborer une politique d'admission sans penser au rôle d'une faculté de droit et aux buts de l'éducation juridique; (ii) il faut distinguer entre les programmes d'admission d'étudiants et les programmes de recrutement; (iii) en l'absence d'étude scientifique, il est difficile d'établir les liens de causalité entre les critères d'admission et telle ou telle conséquence particulière; (iv) dans une discussion des conditions d'admission, on doit traiter et des normes employées et des procédures d'application de ces normes; (v) plusieurs facteurs retenus dans un programme d'admission peuvent toucher les frontières de la discrimination prohibée.

Quant au premier point, si l'on ne commence pas par considérer le but de l'éducation juridique, on aura tendance à adopter aveuglément soit les normes d'admission qu'on a hérités de ses ancêtres, soit les normes les plus faciles à administrer (qui seront souvent les mêmes); cela mène à la conséquence suivante: on perpétue les défauts du système d'admission actuel. Je note aussi qu'il n'est pas du tout nécessaire que les programmes d'admission des diverses facultés se ressemblent.

En ce qui concerne le deuxième point, il est clair que si une faculté ne fait que choisir parmi ceux qui font une demande d'admission, l'univers des candidats sera limité par les préjugés, les mythes et les motivations populaires quant à la pratique du droit et aux carrières ouvertes aux licenciés. Pour que les facultés continuent à attirer les meilleurs étudiants, il faut élaborer des programmes de recrutement visant même les candidats qui n'ont pas pensé aux études juridiques.

Troisième précision: avant qu'on puisse vraiment parler des conséquences de telle ou telle condition d'admission, il faut des données. Sans statistiques, on ne peut que se fier aux impressions subjectives. Même si je considère qu'il y a quelques différences remarquables entre les étudiants auxquels j'ai enseigné à Windsor et ceux auxquels j'enseigne actuellement à McGill dans les cours de droit civil, je vous avertis que plusieurs conclusions que j'exposerai seront purement personnelles.

Quant à mon quatrième point, je me contenterai de mentionner ici que le processus d'évaluation des dossiers est aussi important que les critères d'admission proprement dits.

Mon observation finale est plutôt une mise en garde. Si l'on est incapable de justifier chacune des conditions adoptées par rapport aux buts de l'éducation juridique, on risque de faire l'objet d'une plainte devant la Commission des droits de l'homme. Je note en passant que l'ombudsman de l'Ontario a déjà songé à faire une enquête sur le processus d'admission dans les facultés de droit de *common law*.

Partie I: Taxonomie des critères et des processus d'admission

Dans le sommaire déjà distribué, j'ai dressé une liste de plusieurs facteurs qui peuvent être retenus dans un processus d'admission. Je les mentionnerai brièvement avant de passer à une discussion de trois caractéristiques saillantes du système à Windsor, qui constituent vraiment des *conditions* d'admission: l'influence des exigences du Barreau; les critères utilisés; l'administration du système.

Parmi les normes qui peuvent entrer en ligne de compte dans un programme d'admission, il y a d'abord des critères qui touchent aux qualifications ou aux aptitudes académiques: notes obtenues; nature et durée du programme d'études; résultat du test L.S.A.T. Ensuite peuvent être isolés des facteurs personnels: expérience de travail; participation à des activités para-scolaires ou para-universitaires; travail bénévole; aptitudes linguistiques; passe-temps favoris et vocations; raisons pour l'étude de droit. Également, il y a des critères socio-économiques: caractéristiques individuelles; appartenance socio-économique; objectifs de carrière. Finalement, sont regroupés dans une même catégorie plusieurs autres facteurs: âge, sexe, état civil, nationalité, citoyenneté, résidence, etc. Il n'est pas nécessaire de discuter davantage la nature de chacun de ces critères.

En Ontario, les seules exigences obligatoires affectant l'admissibilité des candidats sont celles imposées par le Barreau comme préconditions de reconnaissance d'un LL.B. Quand on compare les critères d'admission des facultés de droit civil avec ceux des facultés de *common law*, on remarque toujours que les étudiants du droit civil sont souvent des cégépiens, tandis que ceux de *common law* doivent compléter deux années d'études post-secondaires à cause de l'exigence du Barreau ontarien. Mais ce n'est pas le seul facteur imposé par le Barreau qui influence le processus d'admission. En effet, comme vous le savez, par le truchement d'une catégorie dite des «étudiants spéciaux» des facultés admettent plusieurs individus n'ayant pas complété deux années d'études universitaires. Quelquefois près de 25% d'une classe tombe dans cette catégorie d'étudiants. Beaucoup

plus importante sont deux exigences qui ne semblent pas à première vue constituer des conditions d'admission. Tout d'abord, le Barreau oblige un étudiant à entreprendre ses études en plein temps. À cause de cela, plusieurs candidats adultes ne peuvent pas contempler des études juridiques, et plusieurs autres sont obligés de travailler pendant l'année. Deuxièmement, chaque semestre doit comprendre au moins quinze semaines de cours. Cette condition limite jusqu'à un certain point les candidats à l'admission parce qu'elle étend l'année scolaire de la fin d'août jusqu'à la mi-mai. Néanmoins, ces exigences ne constituent pas une limitation sérieuse parce que plusieurs facultés disposent de bourses destinées aux étudiants adultes ou mariés.

Un second aspect des programmes d'admission dans les facultés de *common law* consiste en ce que les critères retenus tendent de plus en plus à se départir d'une conformité stricte aux normes académiques. Il y a une dizaine d'années on pensait qu'une formule basée sur le résultat du test L.S.A.T. et l'examen des notes identifiait le meilleur candidat. Maintenant il y a une tendance à évaluer, dans presque tous les cas, plusieurs autres facteurs. Par exemple, à Windsor, on a divisé les candidats en deux catégories: ceux qui possédaient un dossier académique extraordinaire (comportant une moyenne globale de plus de 80% et en même temps une note au test L.S.A.T. d'au moins 600). On a offert une place à ces candidats uniquement à cause de leur performance et de leur potentiel académique. Tout autre étudiant tombait dans une deuxième catégorie, pour laquelle un comité d'au moins trois (et souvent six) membres examinait chaque dossier en appliquant tous les critères déjà mentionnés. C'est donc dire que pour la plupart des candidats (il n'y avait qu'une quinzaine d'étudiants de la première catégorie qui acceptaient notre offre d'admission), la décision d'admission reposait sur une évaluation de facteurs autres que la simple performance académique ou l'aptitude pour les études juridiques.

Le troisième point qu'il faut signaler est la complexité des structures d'admission dans plusieurs facultés. Un système impliquant la computation mathématique des moyennes scolaires est facile à administrer. En plus il est qualifié d'«objectif», étant donné que les notes et les résultats du test L.S.A.T. sont considérés comme des critères objectifs. Mais tous ceux qui se sont occupés d'un processus d'admission savent que ce n'est pas le cas. Les critères dits «objectifs» sont aussi subjectifs que tout autre critère. La seule différence consiste dans le fait que la subjectivité des critères «objectifs» est soit cachée, soit abandonnée à quelqu'un d'autre (l'Educational Testing Service ou les professeurs d'université). Dès qu'on reconnaît cette subjectivité, il est normal pour les facultés de vouloir la récupérer pour qu'elle puisse être exercée selon les priorités de l'institution. À Windsor, au moins trois membres de notre comité évaluaient chaque dossier dans le but d'éliminer les influences inappropriées et de trouver un consensus parmi plusieurs individus sur l'admissibilité d'un candidat. Il n'y a pas de doute qu'un tel processus augmente beaucoup la complexité des programmes d'admission et la main d'œuvre employée.

Voilà donc trois caractères fondamentaux des conditions d'admission dans les facultés de *common law*: influence du Barreau, multiplicité des critères d'admission, complexité des structures pour l'évaluation des dossiers. Passons maintenant à une étude des conséquences de ces conditions d'admission.

Partie II: Conséquences des conditions d'admission

Toujours en me rappelant le *caveat* mentionné au début de ce texte quant à la preuve d'un lien de causalité, je vous propose un examen de certaines conséquences du programme d'admission à Windsor, conséquences qui sont d'ailleurs perceptibles à un moindre degré dans toutes les facultés de *common law*.

Dans un premier temps, on devrait dégager les conséquences des conditions d'admission vis-à-vis de l'étudiant. Si des critères comme l'expérience, la contribution à la communauté, les réussites personnelles, *etc.*, entrent en ligne de compte dans un processus d'évaluation, il est clair qu'un individu âgé de trente ans aura beaucoup plus à dire qu'un étudiant de vingt ans et pas conséquent possèdera un avantage. Bien sûr, il y aura des individus exceptionnels de vingt ans produisant un dossier rempli des réussites personnelles, mais, en général, ce seront ceux qui ont travaillé pendant un certain temps qui présenteront le meilleur dossier. Nous n'avons donc pas été surpris de découvrir que l'âge moyen de notre classe de première année sautait de 21.5 à 24.5.

Un nombre accru de femmes constituait une deuxième conséquence de ce programme d'admission. Normalement, les femmes représentaient de 15 à 20% d'une classe, tandis qu'actuellement le pourcentage va de 35 à 40%, même si moins de 30% de demandes viennent des femmes. Il se peut que cette différence résulte de facteurs illégitimes (*e.g.* le sexisme), mais je suis plutôt porté à croire que la femme qui fait une demande d'admission en droit est généralement plus motivée que son homologue masculin (le droit étant toujours perçu comme un fief des mâles) et que par conséquent, elle aura un dossier plus rempli de réussites personnelles.

En troisième lieu, nous avons trouvé que même si les résultats des études universitaires ou du test L.S.A.T. ont subi une légère baisse, il n'y avait pas une différence appréciable dans la capacité intellectuelle de nos étudiants. On a admis presque le même pourcentage d'étudiants ayant complété au moins deux années d'études postsecondaires, et on peut croire que la différence entre une moyenne de 74% dans le dossier d'un individu de trente ans et une moyenne de 77% dans celui d'un individu de vingt ans s'explique plutôt par l'inflation des notes.

Une dernière conséquence frappante de cette expérience est reflétée par l'attitude des étudiants envers leurs études. Ayant abandonné un travail pour se relancer dans le milieu universitaire, ils manifestent une maturité et une discipline accrue. Ainsi, on a réussi à affaiblir «le club de 401» (c.à.d. les étudiants qui partent chaque jeudi soir pour leur résidence à Toronto, pour revenir le lundi à midi) et nos étudiants ont tendance à considérer le droit comme leur principale préoccupation.

Paradoxalement, nous avons constaté chez ces étudiants moins d'hostilité envers leurs professeurs, une baisse dans l'atmosphère de confrontation à la faculté et moins de paranoïa concernant les notes. Pour l'étudiant de trente ans, marié avec des enfants, possédant une expérience dans le monde du travail, une note C, un examen difficile, un concept juridique impénétrable n'est ni la fin du monde, ni la faute du professeur.

Les conditions d'admission peuvent aussi produire des conséquences importantes pour la faculté de droit elle-même. À Windsor, c'est d'abord la méthodologie de l'enseignement qui a subi quelques changements. À cause d'une préparation accrue, une expérience de la vie beaucoup plus grande et un désir d'apprendre, les étudiants devenaient plus exigeants en classe. Au lieu de nous permettre de simples sessions de transmission d'information (comme les cours magistraux) ils nous ont obligé à discuter à la fois de problèmes concrets et de points extrêmement théoriques. Suite logique de ces exigences, nos conceptions des matières proprement juridiques se sont élargies. Devant un étudiant possédant cinq ans d'expérience dans le commerce, on ne pouvait plus dire, sans vraiment le savoir: «Cela n'est pas important; ça n'arrive jamais en pratique» ou bien «Ceci est fondamental». Notre étudiant savait de quoi il parlait. Le même phénomène s'est produit dans plusieurs autres domaines: droit de la famille, droit administratif, droit du travail, droit fiscal, *etc.*

Évidemment, certains professeurs étaient incapables de répondre à ces exigences des étudiants. Il en a résulté que la nature de notre corps professoral a commencé à évoluer, pas à cause des croisades des révolutionnaires, mais simplement à cause des aptitudes et des connaissances de notre clientèle.

La profession ressent aussi les conséquences des conditions d'admission. Premièrement, on trouve, au stage, des étudiants qui ne veulent plus simplement gagner leur million. Plusieurs optent pour une cléricature dans les petites villes, où il est possible d'acquérir une expérience variée. D'autres rejettent des offres de grosses études, réputées «exploiteuses». L'homme de trente-cinq ans et celui de vingt-quatre ans s'attendent à des cléricatures bien différentes; d'après mes informations, la nature du stage a subi des modifications dans quelques études. Il y a également une évolution aux cours de formation professionnelle. La manifestation annuelle de mécontentement ne semble plus être dirigée vers les notes ou les échecs, mais plutôt vers les matières étudiées et la méthodologie d'enseignement. Je ne sais vraiment pas si le Barreau songe à modifier ces cours, mais de toute façon il est clair que les revendications des étudiants ont changé de direction.

Finalement, y a-t-il des conséquences des conditions d'admission pour la profession proprement dite? Évidemment il est beaucoup trop tôt pour connaître le plein effet des critères d'admission couramment employés. Mais on trouve déjà des diplômés récents qui établissent des «store-front clinics», entreprennent une pratique à temps partiel et ouvrent des études dans les petites villes. En plus, la maturité des gradués se manifeste dans leur capacité de régler un litige hors cour, phénomène bien usité chez les avocats expérimentés mais assez rare chez les jeunes.

Le dernier aspect des conséquences des conditions d'admission que je voudrais mentionner concerne l'effet de ces conditions sur la société en général. Me Soberman a conclu qu'en dépit des critères d'admission variés et des divers programmes adoptés par les facultés de droit, il était toujours possible dans le passé de tracer un profil de l'étudiant moyen. Si c'est le cas, on devait pouvoir tracer un profil de l'avocat typique. Mais d'après mon expérience à Windsor, il devient de plus en plus difficile de trouver l'étudiant stéréotypé: ils sont des deux sexes, de divers âges, de «background» distincts, d'éducation variée, etc. Je prévois donc que l'avocat «typique» n'existera plus et qu'on trouvera une grande variété d'individus qui deviendront des avocats. En outre, j'ai l'impression qu'un nombre moins élevé de nos diplômés s'en va dans la pratique: ils poursuivent des carrières dans la fonction publique, dans le commerce, dans les syndicats ou même dans des domaines qui n'ont aucun rapport avec le droit. C'est dire que de plus en plus de diplômés en droit poursuivent des carrières autres que l'exercice de leur profession.

Conclusion

Y a-t-il des conclusions concrètes à tirer de cet exposé? Évidemment les facultés de droit civil feront face à plusieurs difficultés (telles que celles illustrées par Me Ouellette) à cause de la politique gouvernementale sur les études cégépiennes. Pour ma part, je considère que la plupart des conséquences néfastes appréhendées peuvent être minimisées si l'on adopte un programme d'admission semblable à celui de l'Université de Windsor. J'ai tenté d'indiquer pourquoi les plaintes relatives à un baissement des standards et à un déclin du professionalism sont moins fréquentes en Ontario, mais je ne nie point que de telles plaintes continuent et qu'elles sont souvent justifiées. Cependant, j'insiste pour dire qu'un processus d'admission comprenant le recrutement des étudiants, le développement de critères d'admission autres que ceux qui sont purement académiques, et la mise en place d'un système d'évaluation des dossiers polyvalent et non mécanique contribuera à une

diversification de notre clientèle, à une hausse des attentes et de la performance de nos étudiants, ainsi qu'à une amélioration de l'expérience pédagogique. Il se peut qu'il y ait plus de femmes, il se peut que l'âge moyen des étudiants soit plus élevé, il se peut que l'on admette plus d'étudiants possédant plus qu'un simple D.E.C. Ces conséquences ne sont pas, cependant, le but d'un processus d'admission, et il est toujours possible que le pourcentage de cégépiens de 18 ans admis en première année reste constant. Néanmoins, je suis convaincu qu'un programme d'admission semblable à celui instauré à Windsor sélectionnera de meilleurs étudiants sur le plan de la maturité, de la capacité intellectuelle, de la discipline et du jugement. N'est-ce pas le but ultime de n'importe quel processus d'admission?

R.A. MACDONALD,
*Professeur à la Faculté de Droit
de l'Université McGill.*

VII- COMMENTAIRES RELATIFS AUX CONSÉQUENCES DE L'ADMISSION SUR LA FORMATION JURIDIQUE DANS LES FACULTÉS DE DROIT CIVIL AU QUÉBEC ET CELLES DE COMMON LAW

On m'a demandé de faire des commentaires à partir des exposés de mes deux collègues, Yves Ouellette, de Montréal, et Roderick Macdonald, de McGill; commentaires portant sur les conséquences des conditions d'admission dans les facultés de droit, d'une part en droit civil et d'autre part en Common Law; et, par la suite, de tenter d'établir des perspectives ou de proposer des actions à entreprendre si besoin est.

Dans la première partie de mon exposé, je réagirai aux exposés de mes collègues Ouellette et Macdonald; dans la deuxième partie, j'essaierai d'élaborer certaines perspectives, tentant ainsi de rétablir l'équilibre entre les facultés de Common Law et celles de droit civil.

Tout en étant d'accord avec certaines constatations que fait Ouellette dans son exposé, je ne puis admettre ses deux grandes conclusions, qui sont: le mouvement vers la cégepisation des facultés de droit et le mouvement vers la déprofessionnalisation des hommes de loi. Et d'ailleurs quand ce serait le cas, quel mal y a-t-il, par exemple, à cégepiser les facultés si on nous fait la preuve que l'apprentissage au cégep est valable? Quel mal y a-t-il à déprofessionnaliser les hommes de loi si on nous fait la preuve que ces nouveaux avocats déprofessionnalisés sont plus consciencieux dans leur travail ou sont plus socialement engagés à prévenir qu'à guérir?

Dans sa première partie — le mouvement vers la cégepisation des facultés de droit —, M. Ouellette constate que ce mouvement entraîne une pédagogie de la facilité. Il ne s'agit pas à mon avis, d'une pédagogie de la facilité, mais bien plutôt d'une différence dans l'approche de l'apprentissage. Au cégep, dans la plupart des cours, les groupes étant restreints, les professeurs ont tout le loisir d'utiliser diverses méthodes d'enseignement et d'évaluation nouvelles, qui sont pratiquement inconnues à l'université. En droit, on a l'habitude de l'enseignement magistral ou de la méthode dite «socratique» (laquelle méthode se traduit souvent dans les séminaires avec des groupes restreints).

Si l'on considère que notre rôle est de remplir des «cruches», c'est-à-dire de transmettre des connaissances qu'on a acquises, parfait! Si l'on considère que pour motiver les étudiants ou les forcer à travailler, il faut les écoeurer par le biais des questions-réponses de la méthode dite «socratique», encore parfait!

Si au contraire, nous voulons plutôt transmettre aux étudiants un désir, ou un goût d'apprendre, il faudra remettre notre approche en question et nous poser plutôt en personne ressource qu'en «doctor». Dans le processus d'apprentissage, la personne la plus importante et d'ailleurs la seule personne, c'est l'étudiant. Il faut trouver, en fonction des ressources dont nous disposons, en fonction de notre tempérament et en fonction des habilités que nous voulons trouver chez nos étudiants à la fin d'un cours, il faut trouver, dis-je, la méthode d'enseignement la plus efficace. Et ceci ne se fera pas en criant «gare». Au contraire, si nous entreprenons cette démarche, il faudra reprendre le cours au début, revoir tout le déroulement du cours; c'est le développement «systémique» du cours. Dans

cette démarche, la première étape à franchir consiste dans la définition d'objectifs: pourquoi on enseigne ce cours, quel est le but qu'on recherche, qu'est-ce qu'on veut que les étudiants sachent faire à la fin du cours? Est-ce qu'on veut qu'ils sachent *définir* des termes, qu'ils sachent *comparer* des principes, des concepts, des règles, ou plutôt qu'ils sachent *solutionner* des problèmes concrets, *analyser* des causes de jurisprudence ou *rédigé* des opinions ou des *factums*. Une fois que nous aurons défini ces objectifs et que nous les aurons communiqués à nos étudiants, il faudra choisir le matériel didactique que nous utiliserons et bâtir notre approche en termes d'apprentissage de l'étudiant et non plus en termes d'enseignement du professeur.

Le développement systémique d'un cours est une chose plutôt simple. Bien entendu, pour les besoins de mon exposé, je l'ai un peu réduit, puisqu'il peut être sophistiqué presque à l'infini. L'avantage de cette méthode, c'est que le professeur sait où il s'en va et qu'il peut le communiquer à ses étudiants dès le début du trimestre.

Au cégep, la plupart des professeurs, ayant fait au moins une mineure en pédagogie, ont été mis en contact avec ces moyens techniques de développement de cours. Et de toute façon, dans tous les cégeps du Québec, il y a des conseillers en pédagogie qui reçoivent mandat d'aider les professeurs dans la préparation didactique de leurs cours. À l'arrivée à l'université, les étudiants se sentent complètement désemparés devant ce qu'ils pourront penser être un manque de coordination dans les cours. En effet, j'ai connu des professeurs qui ont donné un enseignement magistral toute l'année et qui à l'examen final ont demandé aux étudiants de résoudre des problèmes pratiques. Dans ce cas-ci, non seulement les étudiants ne connaissent pas les vues du professeur, mais encore ils ne savent pas répondre à l'examen; ils n'ont pas été préparés à répondre à l'examen. Or, même répondre à un examen est une habileté valable en soi, mais à laquelle l'étudiant doit être préparé.

En conclusion, on peut dire que le professeur ne doit plus être un enseignant, mais un «facilitateur d'apprentissage». Je reste convaincue que les étudiants des cégeps arrivent à l'université moins bien préparés que leurs confrères des provinces anglaises, non pas à cause d'un certain relâchement au cégep, mais parce que deux années de collège ne suffisent pas à donner à l'étudiant une formation générale globale lui permettant d'entreprendre avec profit des études en droit.

Dans sa deuxième partie, portant sur le mouvement vers la «cégepisation» des facultés de droit, M. Ouellette semble mettre en opposition la recherche de l'excellence et la démocratisation des universités. À cet effet, il donne une interprétation peut-être un peu large de certaines recommandations du Rapport Angers. En effet, le Rapport Angers reconnaît d'abord que certains étudiants des cégeps sont excellents et qu'il faut les admettre dans les facultés contingentées; il ne recommande le tirage au sort que pour ceux qu'on pouvait qualifier de bons, c'est-à-dire ceux qui se classent sur la liste de sélection dans la zone grise. Dans ce cas, la Commission d'étude sur les universités ne rejette pas du tout la notion d'excellence.

En résumé, tout comme mes collègues Ouellette et Macdonald, je constate que les cégepiens qui entrent en droit au Québec sont plus jeunes que les étudiants qui entrent en droit dans les provinces anglaises et qu'ils sont également plus jeunes que leurs aînés étaient il y a quelques années. Par conséquent, ils manqueront forcément de maturité. De plus, le programme du cégep ne comportant que de deux années d'étude, les étudiants manquent de formation de base générale en philosophie, histoire, littérature, langue seconde, etc.

En conséquence, à la faculté, en plus de former de parfaits juristes en trois ans, nous devons reprendre certaines choses qui devraient être acquises par l'étudiant dès l'entrée à l'université, soit en histoire, en philosophie ou même en français.

Comme on accorde peu de temps pour les études en droit, les étudiants ne développent pas leur sens critique et, d'autre part, ils n'ont pas le temps de développer des aptitudes à la recherche.

Doit-on réagir? Doit-on entreprendre auprès des groupes concernés, gouvernement, Barreau, Chambre des notaires, administrations des universités québécoises, des démarches afin de tenter de modifier la démarche traditionnelle de l'obtention du baccalauréat en droit? Je crois que oui; dans ce cas, comment réagir?

Plusieurs hypothèses peuvent être considérées et étudiées. En voici quelques-unes:

- 1) Exiger des étudiants un D.E.C. professionnel de trois ans. Ce D.E.C. n'existe pas encore. Il faudrait le bâtir. De plus, cette hypothèse va à l'encontre de la philosophie du Ministère de l'éducation, qui pose un principe qu'un D.E.C. général mène à l'université et qu'un D.E.C. professionnel mène plutôt au marché du travail;
- 2) Admettre les étudiants avec un D.E.C. général, mais leur faire faire une année (30 crédits — un *certificat*) de formation générale: philosophie du droit, histoire du droit, méthodologie, littérature française et anglaise, etc..

Il n'est pas nécessaire pour les facultés de droit, du moins pas à Laval, de bâtir de toute pièce cette année. Le système (30 crédits — *certificat*) existe déjà et les cours pourraient être sélectionnés en grande partie parmi les curriculums déjà offerts dans les autres facultés.

- 3) Allonger carrément le cours d'une année, en portant le baccalauréat en droit à 120 crédits.

Certaines facultés, entre autres celle de médecine, ne décernent leur diplôme de premier cycle qu'après quatre années d'études à l'université.

- 4) Enfin, et ce serait la solution la plus radicale mais aussi celle qui se rapproche le plus des provinces anglaises, faire du diplôme en droit un diplôme de 2^e cycle.

Ann ROBINSON,
*Professeur à la Faculté de Droit
de l'Université Laval.*