

LA COTE DE RENDEMENT AU COLLÉGIAL EN QUESTION : UNE ANALYSE DES INJUSTICES INTERACTIONNELLES, DISTRIBUTIVES ET PROCÉDURALES DANS L'ACCÈS AUX PROGRAMMES UNIVERSITAIRES CONTINGENTÉS AU QUÉBEC

STEPHANE MOULIN
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

MARIE BLAIN
FÉDÉRATION DES CÉGEPS

FLORA SOLÉ
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Résumé

Cet article vise à analyser les injustices liées à la formule de la cote de rendement du collégial (CRC ou cote R) utilisée comme outil de sélection dans l'accès aux programmes universitaires contingentés au Québec. Sur le plan théorique, nous mobilisons le cadre d'analyse de la justice organisationnelle afin de distinguer trois dimensions des perceptions de justice : interactionnelle, distributive et procédurale. Empiriquement, nous nous fondons sur une méthodologie mixte croisant analyse quantitative des données ministérielles et analyse qualitative d'entrevues. Nous dégageons trois formes d'injustice : une injustice interactionnelle liée à un manque de clarté, de transparence et de communication ; une injustice distributive associée à la violation du principe méritocratique selon lequel les personnes ayant les meilleurs résultats devraient avoir de meilleures cotes R ; et une injustice procédurale associée à un traitement particulier des parcours atypiques contribuant à créer des distorsions. Nous concluons en discutant de trois pistes de réforme du système actuel d'évaluation et de sélection universitaire.

Mots-clés : sélection, cote de rendement, Québec, justice, collège

Abstract

This article aims to analyze the injustices associated with the college performance score formula (R score), used as a selection tool for admission to competitive university programs in Québec. Theoretically, the analysis draws on the framework of organizational justice to distinguish three dimensions of justice perceptions: interactional, distributive, and procedural. Empirically, it relies on a mixed-methods approach combining quantitative analysis of administrative data with qualitative interview analysis. The findings identify three forms of injustice: an interactional injustice stemming from a lack of clarity, transparency, and communication; a distributive injustice linked to the violation of the meritocratic principle whereby individuals with the best results should obtain the highest R score; and a procedural injustice tied to the special treatment of atypical pathways, which contributes to distortions. The article concludes by outlining three avenues for reform of the current system of evaluation and university admissions.

Keywords: selection, performance score, Québec, justice, college

INTRODUCTION

Dans le système scolaire québécois, on accède aux programmes universitaires après deux années dans un établissement collégial suivant les études secondaires¹. Le diplôme d'études secondaires est sanctionné par des épreuves uniformes administrées par le ministère de l'Éducation. Toutefois, aucune épreuve uniforme n'est requise pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), en dehors d'une épreuve de maîtrise de la langue administrée par le ministère de l'Enseignement supérieur. Les résultats finaux des différents cours collégiaux sont basés uniquement sur des évaluations réalisées par les enseignants responsables des groupes-cours. Cette particularité du système québécois soulève un enjeu d'équité lorsqu'on doit comparer les dossiers scolaires en vue des admissions universitaires.

Jusqu'aux années 1980, l'admission à l'université se basait principalement sur la moyenne des résultats collégiaux, ce qui pouvait entraîner des classements variables à rendement égal selon les outils d'évaluation. Pour remédier à cette iniquité, on a introduit la cote Z, qui situe un résultat par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe ayant subi le même examen. Elle mesurait donc la capacité d'un étudiant à se démarquer de ses pairs. La cote Z globale d'un étudiant était la moyenne pondérée de ses cotes Z par cours². Toutefois, cette méthode posait problème dans les groupes forts, où il est plus difficile de se distinguer que dans les groupes faibles. Pour corriger ce biais, un comité d'experts s'est appuyé sur des études démontrant que la moyenne au secondaire prédit bien la réussite future. Il a donc mis au point la première version de la cote R, implantée en 1996, qui combine la cote Z collégiale et la « force » du groupe-cours,

mesurée à partir des moyennes au secondaire des membres du groupe. La formule, élaborée empiriquement, vise à rendre les résultats collégiaux comparables d'un groupe à l'autre. La cote R est utilisée uniquement pour l'admission universitaire au Québec. Elle ne peut être calculée que pour les diplômés des cégeps québécois, car elle requiert des données issues à la fois du secondaire et du collégial. Le ministère de l'Enseignement supérieur effectue les calculs à partir des données transmises par les collèges et le ministère de l'Éducation, selon une formule validée par les universités. Le Bureau de la coopération universitaire (BCI) assure actuellement la diffusion des documents de référence concernant cette cote.

En 2011, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) a mandaté le Comité de gestion des bulletins d'études collégiales (CGBEC) afin de valider la qualité prédictive de la cote R et de faire des recommandations liées au traitement des plaintes étudiantes. À la faveur de ces travaux, le comité a suggéré de se pencher, par ailleurs, sur un aspect soulevé par certains acteurs du réseau collégial et de certaines universités qui affirmaient que les étudiants faisant partie des groupes homogènes forts étaient défavorisés par le calcul³. À l'issue des travaux de ce comité, une nouvelle version de la cote R a été mise au point en 2017. Selon ses promoteurs, cette dernière formule « éliminerait l'ensemble des biais associés aux modalités d'évaluation différentes entre les professeurs et aux caractéristiques distinctes des groupes à l'entrée » (Périard et Riopel, 2019, p. 5). Ainsi s'est imposée une logique techniciste de gouvernance qui défend

1 D'une durée de cinq ans, de la septième à la onzième année de scolarisation.

2 Le poids, encore utilisé actuellement dans le calcul de la cote R, est le nombre d'unités allouées au cours concerné. Ce nombre d'unités dépend du nombre d'heures de travail requis par le cours, du point de vue tant théorique que pratique.

3 « La valeur prédictive est certes l'une des qualités recherchées d'une mesure, mais son caractère équitable est, à tout le moins, aussi important. Or, plusieurs acteurs des milieux collégial et universitaire sont d'avis que les modalités actuelles du calcul de la CRC créent un préjudice à certains étudiants, en particulier pour ceux qui cheminent dans des groupes homogènes forts au collège et qui souhaitent être admis à l'université dans les programmes hautement contingentés. » (CGBEC, 2014, p. 8).

l'idée que ce nouvel instrument a permis de résoudre les enjeux normatifs de l'équité de la sélection dans les processus d'admission aux programmes universitaires contingentés (Moulin et al., 2022).

Des études récentes tendent cependant à critiquer la dernière formule de la cote R. Dans un rapport de 2021, la Fédération des cégeps a souligné que des iniquités découlent de la pondération excessive de la force du groupe sans considération suffisante des antécédents scolaires individuels (Fédération des cégeps, 2021). En se fondant sur l'analyse des propriétés mathématiques de la cote R et des simulations, Moulin et al. (2022) ont montré que la nouvelle formule tend à réduire l'importance des résultats obtenus au collégial pour les étudiants dans les classes homogènes (Moulin et al., 2022). Plus récemment, un rapport de l'Observatoire du développement de l'Outaouais (ODO) souligne le faible taux d'admission des étudiants du Cégep de l'Outaouais au programme de médecine de McGill à Gatineau : selon les auteurs, la faible moyenne au secondaire de ce bassin de recrutement réduirait les indices de force des groupes, limitant les chances d'admission de leurs étudiants forts à McGill (Legris et al., 2024). Des témoignages dans *Le Soleil* ont par ailleurs illustré cette réalité (Duquette, 2024). Le présent article a pour objectif de démontrer que ces critiques récentes sont fondées, et à élargir l'analyse des injustices liées à la nouvelle formule de calcul en s'appuyant non seulement sur des données fictives ou des témoignages locaux, mais sur une analyse de données réelles tant quantitatives que qualitatives.

D'un point de vue théorique, notre analyse s'appuie sur le cadre de la justice organisationnelle, qui distingue trois dimensions complémentaires : la justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle (Greenberg et Colquitt, 2005). Nous proposons d'appliquer ce cadre à l'étude des perceptions de justice dans les processus d'admission aux programmes universitaires contingentés au Québec. De nombreuses recherches ont sondé les perceptions des candidats dans le contexte de la sélection du personnel, l'un des

travaux fondateurs en la matière étant celui de Gilliland (1994). En contexte universitaire, en revanche, peu d'études ont été consacrées aux perceptions quant aux méthodes d'admission, et celles qui existent se concentrent souvent sur les perceptions des candidats et sur des aspects procéduraux spécifiques. Par exemple, Schmitt et al. (2004) ont examiné la perception des outils utilisés auprès d'étudiants de premier cycle, en se focalisant sur la question de la pertinence, qui ne constitue qu'un aspect de la justice procédurale. Notre contribution vise à étendre cette perspective en identifiant trois formes d'injustice perçues dans le cas de la cote de rendement du collégial (CRC ou cote R) : une injustice interactionnelle, liée à un manque de clarté, de transparence et de communication entourant la cote ; une injustice distributive, découlant d'une rupture avec le principe méritocratique selon lequel les personnes ayant obtenu les meilleurs résultats, tant au secondaire qu'au collégial, devraient avoir les meilleures cotes R ; et une injustice procédurale, liée aux exclusions inhérentes au système de calcul, qui entraînent des distorsions dans l'évaluation finale des candidats.

Empiriquement, nous nous appuyons sur une méthodologie mixte croisant l'analyse quantitative de données ministérielles et l'analyse qualitative d'entrevues. Cette combinaison permet de bénéficier de l'objectivation propre aux approches quantitatives tout en répondant à un besoin souligné dans la littérature : celui d'appréhender les dispositifs organisationnels à partir de l'expérience vécue par les acteurs. En effet, bien que les perceptions de justice organisationnelle soient largement mobilisées en psychologie industrielle à travers des approches quantitatives, elles gagnent à être éclairées par des méthodes qualitatives, mieux à même de saisir les discours situés et les expériences concrètes des individus au sein des organisations (Moulin, 2021).

Quantitativement, nous comparons les cotes R obtenues en 2016 par des élèves provenant de groupes de différentes forces à celles qu'ils auraient obtenues en appliquant la nouvelle formule. Nous avons étudié les effets

du mode de calcul dans les établissements collégiaux au Québec pour différents cours de la formation générale, de sciences de la nature et de sciences humaines. À des fins de synthèse, nous nous focaliserons ici sur les résultats obtenus au sein de quelques établissements représentatifs (avec les indices de force du groupe les plus élevés et les plus faibles) pour le premier cours de littérature dans la formation générale (601-101-MQ *Écriture et littérature* dans le réseau francophone, et 603-101-MQ *Introduction to College English* dans le réseau anglophone) et le premier cours de calcul de sciences de la nature (201-NYA-05 *Calcul différentiel*). Le choix de ces deux cours repose sur une double logique : d'une part, le fait de cibler les premiers cours de chaque séquence permet de maximiser le nombre d'étudiants inclus dans l'analyse, particulièrement pour les cours de littérature qui sont obligatoires dans tous les programmes collégiaux ; d'autre part, le choix d'un cours en sciences de la nature se justifie par l'importance stratégique de ce profil, les étudiants inscrits en sciences de la nature étant ceux qui accèdent majoritairement aux programmes universitaires les plus contingents, notamment en médecine.

Qualitativement, quatre conseillers et conseillères d'orientation, quatre étudiants et étudiantes, une personne responsable de la coordination d'un département de sciences de la nature à Montréal et un membre du corps professoral, provenant de deux cégeps de régions et d'un cégep de Montréal, ont participé à des entrevues. Une analyse thématique des différents registres de perception d'injustice (distributive, interactionnelle et procédurale) a été menée sur les données provenant de ces dix entretiens.

Complexité de la formule et injustice interactionnelle

Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), anciennement Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ), a produit plusieurs documents au fil des années pour tenter de vulgariser la méthode de calcul de la cote R, comme en témoignent

les nombreuses ressources listées sur la page web du BCI consacrée à la CRC⁴. La plupart de ces documents de référence (rapports déposés sur le site du BCI, articles de vulgarisation) mettent principalement de l'avant les modèles de base de la CRC qui reposent sur une formule combinant deux indicateurs dans l'ancienne version de la cote R, et trois indicateurs dans la nouvelle version. Pour chaque cours, une cote R est calculée en fonction de la cote Z des notes dans le groupe à l'évaluation de ce cours (Zcol), et d'un ou deux autres paramètres calculés à partir des notes obtenues aux épreuves ministérielles du secondaire : l'indice de force de ce groupe à l'évaluation (IFG, IFGZ⁵), en plus du degré d'homogénéité de ce groupe (IDGZ) dans le cas de la dernière formule introduite en 2017. Les ancienne et nouvelle formules se présentent ainsi :

Ancienne cote R	$(Zcol + IFG + 5) \times 5$
Nouvelle cote R (2017)	$([Zcol \times IDGZ] + IFGZ + 5) \times 5$

En examinant la formule actuelle, on constate que les notes obtenues par une personne au collégial peuvent n'avoir que relativement peu d'incidence sur sa cote R. En effet, la cote R d'un étudiant dans un cours dépend fortement de l'indice de force de son groupe, c'est-à-dire des notes obtenues au secondaire par les autres personnes de son groupe, et sa note au collégial compte d'autant moins que l'homogénéité de son groupe est grande. Ainsi, dans les groupes très homogènes, ce sont les caractéristiques du groupe entier qui sont davantage prises en compte que les notes obtenues au collégial.

Cependant, l'apparente simplicité des deux formules dissimule de nombreux calculs et

4 On peut trouver ces ressources en ligne au : <https://www.bci-qc.ca/collectivites/cote-r/>

5 L'ancien indice IFG est basé sur la *moyenne des notes au secondaire (M)* obtenues par les élèves d'un même groupe à l'évaluation selon la formule $IFG = (M - 75)/14$; tandis que le nouvel indice IFGZ est la *moyenne des cotes Z au secondaire* obtenues par des élèves du même groupe.

ajustements préalables à leurs composantes. D'abord, certains paramètres sont recadrés : la cote Z au collégial, pondérée par l'IDGZ, ne peut être supérieure à 3 ni inférieure à -3 ; l'IFGZ ne peut être supérieur à 2 ni inférieur à -2 ; un IDGZ ne peut être supérieur à 1,5 ni inférieur à 0,5. Ensuite, l'algorithme pour calculer les cotes R dans un groupe s'amorce toujours par un test de vérification de la « normalité » de la distribution : si avec un résultat hypothétique de 100 %, la cote Z pondérée par l'IDGZ est inférieure à 2 ou si la cote R est inférieure à 35, alors la distribution sera dite « anormale » et la cote Z de toutes les personnes dont le résultat est supérieur à la moyenne du groupe sera calculée différemment⁶. Il y a aussi des corrections à apporter pour celles et ceux ayant obtenu une note de 100 % et qui ont une cote Z pondérée inférieure à 2 ou une cote R inférieure à 35. *In fine*, on est loin d'avoir affaire à une seule formule de calcul. En outre, nous avons observé que les personnes faisant partie de groupes à l'évaluation dont la distribution est considérée comme « anormale » représentent une proportion très élevée : c'est le cas de la moitié des personnes inscrites dans les cours de littérature, et de la quasi-totalité (98 %) des personnes inscrites dans le cours de calcul différentiel, pour la session que nous avons considérée.

La difficulté pour un étudiant ou une étudiante de s'approprier un modèle statistique empirique impliquant des corrections et des formules alternatives pour traiter plusieurs cas particuliers crée un déficit de compréhension. Ce déficit de compréhension est propice à engendrer un sentiment de perte de contrôle face à ses perspectives d'admission universitaire, ce qui contribue à alimenter la perception d'injustice. La difficulté de bien comprendre le modèle et le scepticisme qui en découle ressortent clairement des témoignages d'étudiants. Certains étudiants ne parviennent que difficilement à définir la cote R,

ne comprenant pas exactement les facteurs pris en compte. Ainsi, Laurence⁷ ne retient de la cote R que le fait qu'elle mesure comment les étudiants et étudiantes se démarquent, hésitant quand il s'agit de dire si c'est par rapport aux personnes de la classe, de la cohorte ou de tous les autres étudiants.

Puis c'est sûr que ce que j'en connais de la cote R, c'est que c'est ta note par rapport aux autres notes qui sont dans ta cohorte ou dans ta classe, bah, en fait, par rapport aux autres étudiants. Puis, c'est comme tout ce que je connais de la cote R. C'est vraiment, c'est ça. C'est, le fait de se démarquer par rapport aux autres. (Laurence, étudiante en sciences humaines)

Félix, un autre étudiant interrogé comprend qu'il y a trois composantes dans la formule de calcul, mais ne saisit pas comment ces composantes s'influencent :

Ce que je comprends de la cote R, c'est que y'a un facteur « moyenne de groupe », y'a un facteur « écart type », y'a un facteur « tes notes » à toi aussi, fait que t'sais, c'est comme ces trois facteurs-là qui rentrent en compte. Qu'ensuite, selon l'écart type... mais t'sais justement, c'est tellement flou qu'on sait pas si avoir un gros écart type c'est bon. C'est-tu pas bon d'avoir un gros écart type ? Tu dois être dans la moyenne ? On sait pas non plus. Puis je sais que, quand on reçoit ta cote R, t'as une cote R par cours, pis que chaque cours a un certain nombre d'unités, donc j'crois que la moyenne avec les unités comptabilisées, ça donne la cote R finale. J'crois que c'est ça que je comprends. [...] t'sais, une cote R, on sait, mais on sait comme pas en même temps-là. (Félix, étudiant en sciences de la nature)

6 Dans ces formules alternatives, la « cote Z pondérée » ne dépend plus du tout de la dispersion du groupe.

7 Des pseudonymes sont utilisés pour préserver l'anonymat des participants et participantes.

Que les étudiants fassent confiance à la mesure ou pas, l'incompréhension face à la cote R semble généralisée, comme en témoigne Jules : « Mais ça reste qu'il y a pas grand monde au cégep que tu leur demandes "c'est quoi la cote R" qui vont te donner une explication très claire » (Jules, étudiant en sciences de la nature).

Dans les collèges, le personnel professionnel responsable du cheminement scolaire et de l'orientation scolaire a une connaissance générale de la formule de la cote R, mais typiquement, ne maîtrise pas non plus l'ensemble des manipulations faisant partie des calculs réels. Lorsqu'une personne demande l'accès au dossier en lien avec sa cote R pour un cours, ce personnel a la possibilité d'obtenir, à partir de la base de données SOCRATE, l'ensemble des paramètres du calcul ainsi qu'un calculateur pour confirmer la cote. Cependant, en regard de la complexité du traitement des données, fournir l'accès à l'ensemble des variables du calcul est un moyen illusoire d'en améliorer la transparence. Plusieurs professionnels des collèges ont ainsi témoigné de la difficulté d'obtenir des réponses lors de situations problématiques. Ce qui ressort unanimement des entretiens, c'est le manque de communication qui peut exister entre le BCI et les membres du personnel professionnel enseignant et non enseignant. Si des réunions avec le BCI sont effectivement prévues, les revendications portées par le personnel professionnel semblent très peu prises en compte, leur infligeant ainsi un sentiment de manque de contrôle. C'est ce qu'Inès, conseillère d'orientation, semble du moins affirmer :

Ce que je trouve un peu déplorable, parce que on a très peu de pouvoir sur la cote R, les lignes directrices, elles sont là, c'est le BCI qui gère ça, on n'a pas vraiment notre mot dire en la matière. (Inès, conseillère d'orientation)

Ce manque de contrôle se prolonge lorsque les enseignants ou professionnels tentent de communiquer avec le BCI, dans l'optique

soit d'obtenir des précisions sur l'outil, soit d'obtenir davantage d'information sur la façon dont il va s'appliquer. Ces sollicitations restent le plus souvent sans suite, poussant ainsi ces personnes à se renseigner autrement :

Moi je me suis informé, il y a quelques années, j'avais posé carrément la question au BCI, puis je n'avais jamais eu de réponses. Là, dernièrement, j'ai réussi à l'obtenir, là, par le biais d'une collègue qui est conseillère d'orientation, qui s'est informée à quelques... mais ça vient jamais du BCI. Fait que tout ça, c'est vraiment problématique. [...] Fait que t'sais non, le BCI, pour moi, c'est une source d'information, mais y'a pas d'échanges entre nous là, y'a pas de communication. J'ai assisté à des conférences qui sont données, mais sans plus. (Matthieu, enseignant de mathématiques)

Situations d'iniquité et injustice distributive

L'injustice la plus centrale est d'ordre distributif et est associée à la violation du principe méritocratique selon lequel les personnes ayant les meilleurs résultats devraient obtenir de meilleures cotes R. Avant de présenter des cas individuels d'iniquité ou d'injustice distributive, il est utile d'avoir un aperçu de l'impact global de l'introduction de la forme actuelle de la cote R sur la répartition des cotes R très élevées entre les collèges. Dans le Tableau 1, nous comparons les distributions de cotes R obtenues sous l'ancienne formule (ACoteR) avec celles qui auraient été obtenues avec la nouvelle (NCoteR) lors de l'automne 2016. Cela permet de constater que la version actuelle de la cote R permet aux collèges ayant les indices moyens de force du groupe (IFGZ) les plus élevés (collèges 5 et 6) d'accroître la part de leurs étudiants ayant de très bonnes cotes R, et a réduit considérablement celle des collèges ayant des forces du groupe plus faibles (collèges 12, 13 et 18).

Tableau 1
Impacts de la nouvelle formule de calcul sur la proportion d'étudiants avec une cote R élevée

Collège #	Écriture et littérature ou <i>Introduction to College English</i>			Calcul différentiel		
	AcoteR ≥ 31	NcoteR ≥ 31	IFGZ	AcoteR ≥ 33	NcoteR ≥ 33	IFGZ
5*	29,7 %	43,5 %	0,99	30,4 %	41,9 %	1,35
6*	27,9 %	37,8 %	0,86	28 %	39,8 %	1,36
12	6,1 %	3,1 %	-0,21	3,7 %	0 %	0,17
13	5,6 %	2,7 %	-0,28	S. O.	S. O.	S. O.
18	3,6 %	0,0 %	-0,49	S. O.	S. O.	S. O.
Total	15,1 %	15,9 %	0,29	18,5 %	26,7 %	1,01

Note. *Établissements où l'enseignement est donné en anglais.

Dans les cours de littérature de la formation générale, la part de personnes inscrites au Collège 5 obtenant une cote R supérieure à 31 passe de 30 % à 44 % avec le changement de formule, alors que celle des personnes provenant du Collège 12 chute de 6 % à 3 %, et celle des personnes inscrites au Collège 18 de 4 à 0 %. Dans le cas du cours de calcul différentiel, la part de personnes inscrites au Collège 5 obtenant une cote R supérieure à 33 passe de 30 % à 42 %, alors que le pourcentage des cotes R supérieures à 33 est réduit de 4 % à 0 % dans le cas du Collège 12. Le passage de l'ancienne cote R à la cote R actuelle s'est donc traduit par une augmentation marquée de cotes R élevées dans certains collèges et par une baisse marquée dans d'autres, rendant presque impossibles, dans certains établissements, les admissions universitaires dans des programmes hautement contingentés.

Si certaines comparaisons sont difficiles à faire (zone ambivalente quand la moyenne au secondaire est plus haute, mais que la note au collégial est plus faible, ou inversement), il demeure qu'un critère minimal d'équité devrait être respecté : si la moyenne au secondaire (M) d'un élève i est supérieure à celle d'un élève j et que, de plus, il a une meilleure note (N) à son cours au collégial, alors sa cote R à ce cours (C) devrait être supérieure. On a donc dénombré le nombre de paires d'élèves i et j qui ne respecteraient pas une telle condition ($C_i > C_j$ quand $N_i > N_j$ et $M_i > M_j$) pour le premier cours de littérature en 2016. On a décidé de se

limiter à l'ensemble des paires d'observations où l'on avait des notes au collégial supérieures à 80 et des moyennes au secondaire également supérieures à 80. En effet, un tel décompte ne s'avère pertinent que pour celles et ceux qui ont des notes suffisamment élevées pour accéder, au terme de leurs études collégiales, à un programme contingenté, ce qui a réduit le nombre d'observations de 40 733 à 7 868. Sur ce sous-échantillon, on a ainsi dénombré 8,3 % d'iniquités. Par ailleurs, on a décompté les paires qui ne respectaient pas une condition plus sévère, à savoir un écart de cote R de plus de 0,5. La proportion de paires ne respectant pas cette condition ($C_i + 0,5 > C_j$ quand $N_i > N_j$ et $M_i > M_j$) fut tout de même de 5,8 %. On le voit, à la lumière de ce critère minimal d'équité, la formule de calcul actuelle semble laisser une proportion importante d'iniquités.

De telles iniquités sont d'autant plus problématiques qu'elles défavorisent injustement les étudiants les plus brillants des groupes faibles homogènes tout en avantageant les étudiants moyens des groupes forts homogènes. C'est ce qu'on peut observer dans le premier cours de littérature de formation générale (voir la Figure 1). Un écart de presque 5 points de cote R sépare le meilleur d'un des groupes du Collège 13, qui obtient une cote R de 33,8 avec une note de 97 et une moyenne au secondaire de 93,7, de son équivalent au Collège 6, qui obtient une cote R de 38,5 avec une note de 95 et une moyenne au secondaire de 91,3. Par ailleurs, une personne étudiant

au Collège 6 qui avait un résultat inférieur (88) dans le cours équivalent au secteur anglophone et une moyenne du secondaire plus basse (79,82) devient désormais une candidature de choix (Cote R de 35,02) pour les programmes contingentés, et obtient une cote R supérieure

de plus d'un point au meilleur étudiant du groupe du Collège 13, alors même qu'elle n'obtenait, sous l'ancien calcul, qu'une cote R de 32,61. Son quasi-équivalent dans le groupe du Collège 13 n'atteint même pas une cote R égale à 30.

Figure 1

Comparaison des cotes R obtenues par les élèves de deux groupes dans le premier cours de littérature

Collège 6 : 2016 603101 IFGZ=1,21 et IDGZ=0,67. N=58				Collège 13 : 2016 601101 IFGZ=-0,33 et IDGZ=0,66. N=121			
Note coll.	Moy. sec.	Nouvelle CRC	Ancienne CRC	Note coll.	Moy. sec.	Nouvelle CRC	Ancienne CRC
95	91,32	38,53	36,31	97	93,67	33,84	36,28
95	89,28	38,53	36,31	93	83,08	32,29	34,3
94	94,42	38,03	35,78	91	69,09	31,52	33,32
91	94,62	36,53	34,19	90	87,5	31,13	32,82
91	95,97	36,53	34,19	87	67,79	29,97	31,34
91	91,88	36,53	34,19	86	68,62	29,58	30,85
91	83,33	36,53	34,19	86	80,15	29,58	30,85
91	94,15	36,53	34,19	85	44,08	29,2	30,36
90	92,54	36,02	33,67	85	66,35	29,2	30,36
90	87,46	36,02	33,67	84	77,92	28,81	29,86
89	91,77	35,52	33,14	84	68,08	28,81	29,86
89	94,81	35,52	33,14	84	75,24	28,81	29,86
88	85,04	35,02	32,61	82	75,83	28,03	28,88
88	91,97	35,02	32,61	82	67,4	28,03	28,88
88	79,82	35,02	32,61	82	76,04	28,03	28,88

Figure 2

Comparaison des cotes R obtenues par les élèves de deux groupes dans le cours 201-NYA-05 Calcul différentiel

Collège 6 : 2016 201NYA05 IFGZ=1,56 et IDGZ=0,5. N=27				Collège 12 : 2016 201NYA05 IFGZ=-0,15 et IDGZ=0,5. N=19			
Note coll.	Moy. sec.	Nouvelle CRC	Ancienne CRC	Note coll.	Moy. sec.	Nouvelle CRC	Ancienne CRC
95	94,24	40,80	38,08	94	90,70	32,56	32,64
94	90,33	40,40	37,66	91		31,34	31,45
92	90,24	39,61	36,82	89	80,55	30,53	30,67
90	83,10	38,82	35,97	88		30,12	30,27
88	95,97	38,02	35,13	83	76,48	28,09	28,30
87	87,41	37,63	34,71	83	71,46	28,09	28,30
81	88,03	35,25	32,19	82	77,52	27,68	27,91
78	82,27	34,06	30,92	73	72,08	24,16	24,40
78	92,52	34,06	30,92	70	68,60	23,66	23,40
78	93,62	34,06	30,92	61	67,32	22,17	20,42
77	88,04	33,66	30,50	61	77,88	22,17	20,42
73	82,31	32,41	28,82	54	69,74	21,02	18,11
69	88,86	31,57	27,14	51	67,52	20,52	17,11
66	88,62	30,93	25,87	50	66,28	20,35	16,78
65	90,32	30,72	25,45				
64	86,45	30,51	25,03				
64	85,57	30,51	25,03				
63	85,46	30,30	24,61				
63	88,46	30,30	24,61				
63	82,15	30,30	24,61				
61	82,96	29,88	23,77				
56	84,29	28,83	21,67				
49	86,92	27,36	18,72				

D'autres exemples d'iniquités ont également été observés dans le cours 201-NYA-05 *Calcul différentiel* (voir la Figure 2). La personne avec la deuxième meilleure note dans le groupe du Collège 6 a un résultat de 94 % et une moyenne du secondaire de 90,33. Le changement dans le calcul de la cote R fait passer sa cote de 37,66 à 40,40. De vastes possibilités s'offrent à elle. Son jumeau statistique au Collège 12 (résultat de 94 % et moyenne du secondaire de 90,70) obtient pour sa part une cote R de 32,56, donc 8 points de cote R de moins. À l'inverse, une personne qui obtient au Collège 12 une note de 61 % avec une moyenne du secondaire de 78 % obtient une cote R de 22, alors que son quasi-jumeau statistique étudiant au Collège 6 (note de 61 % et moyenne de 82 %) obtient une cote R de 30. Notons par ailleurs qu'une personne inscrite au Collège 6 parvient tout de même à obtenir une cote R de 28,83 avec une note de 56 % et qu'une autre obtient une cote R de 27,36 avec une note de 49 % : elles bénéficient de la force de leur groupe alors même qu'elles ont échoué au cours.

Quel conseil devrait-on donner à la personne qui, ayant terminé son secondaire avec une moyenne de 91 % et ayant obtenu un résultat de 94 % dans son cours de calcul différentiel au Collège 12, n'obtient pas une cote R suffisante dans ce cours pour dépasser le seuil de préadmission en médecine ? Bien que son dossier présente des résultats élevés, elle ne peut pas être retenue lors de la première sélection en raison des paramètres du système de calcul. Le sentiment d'impuissance des étudiants est bien connu des conseillers et conseillères d'orientation dans ces collèges. Une conseillère indique :

Je pense que, quand même, il y a des étudiants qui restent [...] défavorisés par le calcul de la cote R. Je vais donner des exemples d'étudiants qui sont, par exemple, en sciences nat. [...], ils ont 98 % c'est comme 99 % ou 100 %, [...] ceux qui sont en haut de 95. On leur dit « que vous soyez dans un groupe fort, dans un groupe faible... » ou des choses comme ça, mais il reste quand même que leur cote R a été comme toppée pas mal à,

comme, pour ce cours-là, 35-36. C'est déjà super bon, mais on [ne] va pas chercher des trucs hyper élevés. [...] On se dit toujours, si cet étudiant avait été dans un cégep où vraiment le groupe est hyper fort et il a encore son 98-99 %, est-ce que là y'aurait été chercher des trucs [...] vraiment super élevés de 40 ? (Clara, conseillère d'orientation)

De fait, elle précise plus loin dans l'entrevue que, dans son établissement, quasiment aucun élève ne parvient à obtenir une cote R cumulative en haut de 35 : « J'ai deux cotes R dans tout le cégep qui sont en haut de 35 » (Clara, conseillère d'orientation).

Selon la personne qui assume la coordination du programme Sciences de la nature de cet établissement, les étudiants sont bien au courant de tels désavantages. Certains d'entre eux auraient même décidé de changer d'établissement quand la nouvelle formule de la cote R est entrée en vigueur :

Quand il y a eu la modification de la cote R. J'ai des étudiants qui avaient fait un an chez nous à [nom du Collège] et qui sont partis dans un autre cégep, parce que quand ils ont appris que la cote R avait un impact sur les moyennes de groupe, il y en a qui ont été insécures et qui sont partis dans des cégeps où je dirais que les moyennes générales sont plus élevées qu'à [nom du Collège]. Parce que [...], la moyenne générale au secondaire est assez basse à [nom du Collège]. Alors quand les étudiants ont appris ça... Mais ça ne s'est pas fait dans les premières années de la cote R. Je dirais, plus [vers] 2018-2019, quand il y a eu le changement du calcul de la cote R, qu'on a vu des étudiants partir, nous quitter à cause de ça. Avec tristesse d'ailleurs, parce qu'ils aiment ça être au cégep, c'est juste qu'ils voulaient aller dans des programmes qui demandaient une meilleure cote R. (Danielle, responsable de coordination du programme Sciences de la nature)

D'autres étudiants sont restés et ont dû constater qu'ils obtenaient des cotes R modestes en dépit de très bons résultats au secondaire et de très bonnes notes au collégial. C'est le cas de Emma, qui après avoir eu de très bonnes notes au secondaire, a décidé de s'inscrire dans un double DEC en sciences humaines et sciences de la nature, dans la perspective d'entrer en médecine. Pourtant, en dépit de ses bons résultats, elle a été refusée en médecine en raison d'une cote R de 33 (trop peu élevée).

J'ai toujours eu des bonnes notes au secondaire et tout. J'étais invitée à chaque année au gala Méritas et j'avais toujours des prix-là, et toujours des certificats d'excellence scolaire et tout [...]. J'avais appliqué en médecine, en pratique sage-femme, en relations internationales et en soins infirmiers. Donc là, j'ai eu des réponses négatives en médecine dans les universités où j'ai appliqué parce que ma cote R [n']était pas assez élevée. Et pour tous les autres programmes, j'ai été admise. (Emma, étudiante, double DEC)

Elle n'a cependant pas été surprise de ne pas être admise en médecine, ayant constaté que les bonnes notes qu'elle avait dans ses cours au collégial ne lui permettaient pas d'obtenir des cotes R suffisamment élevées :

- Est-ce que ça vous a surprise de pas être admise dans aucun des programmes de médecine ?
- Oui et non [...], par rapport aux notes que j'ai eues, j'étais déçue et surprise, parce que je me dis qu'est-ce qu'il aurait fallu que je fasse de plus ? Je veux dire, j'ai des cours où j'ai fini le cours avec 100 %, j'ai des cours uniquement avec 96, 95, 92. Comment ? Qu'est-ce qu'il aurait fallu que je fasse de plus ? Parce qu'on est des êtres humains, pas faire tous les cours avec 100 %. Donc, je me suis demandé ça. Donc, en ce sens, j'étais surprise de pas avoir été admise. Et les gens de mon entourage aussi étaient surpris. Mais en même temps,

j'étais pas surprise parce que le cégep [...], ça [n']a pas une réputation d'être un cégep qui permet aux étudiants de rentrer en médecine, parce que les cotes R sont basses en général. [...] Aussi j'étais pas surprise de pas être admise dans ce sens parce que je me dis 33, c'est le minimum. Donc, il y a plein de gens qui ont plus que 33. (Emma, étudiante, double DEC)

C'est en comparant sa situation et ses résultats à ceux des étudiants d'une cohorte plus jeune qui ont réussi à être admis en médecine qu'elle a compris qu'elle n'avait pas été admise en raison d'un désavantage lié à la force de son groupe. L'ironie de son échec ressort particulièrement du fait qu'elle a fait du tutorat auprès d'élèves d'autres cohortes plus fortes qui, eux, ont réussi à entrer en médecine, n'étant pas désavantagés par l'indice de force de leur groupe :

Les personnes qui ont été admises, en même temps, c'étaient des personnes qui étaient juste en sciences de la nature et j'ai eu des cours avec ces gens-là. Donc, je sais un peu le groupe, il était comment. Et c'est la cohorte qui était un an plus jeune que moi. Et la cohorte avec laquelle je suis rentrée, [...] les moyennes n'étaient pas élevées, surtout dans les cours de sciences, comme physique et maths. Donc, ça fait en sorte que ça baisse. Comme si moi, même si j'ai une bonne note et que le groupe est plus faible, ça fait une cote R moins élevée. Si je compare à la cohorte plus jeune, ils avaient vraiment de bonnes notes et le groupe en général était un bon groupe. [...] Pour les cours que j'ai partagés avec eux, j'ai eu à peu près les mêmes résultats [cotes R] [qu'eux...]. Il y a des cours où j'ai eu des résultats supérieurs. Il y a de ces gens-là que je faisais du tutorat avec eux, donc vraiment c'était dur, je les aidais et tout et tout. Donc, je pense vraiment, c'est en lien avec le groupe et tout. (Emma, étudiante, double DEC)

Pour cette raison, l'étudiante considère que le système de calcul de la cote R est inéquitable. Dans des groupes plus faibles, l'indice de force du groupe « tire vers le bas » la cote de l'étudiante, ce qui lui « enlève de la valeur ».

C'est comme si la force du groupe, ça tirait vers le bas la force de l'étudiant. Donc, je trouve que c'est vraiment pas un calcul équitable. Et aussi comme... on le sait que les étudiants qui sont dans des collèges privés, par exemple, il y a des examens d'admission, donc, par exemple, les gens qui veulent aller au collège privé, ben c'est sûr que d'emblée, ils ont une force du groupe supérieure à un collège qui n'est pas privé, parce qu'il n'y a pas eu d'examen d'admission, tout le monde rentre. Et je trouve aussi que ça désavantage les collèges publics. (Emma, étudiante, double DEC)

Ce désavantage est connu du personnel professionnel qui encadre les élèves et ces personnes ne le cachent pas toujours aux étudiants qui font tout de même confiance à l'établissement, mais s'aperçoivent trop tard qu'ils ont été désavantagés :

Pendant mon parcours, mon appui, mon aide pédagogique individuelle, elle m'a dit [nom de l'étudiante] « si tu étais partie dans un autre cégep, tu aurais eu une meilleure cote R ». À ma deuxième session, elle m'a dit ça. Sauf que moi, j'étais bien à [Nom de cégep] et je me suis dit « ça ne doit pas être si pire que ça ». Le calcul de la cote R, c'est supposé être un calcul qui est équitable. Donc, que je sois à ce cégep-là où à un autre cégep, normalement, il ne devrait pas y avoir une grande différence. Mais vers la fin de mon cégep, quand j'ai eu mes résultats d'admission et tout, et que je voyais mon bulletin scolaire, je me dis « ok, j'ai des bonnes notes, mais c'est toujours pas assez ». (Emma, étudiante, double DEC)

La cote R est d'une importance si capitale dans les programmes de sciences de la nature qu'un certain nombre de cégeps vont

regrouper des étudiants forts entre eux afin d'accroître l'indice de force de leur groupe. Ce type de pratique est dénoncé par la personne responsable de la coordination de programme rencontrée :

Ça me dérange un peu aussi parce que je trouve ça important. [...] On élargit, on se ramasse avec des gens qui sont dans d'autres milieux. Dans ma pensée collégiale de la formation d'un citoyen, j'aime pas... c'est comme... élitiste un peu, de mettre des groupes forts ensemble. J' préfère... Je crois beaucoup à la gestion par les pairs, même à l'intérieur, même avec des étudiants qui sont plus faibles avec des étudiants plus forts qui les aident. (Danielle, responsable de la coordination de programme)

Certaines facultés de médecine réduisent leur cote R minimale d'admission pour certains groupes jugés désavantagés. Ainsi, depuis 2008, un contingent national existe pour les personnes qui détiennent le statut de Première Nation ou d'Inuit au Québec. Ces dernières peuvent demander que leur candidature soit considérée dans la catégorie des personnes candidates des Premières Nations et Inuit au Québec, ce qui leur permet de concourir dans le contingent des 10 places réservées au Québec pour lesquelles la cote R minimale requise est de 28. Selon la conseillère d'orientation rencontrée dans le cégep à Montréal, cette compensation est humiliante et mal reçue par les étudiants qu'elle rencontre.

Si on s'attendait à ce qu'avec les candidats autochtones, il y ait des cotes R de fou, des cotes R exceptionnelles, c'est vraiment très, très rare de pouvoir voir quelqu'un se qualifier. Puis après, on va avoir des mesures où on va dire : « OK, on veut avoir des gens qui proviennent de milieux défavorisés ». Il faut qu'ils fournissent des preuves de ça. C'est quand même un peu humiliant quand même. C'est pas super bien reçu, je veux dire, d'en parler. (Clara, conseillère d'orientation)

Mise à l'écart des parcours atypiques et injustices procédurales

Le calcul de la cote R se heurte aussi, dans son application, à plusieurs situations atypiques ou qui exigent des mécanismes particuliers d'intervention, notamment l'exclusion de certains dossiers dans le calcul de l'indice de force du groupe. Ces situations sont susceptibles de générer des injustices procédurales dans la mesure où il ne devrait pas y avoir de cas d'exclusions du système de calcul contribuant à créer des distorsions dans les résultats. Trois cas particuliers remettent particulièrement en question la capacité de la cote R à refléter fidèlement les parcours scolaires préuniversitaires : 1) l'absence de cote R pour les petites cohortes, 2) l'exclusion des données du secteur adulte ou des systèmes éducatifs hors Québec, et 3) la pénalisation du groupe entier en raison d'échecs individuels antérieurs⁸.

En premier lieu, les visées scientifiques et méthodologiques sous-jacentes au modèle de la cote R font en sorte que les résultats obtenus dans de petits groupes (moins de six personnes) ne font pas l'objet d'un calcul de cote R. Ceci peut être discriminatoire pour les personnes faisant leurs études dans de petits établissements, particulièrement en région, où les cohortes admises ne permettront pas de calcul de cote R ni, ultimement, l'admission dans un programme contingenté, peu importe les résultats de la personne. Une telle situation s'est présentée et la personne concernée n'a pu obtenir de réponse à sa plainte auprès d'aucune des instances liées à la cote R (universités, BCI). En dehors de ce cas extrême, la non-prise en compte de la cote R dans un cours particulièrement bien réussi est pénalisante. Inès témoigne de ce problème :

8 Lorsqu'un étudiant a réussi un cours au secondaire après des échecs, les résultats obtenus lors de ces échecs sont comptabilisés dans sa moyenne du secondaire.

[Prenons] un exemple très concret... On a une section anglophone à notre cégep à [Nom de cégep], dans les sciences de la nature. Cette offre anglophone [regroupe] des très, très petites cohortes, donc ça peut arriver qu'on ait, par exemple, 8 étudiants en Sciences de la nature. [...] Mais parce qu'ils sont 8 et que là, en cours de route, il y en a un qui abandonne, il y en a un qui tombe malade, qui a une mononucléose... donc là [le groupe a moins] de 5 résultats. Un étudiant qui se retrouve dans un cours de calcul différentiel, il a eu 97... [n] aura pas de cote R associée au cours. [...] Donc, son 97, qui aurait probablement donné un beau 34,5/35 de cote R sur le cours, ça vient baisser la moyenne de cote R. [...] Donc là, il est nettement désavantagé à cause de la petite cohorte. (Inès, conseillère d'orientation)

Dans les petites cohortes, la seule stratégie est ainsi de regrouper plusieurs groupes pour faire en sorte qu'une cote R soit calculée. En 2023, l'un des cégeps de région où a eu lieu l'enquête n'avait pas assez de personnes inscrites en Sciences de la nature pour pouvoir calculer les cotes R dans certains cours. On y a donc choisi de rassembler les cohortes de l'établissement mère avec celles de l'antenne, afin d'avoir un effectif suffisant pour pouvoir calculer les cotes R de tous les individus concernés :

Nos profs ont été vraiment supers là-dessus, parce que leur programme leur tenait à cœur, ils se sont arrimés avec la maison mère à [nom du cégep], étant donné que c'était nous qui étions un peu dans le trouble, bah, nos profs ont accepté de prendre exactement les mêmes plans d'études à [nom du cégep], et là on a pu, vu que c'est notre même maison mère, on a pu dans le système, regrouper leurs moyennes de labo avec les nôtres. Fait que là, ils ont pu avoir des cotes R dans ces cours-là. (Julie, conseillère d'orientation)

En second lieu, l'exclusion des données provenant du secteur adulte ou de systèmes d'éducation hors Québec introduit des distorsions dans les calculs liés à la force du groupe collégial. L'indice de force du groupe exclut donc de son calcul une partie ou la totalité du dossier de toutes les personnes qui n'ont pas suivi le cheminement traditionnel préalable des étudiants collégiaux québécois (c.-à-d., secondaire effectué au secteur jeune québécois). Mathieu, qui enseigne les mathématiques, témoigne d'ailleurs de cette situation problématique dans son cégep, notamment pour les étudiants provenant de l'étranger :

Les étudiants à l'international, qui eux, font partie de la classe, font partie de la moyenne, de l'écart type, mais on va pas chercher leurs données au secondaire. Donc, ça c'est problématique, ça, ça amène un biais vraiment là, je sais pas vraiment de quelle manière on pourrait résoudre ça. Je sais pas si le BCI s'est penché là-dessus, mais c'est vraiment un problème. Moi, quand je pense, dans une salle de classe où j'ai 4 Québécois, puis j'ai 12 étudiants internationaux, euh, ça fait beaucoup d'étudiants qui comptent pas là, au niveau de l'IFGZ, IDGZ. (Mathieu, enseignant de mathématiques)

Les particularités du calcul de l'IFGZ créent ainsi des problèmes dans les établissements accueillant une forte proportion de personnes ayant effectué leurs études secondaires à l'extérieur du Québec. L'exclusion du calcul

de l'IFGZ des personnes n'ayant pas fait leurs études secondaires au Québec a des effets négatifs sur l'ensemble des cotes R du groupe lorsque ces élèves ont une force supérieure à la moyenne du groupe. Ainsi, au Collège 15, en 2016, 5 personnes sur 38 — du groupe 6 suivant le cours 601103MQ en 2018 — n'avaient pas de moyennes au secondaire, mais 3 d'entre elles ont été dans le groupe des 5 meilleures évaluations (dont un 98 et un 91, la troisième note tombant à 86). Ces personnes n'étant pas considérées dans le calcul de l'indice de force du groupe et l'indice de dispersion, le groupe apparaît comme faible (IFGZ = 0,1) et homogène (IDGZ = 0,52) et les cotes R sont ainsi sous-évaluées.

Par ailleurs, le calcul de la moyenne au secondaire utilisée pour les fins du calcul de la cote R tient compte de *tous* les résultats enregistrés à une même épreuve et exclut les résultats du secteur adulte. Dans le groupe indiqué dans le Tableau 3, la moyenne de 46,16 % y figurant indique probablement qu'il s'agit d'un étudiant ayant connu des échecs au secteur jeune pour ensuite terminer ses études au secteur adulte (dont les résultats ne sont pas comptabilisés dans le calcul de la moyenne du secondaire). L'effet des échecs antérieurs de cet étudiant, qui réduisent considérablement sa moyenne du secondaire, se cumule dans ce cas avec l'effet des moyennes du secondaire manquantes pour diminuer l'indice de force du groupe. La présence de cette personne, admissible en vertu des règles ministérielles dans le groupe à l'évaluation, pénalise l'ensemble du groupe.

Tableau 2

Exemple d'un groupe à l'évaluation avec des étudiants forts sans moyenne au secondaire

Collège #	Session	Cours	Notes	Moy. au secondaire	Cote R	IFGZ	IDGZ	Nb inscrits	Nb moy. manquantes
15	A-2018	601103MQ	98	ND	34,85	0,102	0,528	38	5
			91	ND	32,56				
			86	84,77	30,92				
			81	84,52	29,28				
			80	ND	28,95				

Tableau 3

Exemple d'un groupe à l'évaluation avec des personnes étudiantes fortes sans moyenne au secondaire et avec des résultats obtenus au secteur adulte

Collège #	Session	Cours	Notes	Moy. au secondaire	Cote R	IFGZ	IDGZ	Nb inscrits	Nb moy. manquantes
28	A-2016	601101MQ	93	73,70	31,18	0,805	0,500	31	14
			93	ND	31,18				
			92	ND	30,63				
			84	46,16	26,27				
			84	ND	26,27				

Lorsque des personnes au parcours atypique représentent une proportion significative d'un groupe collégial, ces traitements particuliers peuvent créer un biais important. Les difficultés semblent se perpétuer quand il s'agit de faire remonter des situations injustes ou encore des revendications quant à la potentielle modification de l'outil. Par exemple, sur l'enjeu des petits groupes en région, les personnels professionnels ont le sentiment de ne pas être entendus :

On a fait beaucoup de représentations, nous l'équipe des aides pédagogiques d'orientation, pour sensibiliser notre directeur des études, pour que des représentations soient faites à des instances plus hautes, au niveau de la Fédération des cégeps, puis éventuellement pour que le BCI entende là, ces cas de figure où les étudiants, on juge qu'ils sont défavorisés. Mais on n'a pas d'écho. [...] On a écrit ensemble [...] pour mettre des exemples de comment on jugeait que nos étudiants étaient défavorisés, euh, c'est toujours lié aux petits groupes à l'évaluation. [...] on voulait que le BCI se penche sur la possibilité d'évaluer ces cours-là différemment, donc en prenant la note du cours de l'étudiant versus la moyenne de groupe, euh, qui a vraiment un calcul... Oui, je sais que ça va impliquer d'autres calculs, pis que c'est la cote R qui est mise d'abord partout, mais les universités anglophones ne prennent pas les cotes R nécessairement toujours. (Inès, conseillère d'orientation)

CONCLUSION

En voulant corriger un biais présumé en défaveur des élèves des groupes à indice de force élevé, la nouvelle formule de la cote R a créé un autre biais défavorable aux élèves forts des groupes à indice de force faible : dans certains groupes de certains collèges, la composition des groupes fait en sorte que l'obtention d'une excellente cote R, et donc l'admission dans un programme hautement contingenté, est presque impossible, peu importe la qualité du travail et l'engagement de l'étudiant. Ce deuxième biais est plus dommageable et dangereux, car il conforte les étudiants dans leur perception que le choix du collège a une incidence sur la cote qu'ils obtiendront. Il incite les meilleurs élèves à choisir les cégeps les plus sélectifs, ce qui ne correspond pas à l'esprit et à la culture du réseau collégial, ni au discours du BCI lui-même, qui indique pourtant encore dans ses publications que le choix du collège n'a aucune incidence sur la cote R.

À cette injustice d'ordre distributif s'ajoutent deux autres formes d'injustice. D'abord, une injustice interactionnelle découle du manque de clarté de la formule de calcul, et du manque de transparence et de communication du BCI. La complexité du modèle, avec ses corrections et formules alternatives, rend la cote R difficile à comprendre pour les étudiants et même pour le personnel éducatif, alimentant un sentiment d'injustice et de perte de contrôle. Malgré son rôle central dans les admissions universitaires, la cote R reste opaque, et la communication limitée entre le BCI et les acteurs sur le terrain renforce les critiques et les incompréhensions

autour de cet outil. Ensuite, des injustices procédurales surviennent en raison de l'exclusion de certaines situations du système de calcul. Le calcul de la cote R ignore des cas comme les petites cohortes, les données du secteur adulte ou des systèmes éducatifs hors Québec, et pénalise des groupes entiers pour des échecs individuels passés, générant ainsi des inégalités. Ces exclusions désavantagent notamment les étudiants de certaines régions et créent des distorsions dans les résultats.

Au regard de ces injustices, trois voies de réforme peuvent être envisagées. La première consisterait à adopter une approche plus holistique et décentralisée de l'admission universitaire, fondée sur plusieurs critères et laissant aux comités responsables des programmes le soin de déterminer les pondérations appropriées, à partir d'une base d'information comprenant notamment les notes aux examens ministériels, les notes collégiales et les cotes R associées. Une telle approche offrirait une plus grande souplesse et permettrait d'adapter les critères de sélection aux spécificités des disciplines. Toutefois, elle a peu de chances d'aboutir, dans la mesure où les responsables universitaires ont généralement besoin d'un outil unique, simple et fiable pour classer rapidement un grand nombre de candidatures.

Une deuxième option consisterait à réduire les iniquités du système actuel en bornant les indices de force du groupe (IFGZ) entre 0 et 1. Cette solution atténuerait à la fois les pénalités associées aux groupes faibles et les avantages excessifs liés aux groupes très forts. Cependant, la formule demeurerait tout aussi complexe, peu transparente et inconsistante en raison de l'utilisation des formules alternatives dans le cas des distributions anormales, majoritaires en sciences de la nature.

Une troisième voie, plus structurelle, consisterait à revoir la formule de la CRC en utilisant un indicateur directement fondé sur les notes brutes obtenues au collégial, corrigé par un facteur d'ajustement visant à capter l'écart entre la force scolaire du groupe et la distribution observée des notes. Cette approche présenterait plusieurs

mérites : un fondement intuitif reposant sur la performance réelle de l'étudiant, des bornes simples et lisibles, une grande transparence méthodologique fondée sur une seule formule, ainsi qu'un mécanisme d'équité permettant de corriger les effets d'inflation ou de sévérité dans les pratiques d'évaluation. Elle permettrait ainsi de mieux aligner la CRC sur les résultats individuels tout en tenant compte de la force scolaire réelle des groupes. Si la conception d'un facteur d'ajustement permettant de rendre comparables les résultats obtenus dans les différents établissements est un enjeu crucial dans la mise au point d'une nouvelle cote de rendement collégial, toutefois, le principal défi résiderait dans l'effort de communication requis pour le BCI, qui devrait rompre avec le cadre historique des CRC fondées sur des variations corrigées autour de la cote Z.

BIBLIOGRAPHIE

- Comité de gestion des bulletins d'études collégiales [CGBEC]. (2014, 3 septembre). *Rapport du Comité de gestion des bulletins d'études collégiales (CGBEC) adressé aux membres du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) relatif à la cote de rendement au collégial*. <https://bci-qc.ca/wp-content/uploads/2024/08/05-CGBEC-Rapport-au-CLES-3-septembre-2014-version-complete.pdf>
- Duquette, P. (2024, 10 décembre). Admissions en médecine : l'Outaouais désavantagé. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/chroniques/patrick-duquette/2024/12/10/admission-en-medecine-loutaouais-desavantage-TZIO2KEEZJCI5OMX6ZDOYXEXPQ/>
- Fédération des cégeps. (2021, octobre). *La cote R et la justice scolaire. Rapport de la Fédération des cégeps présenté au Bureau de coopération interuniversitaire*.
- Gilliland, S. W. (1994). Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system. *Journal of applied psychology*, 79(5), 691–701. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.691>

- Greenberg, J. et Colquitt, J. A. (dir.). (2005). *Handbook of organizational justice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Légris, P., Collerette, P. et Gosselin, E. (2024, novembre). *Études sur les retombées actuelles et prévisibles du programme délocalisé en médecine de l'Université McGill en Outaouais*. Observatoire du développement de l'Outaouais.
- Moulin, S., Laplante, B., Lépine, M., Blain, M., Kamanzi, P. C. et Duffy, C. (2022). Gouverner la sélection scolaire par un instrument : le cas de la « cote de rendement au collégial » des universités québécoises. *Lien social et Politiques*, (89), 16–34. <https://doi.org/10.7202/1094546ar>
- Moulin, S. (2021). *Perceptions de justice et santé au travail : l'organisation à l'épreuve*. Presses de l'Université Laval.
- Périard, M. et Riopel, M. (2019). Nouveau mode de calcul de la cote R : explications et conséquences. *Pédagogie collégiale*, 33(1), 4–7. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38039/periard-riopel-33-1-19.pdf>
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Kim, B. H., Gillespie, M. A. et Ramsay, L. J. (2004). The impact of justice and self-serving bias explanations of the perceived fairness of different types of selection tests. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(1- 2), 160–171. <https://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2004.00271.x>