

Dossier de veille de l'ifé)

VEILLE ET
ANALYSES**Marie Lauricella**

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

PARCOURSUP : RÉGULER ET RATIONALISER L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé : La Loi ORE (Orientation et Réussite des Étudiants), votée en 2018, introduit en France un véritable changement de paradigme dans l'accès à l'enseignement supérieur : alors que la seule obtention du baccalauréat permettait une entrée de droit dans une formation (non sélective), ce sont désormais ces mêmes formations qui hiérarchisent les candidat·es dont la demande peut être acceptée ou refusée au vu du dossier scolaire et des places disponibles. Pour corolaire de ces profonds changements, la réforme se donne pour objectif de renforcer l'orientation dès le lycée – donc avant l'obtention du bac – et de maximiser la réussite des étudiant·es en régulant les entrées vers les formations du supérieur. Succédant à ABP (Admission Post-Bac), Parcoursup est à la fois une procédure, une plateforme d'information et un mécanisme algorithmique d'affectation des étudiant·es. Au regard de ces bouleversements, l'enjeu de ce *Dossier de veille*¹ n°142 est de comprendre quels acteurs et quels outils accompagnent, guident, filtrent et sanctionnent l'entrée dans une formation postbac depuis la Loi ORE.

Pour cela, nous analysons en premier lieu les facteurs politiques, économiques et démographiques – au niveau national et européen – qui ont entraîné la mise en place de Parcoursup. Nous examinons dans un deuxième temps les outils numériques et les acteurs éducatifs des lycées impliqués dans le processus d'orientation vers le supérieur, en mettant en avant les différences entre le prescrit et la mise en œuvre effective de la réforme. Enfin, une troisième partie est dédiée à l'analyse des processus d'affectation des étudiant·es dans les formations de l'enseignement supérieur par le biais d'une combinaison d'un double algorithme, à l'échelle nationale et locale.

En mettant au jour les outils et les acteurs de l'orientation depuis 2018, ce travail de synthèse pointe les éléments de Parcoursup à l'origine des nombreuses controverses sur la réforme et interroge les notions de justice sociale qui sous-tendent les nouvelles conditions d'accès à l'enseignement supérieur en France.

Modifier les conditions d'accès à l'université : une réforme sous pression	4
L'influence de l'Union européenne : renforcer l'économie de la connaissance	4
Le paradoxe des universités françaises : une double pression économique et démographique	5
Le « continuum » au service de la réussite étudiante ?	6
APB ou les prémices de Parcoursup	7
Informar les élèves, canaliser les aspirations	9
Une canalisation des aspirations par l'information	9
Un encadrement scolaire de l'orientation	11
Expansion d'un marché privé de l'accompagnement à l'orientation	15
Parcoursup : une régulation par les algorithmes	17
La non-hiérarchisation des vœux : une complexification de la procédure	18
Les CEV, ou la « boîte noire » de Parcoursup	19
Les quotas : l'éthique des algorithmes ?	21
Conclusion	23
Bibliographie	24

¹ Le *Dossier de veille de l'IFÉ* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.



PARCOURSUP : RÉGULER ET RATIONALISER L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'idée qui sous-tend la réforme Parcoursup « est de passer de l'enseignement supérieur pour tous, à la réussite dans l'enseignement supérieur pour chacun ». C'est à travers ces mots que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche présente, en 2017, son « Plan Étudiants », projet préfigurant la promulgation de la [Loi Orientation et Réussite des Étudiants](#) (ORE) votée le 8 mars 2018. L'objectif est une modification profonde des conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Ce texte traduit l'ambition de maximiser la réussite des étudiant·es à travers un ensemble de dispositifs visant, entre autres, à renforcer l'orientation dès le lycée et à mettre en place une nouvelle plateforme d'affectation vers l'enseignement supérieur « plus simple et plus transparente » (MESR, 2017)² qu'Admission Post-Bac (APB) : Parcoursup. Cette dernière occupe une place centrale dans la réforme, en témoigne la rapidité de sa mise en œuvre. Parcoursup a été mis en place en urgence avant même le vote de la Loi ORE au parlement, soit en janvier 2018. Politiquement, cette urgence a été justifiée par la dramatisation de ce qui a été identifié comme une sélection par l'échec dans les formations non sélectives³, et par le tirage au sort des étudiant·es pour les filières en tension pratiqué sous le système APB (Frouillou *et al.* 2019 ; Beaud et Vatin, 2018). Depuis lors, Parcoursup est devenu un acteur numérique de l'orientation aussi capital que controversé, en raison, pour partie, de la complexité

de son mécanisme. En effet, la plateforme englobe différentes fonctionnalités : il s'agit d'une part d'un moteur de recherche d'une complétude inédite sur les formations de l'enseignement supérieur, mais également d'un outil d'affectation des étudiant·es par le biais d'un double algorithme, le premier au niveau local (chaque formation paramètre un algorithme de hiérarchisation des candidat·es selon ses propres critères) et le second au niveau national (prise en compte des critères sociaux, territoriaux, et du baccalauréat obtenu).

Ce système de filtrage opéré par Parcoursup introduit en France des formes de sélection qui s'étendent à des formations de l'enseignement supérieur qui étaient, avant la réforme, accessibles à tout·es les titulaires du baccalauréat (Chauvel *et al.*, 2020). Pour les promoteur·trices de la Loi, cette sélection est présentée comme une opportunité d'allouer plus efficacement, dans un système considéré comme méritocratique (Allouch, 2021 ; Pasquali, 2021), les places disponibles, de limiter les erreurs d'orientation, et ainsi de prévenir les abandons ou les échecs en cours d'étude (Chauvel *et al.*, 2020).

Dans l'optique de renforcer l'approche « bac -3/ bac +3⁵ », la Loi ORE s'articule également à une autre grande réforme, celle du baccalauréat, mise en œuvre en 2019⁶. Cette dernière met fin au système des filières pour les lycées généraux et technologiques invitant ainsi chaque lycéen·ne à opérer des choix quant aux disci-

Le calendrier de la procédure Parcoursup

Parcoursup rebat les cartes du calendrier des élèves de terminale qui doivent, dès le premier trimestre, opérer des choix pour leur orientation dans l'enseignement supérieur. La procédure se déroule en trois ou quatre étapes (selon les candidat·es)⁴ :

- De novembre à janvier : découverte des formations de l'enseignement supérieur via le moteur de recherche Parcoursup.fr
- De janvier à mars : inscription sur Parcoursup et formulation des vœux (10 vœux maximum, non hiérarchisés entre eux). Les professeur·es émettent une appréciation et les chef·fes d'établissement un avis pour chacun des vœux.
- De juin à mi-juillet : réception des réponses des formations (si la réponse est « oui si », cela signifie que l'élève est accepté à condition de suivre un parcours adapté de remise à niveau ou de tutorat en première année. Cette option est valable pour les formations non sélectives). Le ou la lycéen·ne doit obligatoirement donner une réponse pour chaque proposition d'admission.
- De mi-juin au 12 septembre : phase complémentaire d'admission. En cas de refus pour l'ensemble de ses vœux, le ou la candidat·e a la possibilité de formuler 10 nouveaux vœux dans les formations où des places sont encore disponibles.

² Les références bibliographiques de ce *Dossier de veille* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

³ Une formation non sélective de l'enseignement supérieur accepte tous les étudiant·es justifiant de l'obtention du baccalauréat, toutes filières confondues, dans la limite des places disponibles. Il s'agit des licences universitaires et de la Première Année Commune aux Études de Santé (PACES).

⁴ Si les trois ou quatre étapes de la procédure restent inchangées depuis la mise en place de Parcoursup, le calendrier a quant à lui évolué au fil des années. Celui qui est présenté ici correspond à l'année scolaire et universitaire 2022-2023 ([Site de Parcoursup](#), 2023).

⁵ La notion de continuum « bac-3/bac+3 » a été instaurée par la [Loi du 22 juillet 2013](#), selon trois principes : la continuité des enseignements secondaires et supérieurs ; une spécialisation progressive des études supérieures et une personnalisation des dispositifs d'aide à la réussite (Endrizzi, 2013). Sur cette question voir aussi le numéro spécial (2018) : « Bac -3 : bac+3, de nouveaux enjeux de formation pour les élèves et les enseignants ». *Administration & Éducation*, 160 (4).

plines suivies, et donc à se construire un parcours scolaire « sur mesure ». Les résultats au baccalauréat prennent également en compte, en plus des épreuves nationales de fin de terminale, une partie des notes en contrôle continu, obtenues en classes de première et de terminale. Si l'enjeu de la réforme du lycée et de la Loi ORE est d'individualiser les cursus pour maximiser la réussite de chacun-e, comme affiché par le Plan Étudiants, ces changements sous-tendent une conception « tubulaire⁷ » de l'orientation qui relie directement les choix opérés en classe de seconde à l'entrée sur le marché du travail (Allouch, 2018). Il s'agit dès lors, pour chaque lycéen-ne de s'assurer que les options disciplinaires choisies au lycée correspondent bien aux critères d'admission de l'établissement d'enseignement supérieur qu'il ou elle souhaite intégrer (Bluntz *et al.*, 2022).

Méthodologie⁸

Ce *Dossier de veille* relève de la médiation scientifique (Levin, 2013) : il s'agit d'une synthèse de type revue narrative de littérature (Cooper, 1988; Saracci *et al.*, 2019), visant la complétude et la représentativité, non l'exhaustivité.

Sa particularité est qu'il s'intéresse à un fait éducatif récent au moment de sa rédaction. Le choix de l'angle de recherche s'est par conséquent rapidement imposé. Cinq ans après la promulgation de la Loi ORE, par manque de données sur le temps long, il apparaissait prématuré de réaliser une revue de littérature sur les effets de Parcoursup quant à la sociologie étudiante. Outre un recul temporel limité, la période a été marquée par différents événements qui ont opacifié la lisibilité des conséquences de la réforme : la crise sanitaire de 2020-2021, la réforme du lycée en 2019 et des modifications annuelles de la plateforme (calendrier, politiques des quotas...). Même si quelques recherches sont déjà publiées sur la question ou sont en cours de l'être⁹, il nous a semblé plus pertinent de nous intéresser à ce qui encadre le processus de régulation de l'entrée dans l'enseignement supérieur depuis 2018 pour comprendre les bouleversements impliqués par la réforme.

Pour cela, ce *Dossier de veille* se concentre essentiellement sur une littérature scientifique et institutionnelle française. Nous avons tout d'abord sélectionné un ensemble de rapports institutionnels de référence sur la Loi ORE et en particulier sur Parcoursup pour

en saisir les problématiques principales au regard des premiers constats ou évaluations. À partir de ce travail, nous avons effectué une recherche par mots-clés sur différentes plateformes de ressources scientifiques en fonction des thématiques importantes identifiées préalablement : « Loi ORE », « Parcoursup », « algorithmes d'appariement », « accès à l'enseignement supérieur », « acteurs éducatifs, lycée et orientation », « commission d'évaluation des vœux », ou encore « massification de l'enseignement supérieur ». Les documents trouvés nous ont permis d'une part d'identifier les chercheur-es de référence sur l'enseignement supérieur, mais aussi de confronter l'analyse institutionnelle à celle produite dans le champ académique sur un sujet soumis à controverse (Dubet et Duru-Bellat, 2019). Nous avons ensuite catégorisé les travaux à partir de trois axes : une dimension historique, une analyse des processus d'orientation en amont de l'accès à l'enseignement supérieur, et un examen des mécanismes procéduraux et algorithmiques qui déterminent l'affectation des lycéen-nes dans une formation postbac.

Les champs de recherche mobilisés dans ce travail sont essentiellement la sociologie (impact de la réforme sur les acteur-trices éducatifs, évolution de l'organisation de l'enseignement supérieur), la science politique (analyse des politiques publiques éducatives, changements de gouvernance de l'enseignement supérieur), les sciences de l'éducation (rôle des enseignant-es dans les processus d'orientation) et les sciences économiques (budget et démographie de l'enseignement supérieur, usage des algorithmes). Cette synthèse comporte plus d'une centaine de références, qui sont dans leur majorité des publications scientifiques.

La Loi ORE introduit ainsi un véritable changement de paradigme dans l'accès à l'enseignement supérieur en France : alors que la seule obtention du baccalauréat permettait une entrée de droit dans une formation (non sélective) du supérieur, aujourd'hui ce diplôme ne suffit plus. Les lycéen-nes sont considérés comme des candidat-es à l'enseignement supérieur et les résultats d'affectation via Parcoursup constituent désormais la véritable « épreuve » de l'année de terminale. Dans le sillage du *Dossier de veille* « Les lycées, à la croisée de tous les parcours¹⁰ » (Endrizzi, 2013), l'enjeu est ici d'analyser et de comprendre les reconfigurations des outils, des res-

⁶ Sur cette question, voir le rapport de Nicolas Mathiot, professeur des universités en science politique, qui a piloté à la demande du ministre la réflexion sur la réforme du lycée. Il présente la réforme du lycée comme étant complémentaire de celle de l'accès à l'enseignement supérieur : « [...] le bac est trop appréhendé comme la fin de l'histoire alors même qu'il n'est qu'un point de passage, ou un carrefour, dans un continuum de formation dont on sait qu'il est souvent problématique dans les premières années de l'enseignement supérieur. Il est donc impératif de tenir compte de cela pour le nouveau baccalauréat, et bien sûr de le faire en articulation avec les évolutions actuellement en train d'être mises en place s'agissant des conditions d'accès des lycéens à l'enseignement supérieur. L'objectif de permettre une réussite plus fréquente dans l'enseignement supérieur est au cœur de notre démarche. » (Mathiot, 2018, p. 6).

⁷ Charles et Delès (2018) qualifient également le parcours d'études supérieures en France de « tubulaire » : les étudiant-es sont soumis à une norme de linéarité et empruntent des voies « tracées » dès la sortie du bac.

⁸ Cet encart s'appuie sur le travail de réflexion méthodologique réalisé par Fenoglio P. (2022). La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 141. ENS de Lyon.



sources et du rôle de certains acteurs éducatifs au service de cette régulation et de cette rationalisation de l'accès à l'enseignement supérieur, imposées par la Loi ORE. Qui et « quoi » accompagnent, guident, filtrent et sanctionnent l'entrée dans une formation postbac ? De cette problématique générale découlent trois questions qui structurent ce *Dossier de Veille* : pourquoi avoir introduit en France de nouvelles modalités d'accès à l'enseignement supérieur ? Quelles sont les nouvelles ressources et modalités d'accompagnement à l'orientation pour les lycéen·nes ? Comment fonctionnent les algorithmes de Parcoursup et quels sont les facteurs qui contribuent à leur opacité ?

Modifier les conditions d'accès à l'université : une réforme sous pression

Cette première partie s'attachera à mettre au jour les facteurs politiques, économiques et démographiques – au niveau national et européen – qui ont entraîné la mise en œuvre de Parcoursup. Cette nouvelle régulation de l'entrée vers l'enseignement supérieur est le résultat d'un paradoxe en France, entre explosion de la démographie étudiante et austérité budgétaire croissante des universités. Parcoursup a été également pensé comme une réponse pour maximiser la réussite des étudiant·es en licence et contrer ce qui est décrié comme des échecs massifs au cours des premiers cycles universitaires. Enfin, les promoteurs de la Loi ORE se sont donnés pour objectif de régler d'une façon alternative à la plateforme APB la question de la capacité d'accueil des filières en tension, non sans reprendre dans le mécanisme de Parcoursup une grande partie de son dispositif technique.

L'influence de l'Union européenne : renforcer l'économie de la connaissance

À l'instar de beaucoup de grandes questions éducatives, l'Union européenne marque de son empreinte les transformations de l'enseignement supérieur en France. Adoptée en 2010, la stratégie « Europe 2020 » pose les fondements d'un programme communautaire en faveur d'une croissance économique basée sur l'élévation du capital humain des pays membres.

Qu'est-ce que le capital humain ?

Le concept de capital humain est une notion centrale en économie de l'éducation. Trois économistes de l'Université de Chicago, Théodore Schultz, Gary Becker et Jacob Mincer fondent au début des années 1960 une école de pensée qui prend le nom de « théorie du capital humain ». Cette expression est utilisée pour désigner toutes les connaissances acquises grâce à l'éducation et à l'expérience des individus, créatrices de richesses, tant au niveau individuel que collectif (Gurgand, 2005). D'un point de vue microéconomique, Becker postule que l'éducation est un investissement que font les individus pour maximiser leurs richesses futures : considéré·es comme plus productif·ves sur le marché du travail, les diplômé·es percevront (en théorie) un salaire plus élevé. Théodore Schultz, quant à lui, a démontré dans une perspective macroéconomique que le capital humain est un facteur important de la croissance d'un pays (Le Chapelain et Matéos, 2020). Ces théories économiques ont fortement influencé les politiques publiques en matière d'éducation.

Les lignes directrices – comme celles de la stratégie de Lisbonne pour la décennie 2000 – visent à lutter contre les inégalités scolaires et le décrochage (objectif d'une réduction du taux d'abandon scolaire de 40 %), à accroître les possibilités de mobilité et d'orientation tout au long de la vie, et à améliorer l'efficacité de l'éducation et de la formation. Les objectifs formulés sont essentiellement d'ordre économique : la stratégie est avant tout au service d'une croissance définie comme intelligente – basée sur la connaissance et l'innovation – durable et inclusive permettant une économie à fort taux d'emploi. Pour l'éducation, des objectifs quantitatifs ambitieux sont fixés : 40 % des personnes âgées de 30 à 34 ans devront être titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou d'une qualification équivalente (IGÉSR, 2020). De cet objectif humaniste mais surtout économique – comme le qualifie Odry (2021) – découle la question suivante : comment maximiser la réussite d'une classe d'âge dans l'enseignement supérieur ? La régulation de l'accès à l'enseignement supérieur est alors envisagée comme centrale (Haj *et al.*, 2017). Un an avant la promulgation de la Loi ORE, en 2017, la communauté européenne a proposé une étude comparative des régimes d'admission dans l'enseignement supérieur au sein des pays membres, en analysant leurs impacts sur la réussite des étudiant·es. La France y est pointée du doigt pour la complexité de son système d'orientation dans l'en-

9 Pour ne citer que quelques exemples des travaux portant sur les effets de Parcoursup : Bechichi, N., Grenet, J., et Thebault, G. (2021). *Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : Quels effets du passage à Parcoursup ?* INSEE ; Caillot, M., Sidokpohou O. (2022). *Analyse des vœux et affectations dans l'ESR des bacheliers 2021 après la réforme du lycée*. IGÉSR ; Oberti, M., Pavie, A. et Rossignol-Brunet, M., (sous presse). « Sélectivité scolaire et ouverture sociale : l'effet combiné de la réforme des admissions et de l'intégration à Parcoursup de SciencesPo Paris ». *Diversité*, 202.

10 L'idée centrale de ce *Dossier de veille* est d'analyser, dans une perspective internationale, comment l'offre d'éducation s'organise pour préparer les élèves à entrer dans la vie active ou à poursuivre des études supérieures.

seignement supérieur, divisé entre les filières non sélectives de l'Université et l'accès par concours ou dossiers aux grandes écoles, segmenté entre le secteur privé et le secteur public. L'opacité de son fonctionnement est par ailleurs accentuée par l'outil APB. À cette lecture difficile du fonctionnement du système d'enseignement supérieur, s'ajoute une comparaison européenne de la réussite en licence en quatre ans défavorable au système français (40 %) au regard, à titre d'exemple, du Royaume-Uni (80 %) ou encore de l'Allemagne (76 %). Dardel, qui relaie ces indicateurs de performance européens, souligne néanmoins la complexité du sujet et la précaution avec laquelle il est nécessaire de mobiliser ces chiffres, car «[...] les études menées nationalement dans chaque pays ne le sont pas toujours avec la même méthodologie» (Dardel, 2017, p. 9).

Derrière ces pourcentages de réussite en licence, ce sont surtout des modalités d'accès à l'enseignement supérieur qui diffèrent d'un pays à l'autre avec un accroissement du recours à la sélection – à des degrés divers – chez nos voisins européens. Au Royaume-Uni, les universités sélectionnent les étudiant·es dès le niveau *undergraduate*, l'équivalent de la licence, sur la base de leur dossier scolaire et d'une lettre de motivation. En Allemagne, les universités peuvent instaurer pour chaque filière des critères d'admission à l'entrée de la première année. L'obtention de l'équivalent du baccalauréat, l'*abitür*, ne suffit pas dans de nombreux cas, et la sélection s'opère à partir de la moyenne des notes obtenues pour ce diplôme. En Espagne, c'est également la moyenne au baccalauréat (le *bachillerato*) qui est prise en compte, et pour certaines formations des épreuves facultatives évaluant des compétences spécifiques permettent de gagner des points (Odry, 2021). Les pays européens dont les systèmes étaient traditionnellement ouverts – c'est-à-dire que l'accès à l'enseignement supérieur était uniquement conditionné par l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires – se dotent progressivement, depuis le début des années 2000, de dispositifs de sélection ou d'orientation prescriptive. En 2005, l'Autriche a abandonné l'ouverture de son système pour introduire des critères d'admission pour un certain nombre de filières. L'Italie expérimente quant à elle depuis 2017 un processus d'orientation semi-prescriptif (Dardel, 2017). Les candidat·es sont évalué·es par chaque université sur leur maîtrise de prérequis minimum pour intégrer les filières demandées. Si les tests ne sont pas éliminatoires, les étudiant·es qui persistent à vouloir s'inscrire malgré un avis défavorable doivent valider un enseignement de remise à niveau.

La reconfiguration en France de l'accès à l'université s'inscrit dans une dynamique européenne qui vise une maximisation de la performance du système d'enseigne-

ment supérieur. En analysant les politiques des pays européens en matière d'enseignement supérieur, Musselin (2009) observe à cet égard le paradoxe de l'« existence d'un processus de standardisation et d'homogénéisation visant à construire un modèle universitaire unique » (p. 86), face à la « réinscription de ces politiques de changements dans des trajectoires et des traditions nationales » (*Ibid.*).

Le paradoxe des universités françaises : une double pression économique et démographique

La réforme de l'accès à l'enseignement supérieur en France s'ancre dans un contexte traversé par des débats sur la question de la sélection à l'université, à l'instar de nos voisins européens.

Point de départ de ces réflexions, la situation économique et démographique de l'enseignement supérieur : alors qu'entre 2008 et 2021 le nombre d'étudiants a augmenté de 25 %, le budget de l'enseignement supérieur a lui chuté de 12 % (Hugrée et Poullaouec, 2022). En France, seulement 1,5 % du PIB est consacré à l'enseignement supérieur, contre 2,7 % aux USA. Cette contradiction entre croissance démographique étudiante et l'« hiver budgétaire » (*Ibid.*, p. 18) subi par les établissements d'enseignement supérieur trouve ses racines dans une succession de politiques publiques à l'œuvre depuis le début des années 1980. L'augmentation du nombre de diplômé·es de l'enseignement supérieur est le fruit, comme vu précédemment, d'une stratégie européenne relayée par des politiques de développement national qui visaient la généralisation de l'accès au baccalauréat, et l'élévation de la durée des études et du niveau de diplôme (Blanchard et Lemistre, 2022). En 1989, la Loi Jospin se donne pour objectif d'accompagner 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. Elle est prolongée par la Loi Fillon de 2005 qui ambitionne d'atteindre 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur (Hugrée et Poullaouec, 2022). À cette expansion du nombre d'étudiants se superpose de nouvelles logiques de gestion des universités et une réduction de leur nombre sur le territoire national. [La Loi relative aux Libertés et responsabilités des universités](#) (Loi LRU) consacre dès 2007 leur autonomie financière (Endrizzi, 2018; Sinigaglia, 2018) : désormais responsables de leur budget, les établissements sont incités à rechercher de nouvelles ressources propres, c'est-à-dire à diversifier leurs modes de financement (Calviac, 2019). C'est dans ce



contexte qu'apparaît en 2008 le dispositif des « Initiatives d'Excellence » : il vise à financer et à labelliser un nombre restreint de pôles universitaires d'excellence visibles sur la scène internationale¹¹. Une partie importante des moyens des établissements d'enseignement supérieur dépendent ainsi de l'issue positive à ces appels à projets. Avec ces politiques d'excellence, les moyens sont inégalement répartis entre établissements puisque l'attribution de ces financements concurrentiels se concentre sur un petit nombre (Flacher et Harari-Kermadec, 2021). Ce nouveau modèle de gestion incite les établissements à mutualiser leurs moyens : avant 2007, à la veille de la Loi LRU, la France compte 85 universités ; dix ans plus tard, un grand nombre d'entre elles se sont regroupées et on n'en recense plus que 60. On assiste alors à une contradiction de la politique universitaire en France : d'un côté une explosion de la démographie étudiante, et de l'autre des institutions d'enseignement supérieur qui ne parviennent pas à y faire face, en raison de conditions budgétaires dégradées au point de fermer régulièrement leurs concours de recrutement d'enseignant-es-chercheur-es (Hugrée et Poullaouec, 2022).

Le « continuum » au service de la réussite étudiante ?

Pour clore ce paradoxe, c'est aux formations universitaires qu'a été assignée la fonction d'accompagner le mouvement de poursuite d'études depuis une trentaine d'années (Beaud et Millet, 2021) : 63 % des inscrit-es dans l'enseignement supérieur le sont dans les universités. Cette nouvelle phase de démocratisation de l'université implique l'arrivée d'étudiant-es d'origine plus populaire, aux cursus scolaires diversifiés, dont des bachelier-es issu-es des filières technologiques et professionnelles. La poursuite de l'enseignement supérieur s'est ainsi progressivement imposée comme le prolongement logique de la scolarité obligatoire pour tou-ttes les néo-bachelier-es (Beaud et Millet, 2018).

De ces évolutions, on retient ce que Beaud et Millet (2021) qualifient de « chiffre noir » du taux d'échec des étudiant-es de premier cycle à l'université. Comme le souligne Romainville (2000), l'annonce par les gouvernements successifs de ce taux d'échec – relayé par les médias – signifie ouvertement une remise en cause de l'efficacité du système universitaire et est considéré comme un frein à la performance de l'enseignement supérieur français.

¹¹ Sur cette question, voir les recherches de Harroche, A. (2021). *Gouverner par les inégalités : la mise en œuvre d'une initiative d'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche* [thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris], HAL.

Une université en crise perpétuelle ?

La dénonciation d'une « crise » de l'enseignement supérieur français n'est pas un phénomène nouveau. Bodin et Orange ont mis au jour la récurrence de ce discours : « Pour ne donner que quelques exemples, Maurice Duverger écrivait en 1972 dans *Le Monde* : "La machine [universitaire] marche cahin-caha [...] Malheureusement, on ne sait pas exactement à quoi elle doit servir". [...] En 1987, la revue *Projet* publiait un dossier sur l'état de l'université dans lequel Jean-Claude Eicher écrit : "L'université française est en crise. [...] Non seulement les universités n'ont plus les moyens de leurs ambitions, mais, depuis peu elles sont en danger de ne plus pouvoir fonctionner du tout". Les discours alarmistes se succèdent, qui partagent tous (ou presque) la même amnésie de leurs homologues plus anciens. De ce point de vue, la "crise" – ou du moins le discours sur la "crise" – semble inhérente à l'existence même de l'université. » (Bodin et Orange, 2013, p. 116).

Dans un rapport du Cnesco¹², Annot (2019) analyse les fondements de cette remise en cause :

- D'un point de vue économique, l'échec des étudiant-es représente un investissement à fond perdu et nuit aux ambitions relatives à l'élévation du niveau de qualification des jeunes ;

- Il s'agit aussi d'une question de justice sociale : l'échec frappe plus durement les étudiant-es provenant de milieux sociaux culturels modestes.

À la veille du passage de la Loi ORE, l'argument du taux d'échec à l'université a été largement repris par les membres du gouvernement déclarant que 60 % des étudiant-es – chiffre qualifié « d'insupportable et d'inédit » par Édouard Philippe et Frédérique Vidal – échouaient en première année à l'Université. Clément, Couto et Blanchard (2019) ont proposé une déconstruction de cette statistique pour nuancer la notion d'échec en première année de formation universitaire. En premier lieu, les auteur-trices soulignent qu'aucune précision n'est donnée sur les filières et les populations étudiantes les plus visées par ces échecs. En s'appuyant sur la cohorte 2014 des inscrit-es en première année de licence à l'université, hormis la Première Année Commune aux Études de Santé (PACES), ils mettent en avant la complexité de la réalité des parcours étudiants :

40,8 % passent en licence 2 à l'issue de leur première année à l'université, cela signifie donc, et seulement cela, qu'à l'issue de leur première an-

¹² Le Cnesco est l'acronyme de Centre nationale d'étude des systèmes scolaires. Ses missions consistent à analyser et accompagner les politiques et pratiques scolaires. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers.

née à l'Université près de 60 % des étudiants ne s'inscriront pas en licence 2. [...] affirmer que 60 % des étudiants de première année échouent revient à assimiler sous une même étiquette des situations très disparates : les étudiants qui redoublent (29 % des primo-inscrits), ceux qui se réorientent, ceux qui réussissent un concours, ceux qui entrent sur le marché du travail, etc. (Clément *et al.*, 2019, p. 146-147)

Dans une perspective de comparaison européenne, Charles et Delès (2018) qualifient le parcours d'études supérieures en France de « tubulaire » : les étudiant-es sont soumis à une norme de linéarité et empruntent des voies « tracées » dès la sortie du bac.

Un droit à l'expérimentation pour les étudiant-es scandinaves

À l'inverse, les pays scandinaves proposent pour leurs étudiant-es la possibilité systématique d'une césure avant l'accès à l'enseignement supérieur. Cette période est souvent l'occasion de se forger une expérience professionnelle : 80 % des étudiant-es danois-es et 73 % des étudiant-es suédois-es ont déjà occupé un emploi avant d'entrer dans le supérieur, contre seulement 50 % d'étudiant-es français-es. Le système suédois a mis en place une allocation de formation reportable dans le temps et institutionnalise ainsi le caractère « expérimental » et décousu des parcours. (Charles et Delès, 2018, p. 92)

L'absence de continuité des parcours étudiants est alors stigmatisée et fréquemment imputée à un défaut d'orientation et à un manque de fluidité dans la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Pour pallier ces manques, la Loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur introduit la notion de « continuum bac-3/bac+3 » : elle désigne alors des initiatives en faveur d'une continuité entre les enseignements du secondaire et du supérieur (Giret *et al.*, 2022). Le continuum bac-3/bac+3 rassemble des initiatives nationales – comme les Cordées de la réussite ou le « Plan réussite en licence » – et des dynamiques locales, à l'instar des académies de Lille et de Rennes qui avaient inscrit les rapprochements entre lycées et universités dans leur contrat quadriennal (Endrizzi, 2013). Cette volonté politique de continuité sco-sup avait ainsi donné lieu à un foisonnement de mesures et d'initiatives, sans néanmoins s'appuyer sur une vision globale du continuum

(*ibid.*). La Loi ORE se donne pour objectif de consolider cette dynamique. Cela se traduit notamment, via la plateforme Parcoursup, par une plus grande information des lycéens sur les caractéristiques des filières du supérieur (Cour des comptes, 2020), ou encore par une implication des professeur-es principaux-les du secondaire dans l'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur. C'est d'ailleurs cette notion de continuum qui est mise en avant par l'équipe ministérielle chargée de mettre en place la réforme :

[Le système APB] avait été conçu par le « Sup » et pas réfléchi dans une perspective de continuum, alors que Parcoursup est entièrement construit comme un outil à deux pieds : il a un pied posé dans le « Sco » et un pied posé dans le « Sup ». Et la meilleure illustration de cela, c'est la « Fiche Avenir », qui est un des éléments de Parcoursup. La « Fiche Avenir », c'est génétiquement un produit de la transition entre le « Sco » et le « Sup ». Je l'ai construite avec des établissements du « Sco », et avec des responsables de formation du « Sup ». [...] Parcoursup, ce n'est pas seulement APB moins le tirage au sort. Parcoursup c'est plus que ça : c'est une révolution des pratiques professionnelles dans le « Sco » et dans le « Sup » au service d'un objectif de continuum et d'orientation dans laquelle on réussit dans le « Sup. (Responsable de Parcoursup au MESRI, 6 avril 2018 cité dans Frouillou *et al.*, 2020, p. 346)

APB ou les prémices de Parcoursup

La Loi ORE se donne également pour objectif de résoudre la question épineuse de la capacité d'accueil des formations universitaires non sélectives dites en tension. Au lendemain de la promulgation de la Loi ORE, Beaud et Vatin ont livré une analyse éclairante sur la notion de capacité d'accueil. Introduite tardivement par le législateur dans le droit universitaire, elle fait son apparition avec [la Loi Savary de 1984](#)¹³ (Beaud et Vatin, 2018). La loi reconnaît dans son article 14 que les capacités d'accueil étant parfois limitées matériellement, il convenait de les fixer. Elle intervient dans le contexte d'une seconde phase de massification de l'enseignement supérieur au cours des années 1980 (Mettetal, 2020). L'identification de cette contrainte a induit de faire un tri : dans les formations où la demande excède l'offre, tou·tes les étudiant-es ne peuvent être admis-es. Néanmoins, comme le soulignent Beaud et Vatin, jusqu'à la Loi ORE, cette sélection ne pouvait pas reposer sur des critères rela-

¹³ Sur les grandes réformes de l'Université depuis 1968, et en particulier sur la Loi Savary, cf. Endrizzi, L. (2018). 1968-2018 : 50 ans de réforme à l'Université, *EduBref*. ENS de Lyon.



tifs à la qualité scolaire des dossiers étudiants. Au début des années 1980 régnait la loi de la file d'attente – premier arrivé, premier inscrit. Pour y mettre un terme, des dispositifs bureaucratiques de régulation ont été mis en place sous la tutelle des recteurs. En Île-de-France, le système « Ravel » (Recensement automatisé des vœux des élèves) est instauré en 1987 : première plateforme accessible depuis le Minitel, elle est employée pour recenser les vœux de formation d'enseignement supérieur des lycéen·nes. Dans son sillage, un dispositif similaire – précurseur d'APB – voit le jour au début des années 1990. Cet instrument algorithmique trouve son origine dans une initiative locale instaurée par les Instituts Nationaux polytechniques (Frouillou *et al.*, 2019). Dans l'objectif de coordonner et de simplifier la gestion de leurs concours d'entrée, ces établissements ont mis en œuvre en 1992 un service commun géré à l'aide d'une interface informatique sur laquelle tourne un algorithme d'affectation, largement inspiré des travaux des mathématiciens et économistes David Gale et Lloyd Shapley (1962) sur les mariages stables.

L'algorithme des mariages stables

L'algorithme d'affectation trouve son origine dans un article publié en 1962 par David Gale et Lloyd Shapley. Les auteurs posent le problème ainsi: étant donné n hommes et n femmes ayant chacun un ordre de préférence pour les individus du sexe opposé, est-il possible de former des mariages "stables" ? L'instabilité existe dès lors qu'il y a au moins un homme et une femme qui préféreraient former un nouveau couple plutôt que de rester avec son partenaire respectif (ou de rester célibataire). Gale et Shapley ont démontré qu'il existe toujours au moins un appariement entre hommes et femmes qui aboutit à des mariages stables. Ils ont ainsi proposé un algorithme qui permet de construire un appariement vérifiant cette propriété (Grenet, 2022b). L'algorithme de Gale et Shapley peut être adapté pour appairer des candidats à des formations d'enseignement supérieur, en leur faisant jouer le rôle des "femmes" et des "hommes" issu du modèle précédent. Les préférences des candidat·es pour les formations sont matérialisées par leurs listes de vœux ordonnés tandis que les « préférences » des formations pour les candidats sont matérialisées par leurs classements pédagogiques. L'algorithme permet alors d'aboutir à un appariement stable : aucun·e candidat·e ne préférerait être admis·e dans une autre formation que celle où il ou elle a été affecté·e et où il ou elle serait

lui-même ou elle-même préféré à un·e autre candidat·e admis·e par la formation.

Dans le contexte universitaire, on dit que l'algorithme de Gale et Shapley élimine toute « envie justifiée » : aucun·e candidat·e ne peut contester son affectation au motif qu'il ou elle se serait vu refuser l'admission dans une formation qui aurait accepté un·e candidat·e moins bien classé·e que lui ou elle (Lenoir *et al.*, 2019).

À la demande du ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, ce système d'affectation est généralisé aux classes préparatoires aux grandes écoles en 2001 (Cour des comptes, 2020). Dès 2005, l'académie de Nantes élargit son utilisation à l'ensemble des inscriptions post-bac, suivi par l'académie de Poitiers en 2007 (Grenet, 2022a). Deux ans après, le système APB est étendu à l'ensemble de la France. APB fonctionnait selon le schéma des systèmes centralisés d'affectation, grâce à la prise en compte de quatre éléments (*Ibid.*) :

- La capacité d'accueil des formations ;
- Les listes ordonnées de vœux de préinscription des étudiant·es ;
- Les classements des étudiant·es par les formations ;
- Un algorithme d'appariement.

Contrairement aux filières sélectives (CPGE, BTS, IUT, grandes écoles post-bac), les licences et la PACES n'avaient pas la maîtrise de leurs classements. Ces derniers étaient générés de manière automatique sur la plateforme en fonction des seuls critères compatibles avec le Code de l'éducation (article L. 612-3) selon lequel, si le nombre de candidats excédait les capacités d'accueil d'une formation non sélective, les inscriptions étaient prononcées en faveur des élèves résidant dans l'académie de la formation (*Ibid.*).

APB et les inégalités territoriales

Leila Frouillou, maitresse de conférences en sociologie, a mené des recherches sur les effets d'APB sur la répartition géographique et sociale des étudiant·es en première année de licence, au sein des filières non sélectives de l'Université, dans la région parisienne. En s'appuyant sur une littérature grise et sur des entretiens auprès d'acteur·trices et d'étudiant·es (inscrit·es à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), Frouillou analyse le processus de sélection que met en place l'algorithme APB, à partir de

priorités géographiques (régionale puis académique) et du tirage au sort quand la demande dépasse la capacité d'accueil des formations universitaires « non sélectives ». La sociologue conclut que l'algorithme produit des inégalités d'accès territoriales en donnant pour prioritaires les bachelier-es de la région et de chacune des trois académies concernées, dans un contexte d'offre de formation symboliquement hiérarchisée entre elles. Ainsi le système d'affectation à la sortie du lycée contribue aux différenciations sociales et scolaires des différents publics étudiants entre universités d'Île-de-France (Frouillou, 2016).

Le respect du principe de non-sélection a progressivement conduit à départager de façon aléatoire les candidat-es via le tirage au sort pour les filières où la demande excédait les capacités d'accueil, et en particulier en droit, en psychologie, en STAPS et dans les PACES.

Pendant longtemps dissimulée, cette pratique a été considérée comme illégale par le tribunal administratif de Bordeaux le 16 juin 2016. C'est dans cette faille que le gouvernement d'Édouard Philippe s'est introduit pour réformer l'accès à l'enseignement supérieur en déposant fin 2017 le projet de Loi ORE au Parlement (Beaud et Vatin, 2018). Bien que présenté comme nouveau, plus transparent et plus juste, le cœur du système d'information (SI) de Parcoursup a été peu modifié par rapport à APB : il en est le direct héritier (Cour des comptes, 2020).

Informers les élèves, canaliser les aspirations

La Loi ORE se donne pour mission première de maximiser la réussite dans l'enseignement supérieur, tout en laissant libre les bachelier-es de choisir leur orientation (Conseil des ministres, 2017). Un meilleur accompagnement à la réussite se traduit par un « aiguillage » qui se veut renforcé pour les lycéen-nes dans le processus d'orientation. Quels dispositifs et acteur-trices sont mobilisé-es pour rendre plus « efficace » la transition du secondaire au supérieur ? À travers les dispositifs et les acteur-trices en jeu, quelle définition de l'orientation est induite par la Loi ORE ? Quelles en sont les visées ?

En amont du processus d'affectation, la plateforme Parcoursup déploie un arsenal d'informations centralisées permettant aux lycéen-nes d'accéder à une somme d'informations – pour certaines inédites – sur les formations d'enseignement supérieur, non sans poser des questions sur les usages de ces données par

un public scolaire fortement hétérogène. Si l'accompagnement individualisé semble être un point aveugle de la réforme, ce sont les professeur-es principaux-ales et les proviseur-es des lycées qui sont en première ligne de l'orientation, conditionnant encore davantage l'accès à l'enseignement supérieur aux résultats scolaires. Paradoxalement, alors que la procédure s'est complexifiée depuis Parcoursup, le rôle des Psy-EN (psychologues de l'Éducation nationale) n'a pas été renforcé ; c'est dans cette brèche que fleurit un marché privé de l'accompagnement à l'orientation, dont le recours est par essence socialement et économiquement inégalitaire.

Une canalisation des aspirations par l'information

Le recours à une plateforme numérique pour délivrer des informations destinées à l'orientation des lycéen-nes figure parmi les recommandations d'un rapport de 2004 de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) intitulé *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart ?* Il pose les termes d'un débat sur la qualité et le pilotage de l'orientation, considérant que cela contribue à la réalisation des objectifs des politiques publiques, en rendant les systèmes éducatifs et le marché du travail plus efficaces, et en contribuant à une plus grande équité sociale (IGÉSR, 2020). Dans ce cadre, l'OCDE émet le constat d'un cout trop élevé des entretiens et conseils individualisés en matière d'orientation, exigeant une main-d'œuvre nombreuse et onéreuse. Par conséquent, « [...] les décideurs doivent rechercher des modalités plus innovantes d'orientation professionnelle avec un meilleur rapport cout/efficacité s'ils veulent élargir son accès sans accroître trop fortement la dépense publique » (OCDE, 2004, p. 78). Aussi, les technologies de l'information et de la communication constituent, selon les auteur-trices du rapport, des outils au service de l'orientation à développer pour répondre aux objectifs de connaissance de soi, d'accès à une banque de données sur les possibilités de formation et d'emploi, ainsi que d'aide à la décision (soit un arbitrage entre les différentes options et la probabilité de les voir se réaliser). Les recommandations de cette instance internationale vont avoir des incidences sur la conception même et sur le pilotage des politiques d'orientation dans les différents pays, dont la France (IGÉSR, 2020).



Les nouvelles compétences régionales en matière d'orientation

Le rôle des régions en matière d'orientation a été renforcé par la Loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018. Elles organisent des actions d'information sur les métiers et les formations aux niveaux régional, national et européen, ainsi que sur la mixité des métiers et l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes en direction des élèves et de leurs familles, des apprenti-es, des étudiant-es, au sein en particulier des établissements scolaires et universitaires. En lien avec l'État, les régions ont également désormais pour mission d'élaborer et de diffuser au sein de l'enseignement scolaire et supérieur la documentation à portée régionale sur les enseignements et les professions (Charvet *et al.*, 2019). Dans les faits, la Cour des comptes (2020) souligne qu'une articulation entre les acteur-rices traditionnelles de l'orientation (Onisep, CIO, rectorats, personnels éducatifs) et les régions reste à construire, dans la mesure où ces dernières n'ont pas encore toutes structuré ces missions d'orientation sur leur territoire.

Lors de la définition de la Loi ORE et de la conception en particulier de Parcoursup, construire un appareil d'informations en ligne destiné à l'orientation est présenté comme une exigence de transparence, pour rompre avec les critiques adressées à APB. Cette nouvelle exigence se traduit par la mise à disposition des lycéen-nes – ou des étudiant-es en réorientation – d'une information aussi complète que possible sur les formations de l'enseignement supérieur, comprenant des données jusqu'alors non publiées. Centralisées sur la plateforme, Parcoursup présente ainsi les 21 261 formations accréditées par l'État (Parcoursup, 2022). Parmi les informations délivrées figurent : les contenus et organisation des enseignements, les connaissances et les compétences attendues, les critères d'examen des vœux, les dates des journées portes ouvertes, le nombre de places proposées l'année précédente, le nombre de candidat-es et le nombre d'admi-ses, le taux de passage en deuxième année, le taux de réussite selon le bac, les débouchés, et enfin le taux d'insertion professionnelle (Tenret, 2021). La dimension informative de Parcoursup, présentée par le Plan Étudiants de 2017 comme un moyen décisif de lutte contre l'échec, se heurte aussi bien aux critiques

institutionnelles (cf. rapport de la Cour des comptes de 2020) qu'à celles de certains sociologues (cf. Bodin et Orange, 2019; Bugeja-Bloch et Couto, 2018; Bugeja-Bloch *et al.*, 2021).

La Cour des comptes pointe en premier lieu le caractère hétérogène des informations délivrées, et met en doute la pertinence de certaines données :

Dans certains cas, celles-ci relèvent de truismes, dans d'autres cas, les informations apparaissent vagues ou sans lien direct avec la mention. Certains attendus se retrouvent partout de manière quasi systématique, perdant ainsi leur singularité. Ainsi la plupart des formations mentionnent par exemple la nécessité de disposer de « qualités d'expression à l'oral et à l'écrit » ou encore la capacité à « travailler en autonomie », ce qui semble être le propre de l'enseignement supérieur, et particulièrement de l'université (Cour des comptes, 2020, p. 60).

Les sociologues Bugeja-Bloch, Couto et Frouillou (2021) analysent la publication de ces attendus comme un moyen de canaliser ou d'encadrer les aspirations des bachelier-es : par ce procédé, sont visés en particulier les lycéen-nes issu-es des filières technologiques et professionnelles qui souhaiteraient accéder aux formations généralistes et non professionnalisantes de l'enseignement supérieur. En présentant des indicateurs chiffrés (taux de passage en deuxième année, taux d'accès à chaque formation selon les séries du baccalauréat) et des informations qualitatives sur les formations de l'enseignement supérieur (attendus nationaux et locaux, critères d'examen des dossiers), Parcoursup a pour objectif, selon les sociologues, de dissuader certains vœux jugés non rationnels. La plateforme opère ainsi une « régulation par l'information » (Maroy, 2006, cité dans Buisson-Fenet *et al.*, 2022). Pour certaines formations, ce processus de dissuasion prend la forme d'un questionnaire d'autoévaluation (Cours des comptes, 2020; Bugeja *et al.*, 2021). Mis en place initialement dans les filières de droit dès 2018, les questionnaires ont été étendus à une vingtaine de formations scientifiques un an après. Si les résultats ne sont pas connus des commissions d'examen des vœux (CEV)¹⁴, répondre au questionnaire est obligatoire pour postuler, car l'enjeu est d'« aider les candidat-es à faire leur choix ».

L'article de Bugeja et Couto (2018) démontre que les effets dissuasifs du dispositif ont un impact plus important chez les femmes issues de milieux populaires, car il entretient, voire renforce, les mécanismes d'autocensure, ayant pour conséquence une orientation et un accès genré et socialement différencié à l'enseignement supérieur. Dans ce sillage, la Cour des comptes (2020) émet

¹⁴ Les commissions d'examen des vœux sont les instances, au niveau des formations du supérieur, qui établissent les critères d'admission et font un classement des candidatures, souvent par le biais d'un algorithme local, dit « Outil d'aide à la décision » (OAD). Cette dimension sera davantage détaillée dans la troisième partie de ce Dossier de veille.

également des réserves sur l'usage de ces attendus par une population lycéenne fortement hétérogène d'un point de vue social et culturel.

Les indications fournies par Parcoursup permettent certes de construire son orientation d'une façon stratégique dès le lycée, à condition cependant d'être informé-e suffisamment tôt et de faire la démarche d'une recherche préalable. Ainsi que le soulignent Luangsay-Catelin et Roybier-Mtanios (2020), l'efficacité de la plateforme est largement corrélée à l'accès et au traitement de l'information ainsi qu'aux compétences informatiques des individus. La possibilité de disposer ou non d'un équipement informatique, d'une connexion internet, mais également les capacités d'autonomie, et la qualité de l'accompagnement des candidat-es peuvent faire naître des fractures.

Usages du numérique et orientation : vers de plus grandes inégalités ?

« Les sites internet dédiés à l'orientation scolaire et professionnelle sont très utilisés par les jeunes, et les politiques mises en place en matière d'aide à l'orientation tournent de plus en plus autour du numérique. Partant de ce constat en Grande-Bretagne, Cathy Howieson et Sheila Semple (2013) ont mené une recherche visant à définir si ces dispositifs d'aide à l'orientation sont réellement efficaces. Ils ont pour cela étudié les effets de deux sites internet écossais. Ces outils seraient considérés par les élèves comme des éléments complémentaires pour les aider dans leur orientation, mais ne pouvant pas remplacer un contact direct avec un professionnel de l'orientation ou un enseignant. Les résultats montrent par ailleurs que les usages des sites varient considérablement en fonction des groupes d'élèves : ceux qui sont considérés comme à risque de décrochage postbac les consultent moins, ainsi que les jeunes issus de minorités ethniques. Or, ce sont des groupes qui sont les plus sensibles aux actions directes de sensibilisation à l'orientation telles que des rencontres avec des conseillers ou des échanges avec leurs enseignants. Le développement du numérique en matière d'accompagnement à l'orientation, voire son utilisation pour remplacer des méthodes traditionnelles d'accompagnement, pourrait donc constituer pour ces jeunes déjà désavantagés un handicap encore plus important. » (Duterq *et al.*, 2018, p. 46)

La dimension informative – voire dissuasive – de la plateforme Parcoursup contribue ainsi à renforcer la responsabilité individuelle des futur-es étudiant-es au moment de réaliser des choix d'orientation (Blanchard et Lemistre, 2022). Frouillou, Pin et van Zanten (2020) analysent ce phénomène, déjà à l'œuvre avec le système APB, mais renforcé depuis Parcoursup :

[...] l'accent était mis sur la rationalité instrumentale d'étudiants devant faire des choix « éclairés » intégrant notamment des considérations quant à l'offre des places disponibles, et à l'adéquation entre leur niveau scolaire et le degré de sélectivité scolaire des formations. Ces choix devaient contribuer à l'efficacité et à l'égalité du système : en s'autosélectionnant suivant les places et les chances, les étudiants rendraient le système plus efficient en même temps qu'on verrait s'estomper les inégalités entre eux (Frouillou *et al.*, 2020, p. 344).

La plateforme Parcoursup est – outre un dispositif d'affectation dans l'enseignement supérieur – un espace numérique d'informations pour guider les candidat-es dans leur choix d'orientation. Ce dispositif informatif joue le rôle de préfiltre des candidatures, en comptant sur les qualités de jugement de chaque candidat à évaluer d'une façon « rationnelle » ses propres capacités à réussir ou à échouer dans une formation.

Un encadrement scolaire de l'orientation

Dans ce processus de régulation des entrées vers l'enseignement supérieur, les acteur-trices du système éducatif ont été désigné-es par la Loi ORE pour accompagner les lycéen-nés dans cette transition, essentiellement sur la base de critères scolaires. La réforme renforce des dynamiques déjà existantes d'un point de vue législatif : à partir de la Loi Haby (1975), précisée la Loi Jospin (1998), et enfin avec la mise en place des « Parcours Avenir » de la sixième à la terminale (2013), des missions d'orientation ont également été attribuées aux personnels de l'enseignement secondaire considérant que l'orientation fait partie du « droit à l'éducation » (Duterq *et al.*, 2018). Depuis 2018, les chef-fes d'établissement et les professeur-es principaux-les sont désigné-es comme les chefs de file de l'orientation en milieu scolaire, malgré un déficit de formation et de moyens spécifiques alloués à ces missions.



Une mise en œuvre hétérogène de la réforme par les chef-fes d'établissement

La Loi ORE a octroyé aux chef-fes d'établissement le rôle de garant-e de l'effectivité et de la cohérence des actions menées par les établissements scolaires en matière d'orientation, « au plus près des aspirations et des besoins des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022, p. 3). Depuis 2018, ils et elles sont les « chef-fes d'orchestre » de l'orientation vers l'enseignement supérieur, et les coordinateur-trices des actions des acteur-trices éducatif-ves au service de l'orientation. En tant que représentant-es de l'État, ils et elles sont certes des « acteur-trices-relais » des réformes, mais ils et elles sont avant tout des « auteur-trices-concepteur-trices » qui analysent les situations et déploient des stratégies pour intéresser et enrôler les équipes éducatives (Raybaud-Patin et Lefeuvre, 2018 cités dans Veyrac *et al.*, 2022). Cette position intermédiaire de « co-production » de la réforme implique une lecture des possibles contextualisée, et donc une mise en œuvre hétérogène de l'accompagnement des lycéen-nes dans la construction d'un projet d'orientation.

Quel prescrit pour les chef-fes d'établissement en matière d'orientation ?

Le rapport d'information sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur de l'Assemblée nationale (Sarles et Juanico, 2020) définit en trois axes le rôle des chef-fes d'établissement en matière d'orientation :

- Ils et elles élaborent le projet d'établissement dans le cadre duquel est organisée l'orientation vers l'enseignement supérieur. Au cours des deux semaines dédiées à cette question (la première en novembre/décembre et la seconde en janvier/février), ils et elles sollicitent les acteurs internes (documentalistes, conseiller-es principaux-les d'éducation, Psy-EN) et prennent part aux interventions extérieures (organisation de forums des métiers, intervention de représentant-es des différentes institutions en charge de l'orientation, d'enseignant-es chercheurs-es, d'ancien-nes étudiant-es, déplacements vers des salons étudiants...) pour accompagner les lycéen-nes dans l'élaboration de leur projet ;
- Ils et elles supervisent l'organisation du travail dans l'établissement et donc s'assurent de l'accomplissement des tâches dévolues aux enseignant-es en matière d'accompagnement à l'orientation ;
- Ils et elles président (ou leur adjoint-e) les conseils de

classe, lesquels se prononcent sur les vœux d'orientation ; à ce titre ils et elles peuvent inviter des Psy-EN et arbitrent, après discussion avec les familles, les propositions faites à ce titre (au cours du deuxième conseil de classe).

Les recherches menées sur l'évolution de leur rôle en matière d'orientation depuis 2018 démontrent une mise en œuvre disparate de la réforme, en fonction des contraintes locales, de la nature et de l'intensité de l'engagement des équipes éducatives (Cnesco, 2018 ; Cour des comptes, 2020 ; Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Veyrac *et al.*, 2022). Plusieurs facteurs peuvent éclairer cette hétérogénéité, et en particulier le caractère non obligatoire de l'inscription dans les grilles horaires des enseignements des 54 heures (soit deux semaines) dédiées à l'orientation. Chaque établissement met en place ces dispositifs d'orientation à partir de sa marge de manœuvre (moyens budgétaires, disponibilité des équipes éducatives), et doit arbitrer entre l'orientation et les enseignements optionnels, dont dépend pour partie leur réputation au niveau local (Cour des comptes, 2020). L'hétérogénéité de la mise en œuvre de la réforme trouve également ses racines dans un manque de formation : 4 chef-fes d'établissement sur 10 n'ont jamais été formés à l'orientation durant leur carrière (Cnesco, 2018).

Parmi les lycées, on relève des divergences importantes selon les filières : les lycées professionnels mobilisent moins de ressources pour l'orientation (34 % ont un budget dédié à l'orientation) que les lycées d'enseignement général et technologique (53 %) (Cnesco, 2018). Le caractère non obligatoire et indicatif des 54 heures risque également d'accroître encore davantage les inégalités territoriales (Cour des comptes, 2020). Les lycées où la culture de l'orientation est déjà présente pourront saisir ce cadre pour améliorer leurs initiatives, tandis que ceux où les équipes éducatives sont faiblement mobilisées n'auront pas d'incitation à développer cette dimension (*Ibid.*). En témoignent les recherches menées par Daverne-Bailly et Bobineau auprès de proviseur-es dont les établissements disposent de caractéristiques sociales opposées. Les chercheuses observent que la « qualité » de certaines manifestations est relative aux caractéristiques sociales du public accueilli, et citent en guise d'illustration un extrait d'entretien mené avec le chef de l'établissement le moins privilégié parmi les enquêté-es :

Les proviseurs des établissements les plus favorisés, ils font des forums de l'orientation, ce sont les parents d'élèves qui organisent. Les parents

d'élèves vont chercher des parents médecins [...] moi j'ai 20 parents d'élèves pour 12cents élèves qui participent à la vie du lycée (Daverne-Bailly et Bobineau, parag. 32).

En outre, le manque de moyens financiers supplémentaires pour appliquer la réforme ne permet pas de mettre en œuvre l'accompagnement individualisé dont les lycéen·nes les plus fragiles ont besoin pour leur orientation (*Ibid.*).

Moins nuancés, les résultats de l'enquête de la Cour des comptes (2020) portant sur l'ensemble des filières des lycées (général, technologique et professionnel) révèlent que la notion d'orientation est parfois davantage conçue par l'équipe de direction comme une gestion des flux vers l'enseignement supérieur plutôt que comme l'accompagnement d'un projet individuel.

Avec Parcoursup, les chef·fes d'établissement ont en effet un droit de regard sur les choix d'orientation des élèves. Sur la Fiche Avenir, pour chaque vœu, ils et elles émettent un avis rédigé sur la capacité à réussir de l'élève dans la formation visée, et un avis «encadré» à choix multiples, allant de «très satisfaisant» à «peu démontré» pour les projets les moins probants.

La « Fiche Avenir »

Complétée par les professeur·es principaux·les et les chef·fes d'établissement pour être transmises aux établissements de l'enseignement supérieur, la Fiche Avenir comprend :

- Le bulletin de notes de l'élève et des appréciations des enseignant·es de chaque discipline,
- Les avis des professeur·es principa·les sur la méthode de travail, l'autonomie, l'engagement de chaque élève,
- Les avis des chef·fes d'établissement sur les vœux formulés sur Parcoursup.

Veyrac, Murillo et Blanc (2022) qualifient la Fiche Avenir d'artéfacts prescriptifs. Ces derniers «ont pour but de diriger et d'orienter l'activité [...]. Ils prennent en charge une bonne partie de la définition des buts, des informations pertinentes à considérer, des interprétations à produire, des choix d'action et des modalités de leur réalisation. Ils définissent ce qui est normal ou ne l'est pas, autorisé ou non, acceptable ou pas. Ils canalisent, contrôlent, inhibent ou libèrent des possibilités d'activité». La Fiche Avenir joue également le rôle de pivot entre différent·es acteur·trices (enseignant·es et chef·fes d'établissement du lycée qui émettent des

avis, et les personnels de l'enseignement supérieur qui classent les élèves, notamment au regard de ces fiches), car elle permet de coordonner la réalisation des tâches de chacun·e avec le déroulement temporel de la procédure d'orientation. (*Ibid.*, p. 7)

Veyrac, Murillo et Blanc (2022) ont mené une recherche sur le rôle des personnels de direction dans des lycées agricoles dans la formulation des vœux d'orientation sur Parcoursup. Les résultats de leurs travaux démontrent, d'un établissement à l'autre, des modalités de prise de décision et de collaboration avec l'équipe enseignante fortement hétérogènes. Certain·es chef·es d'établissement prennent appui sur l'appréciation des professeur·es principaux·les par manque de légitimité face à l'évaluation des vœux et des capacités des élèves qu'ils connaissent assez peu (c'est notamment le cas pour des établissements qui comprennent un grand nombre de lycéen·nes); d'autres en revanche convoquent leurs propres jugements sur les élèves en co-rédigeant les avis avec les professeur·es principaux·les (Veyrac *et al.*, 2020). Les avis émis par les personnels de direction se construisent par ailleurs à partir de catégories de jugement hétéroclites qui prennent en compte : l'ancienneté du projet de l'élève, la cohérence des vœux entre eux, la cohérence du parcours du ou de la lycéen·ne, mais aussi le potentiel du «jeune» au-delà de la performance scolaire (*Ibid.*).

Pour l'ensemble de ces missions, les chef·fes d'établissement prennent appui sur les professeur·es principaux·les, désigné·es par la Loi ORE comme les acteur·trices incontournables de l'orientation à l'échelle de l'enseignement secondaire.

En première ligne : des professeur·es principaux·les peu formé·es

L'implication croissante des enseignant·es pour accompagner l'orientation s'ancre dans un processus au long cours. En 2013 émerge le Parcours Avenir : ce dispositif intègre l'orientation au programme de chaque discipline de la sixième à la terminale (Dutercq *et al.*, 2018). Dans ce sillage, La Loi ORE prolonge cette compétence à l'orientation pour les enseignant·es, et invite les chef·fes d'établissement à désigner un·e second·e professeur·e principal·e dans les classes de terminale pour renforcer cet accompagnement. Outre le devoir de présenter et d'expliquer les procédures et le fonctionnement de Parcoursup, le binôme de professeur·es principaux·les a pour mission d'assurer un suivi individualisé de groupes



restreints de lycéen·nes et de les guider dans l'élaboration de leur projet (MENJ, 2017). Ces nouvelles attributions se traduisent concrètement dans la préparation des deux semaines dédiées à l'orientation, en fournissant aux lycéen·nes des informations et des ressources, en les accompagnant lors de leur participation aux journées portes ouvertes, aux salons de l'orientation, et en les assistant dans leurs prises de contact avec des professionnel·les (*ibid.*, 2017).

D'un point de vue plus administratif, une fois que les élèves ont saisi leurs vœux, les professeur·es principaux·les coordonnent la rédaction de la Fiche Avenir (*ibid.*, 2017) et réunissent les éléments qui permettent aux conseils de classe de se prononcer sur les vœux de poursuite d'études des élèves (BO éducation 2018 cité dans Veyrac *et al.*, 2022).

Ils et elles aiguillent enfin les élèves de terminale dans la rédaction de leur projet de formation motivé, destiné aux membres des CEV de la formation d'enseignement supérieur.

Dans les faits, comment, depuis 2018, les professeur·es principaux·les se sont impliqués dans l'orientation et ont répondu à l'attribution de ces nouvelles compétences ? L'enquête « Transition du secondaire au supérieur » réalisée par l'Observatoire de la vie étudiante (Belgith *et al.*, 2019) propose une analyse quantitative du contenu des échanges entre lycéen·nes (toutes filières confondues) et professeur·es principaux·les. L'enquête éclaire ainsi la nature et l'impact de leurs investissements :

Dans 94 % des cas, les étudiants ont déclaré avoir eu des explications sur le fonctionnement de la plateforme et pour plus de trois quarts d'entre eux, ces échanges ont été l'occasion d'une présentation des différents choix d'orientation (77 %). Pour 67 % des étudiants interrogés, ces échanges leur ont permis de construire ou clarifier leurs choix d'orientation ; pour 44 % d'entre eux, ces échanges les ont aidés à rédiger leur lettre de motivation [projet de formation motivé], tandis qu'ils sont 31 % à déclarer que ces échanges les ont aidés à rédiger leur CV. Au final, plus de 66 % des étudiants se déclarent satisfaits ou très satisfaits de l'accompagnement des professeurs principaux, dans des proportions qui varient selon le nombre et la nature des échanges (*ibid.*, p. 4).

Il convient cependant de nuancer et d'affiner cette lecture de l'accompagnement à l'orientation, en prenant en compte les filières et les catégories sociales des élèves. Si la Loi ORE a renforcé le rôle de l'institution scolaire dans le processus d'orientation, l'influence des enseignant·es dans les choix des cursus a été objectivée de longue date. La construction et l'encadrement des aspirations par l'École sont un phénomène largement mis

en évidence par les sociologues, et en particulier auprès des élèves les moins armés socialement et scolairement (Couto et Valarcher, 2022). Les enfants des classes populaires sont moins familiarisés et préparés à l'enseignement supérieur par leurs familles et par conséquent sollicitent moins leurs parents au moment des choix d'orientation (Belgith *et al.*, 2019). Ils et elles sont ainsi plus enclins que d'autres, car plus dépendants du jugement scolaire, à recevoir et à accepter les conseils ou injonctions de l'école concernant leurs parcours (Orange, 2010, cité dans *ibid.*).

Dans cette perspective, Couto et Valarcher proposent une analyse comparative entre les filières générale, technologique et professionnelle de l'encadrement des lycéen·nes par les professeur·es principaux·les au cours de la procédure Parcoursup¹⁵. Leur enquête démontre le rôle décisif de ces dernier·es pour les bachelier·es des voies technologiques et professionnelles dans le processus de formulation des vœux, et en particulier lorsqu'il s'agit des bons élèves de ces filières :

45 % des bacheliers technologiques et professionnels assurent avoir été aidés par leurs enseignants dans la composition de leurs lettres [projet de formation motivé] contre 34 % des bacheliers généraux. Ce résultat atteste d'une internalisation plus forte de la procédure au sein des voies technologiques et professionnelles. [...] Ce phénomène se renforce pour les bons élèves des filières technologiques et professionnelles : quand 65 % des bacheliers technologiques et professionnels disposant des meilleures mentions disent avoir échangé personnellement avec leurs professeurs principaux au sujet de Parcoursup, seuls 36 % de leurs homologues sans mention partagent le même souvenir. (Couto et Valarcher, 2022, p. 58-59)

Dans un contexte où les ressources allouées pour accompagner les élèves sont limitées, les professeur·es principaux·les paraissent cibler les lycéen·nes auprès desquels ils considèrent que leur aide peut être décisive (*ibid.*). À l'opposé, les bachelier·es généraux mobilisent majoritairement des ressources familiales pour construire leur orientation, et en particulier pour rédiger leur projet motivé de formation : dans cette démarche 65 % d'entre eux sont assistés par des proches (*ibid.*).

On retrouve par ailleurs une différence notable d'accompagnement à l'orientation de la part des professeur·es-principaux·les – toutes filières confondues – selon l'ancrage social et territorial du lycée : lorsque les enseignant·es sont mobilisés sur la lutte contre le décrochage scolaire ou encore sur la réussite au baccalauréat, ils et elles disposent de peu de temps et d'espace pour se consacrer à l'orientation (van Zanten, 2018).

Malgré l'hétérogénéité des engagements en faveur de

¹⁵ L'enseignement secondaire français reste fortement ségrégué : les élèves les moins dotés socialement et scolairement sont plus nombreux dans les filières technologiques et professionnelles. Dans ces voies, 47 % des lycéen·nes disposent d'au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur contre 67 % dans la voie générale (Couto et Valarcher, 2022).

l'accompagnement à l'orientation, les enseignant-es semblent dans l'ensemble mis en difficulté.

Ils et elles manquent en premier lieu de formation à la question de l'orientation (connaissance générale des différentes filières de l'enseignement supérieur, des débouchés professionnels, des méthodes de recherche d'information) : 85 % des professeur-es principaux-les déclarent n'avoir reçu aucune formation spécifique pour remplir cette mission (Cour des comptes, 2020). Et la Loi ORE n'a pas remédié à cette impasse : les formations proposées par les services des rectorats portent essentiellement sur l'utilisation de la plateforme Parcoursup, et non sur les façons d'accompagner les élèves dans leurs choix de cursus ou leurs choix professionnels (*ibid.*).

Les missions d'orientation sont également un point aveugle de leur obligation de service malgré une responsabilité accrue et une charge de travail amplifiée (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020). [Ce prescrit](#) se heurte par ailleurs à un héritage professionnel : le métier d'enseignant-e du secondaire est centré sur l'enseignement disciplinaire, dissonant avec les actions et les connaissances transversales (psychologie, offres de formation de l'enseignement supérieur, débouchés professionnels) que nécessitent l'accompagnement à l'orientation (Cour des comptes, 2020). Enfin, et surtout, la réforme du baccalauréat général et technologique (2019) a remis en question la notion de classe et le rôle même du ou de la professeur-e principal-e. Le groupe classe se trouvant éclaté¹⁶, les professeur-es principaux-les n'ont qu'une vision parcellaire des élèves (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020). Par extension, la réforme du lycée questionne la fonction réelle des conseils de classe, pensés comme une instance de discussion, de validation et de régulation des choix d'orientation vers l'enseignement supérieur (*ibid.*).

Des préconisations pour remédier au manque de reconnaissance des missions d'orientation

Pour remédier à ce manque de formation et de reconnaissance de l'accompagnement à l'orientation pour le corps enseignant, plusieurs préconisations ont été formulées. Le rapport Charvet (2019) propose la création d'une certification complémentaire pour l'accompagnement à l'orientation, que les enseignant-es pourraient passer sur la base du volontariat. L'enjeu de cette proposition est de constituer un vivier de professeur-es référent-es pour l'orientation qui deviendraient des interlocuteurs-trices privilégiés dans ce domaine. La Cour des comptes (2020), quant à elle, préconise l'inscription d'un nombre d'heures dédiées

aux missions d'orientation dans les obligations de service des professeur-es principaux-ales. En reconnaissance de l'investissement que demande cette tâche, une augmentation de la rémunération serait accordée aux enseignant-es chargé-es d'accompagner les lycéen-nes dans leur orientation. La Cour recommande enfin aux inspecteur-trices de l'Éducation nationale de valoriser dans leurs évaluations des professeur-es principaux-les les missions qu'ils et elles accomplissent dans le domaine de l'orientation.

Renforcer ou donner une telle responsabilité aux acteur-trices éducatif-ves dans l'accompagnement vers l'enseignement supérieur – en dépit d'un manque de formation et de reconnaissance – revient à concevoir l'orientation en grande partie du point de vue de l'école (Guichard, 2019). Le parcours scolaire du ou de la lycéen-ne est ainsi déterminant dans la validation des choix de formation supérieure. Dans une visée adéquationniste, cet aspect de la réforme vise à faire correspondre résultats scolaires et attendus (exposés) des formations du supérieur. Et les chef-fes d'établissement accompagné-es des professeur-es principaux-les en sont les adjouvants essentiels. La portée de leur rôle est donc plus limitée par rapport à celle des psychologues de l'éducation nationale (Psy-EN) dont les missions les amènent à prendre en compte les jeunes pas uniquement comme des élèves, mais dans une perspective plus large, incluant l'ensemble de leurs expériences hors de l'école et des potentialités de leur personnalité (*ibid.*).

Expansion d'un marché privé de l'accompagnement à l'orientation

À l'aune de ce postulat, la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur révèle un autre paradoxe. Alors que la Loi ORE renforce les outils et le rôle d'acteur-trices éducatif-ves non formé-es aux enjeux de l'orientation, celui des psy-EN dont les missions sont entièrement dévolues à cet aspect est en déshérence (van Zanten, 2018). Anciennement conseiller-es d'orientation psychologue (Co-Psy), ils et elles deviennent en 2017 des psychologues de l'Éducation nationale (Psy-EN). Cette nouvelle dénomination illustre les changements auxquels est confrontée la profession. En nombre restreint – on compte 1 Psy-EN pour 1500 élèves et un faible recrutement face aux départs en retraite importants – leurs

¹⁶ Suite à la réforme des lycées en 2019, les lycéen-nes de filières générale et technologique choisissent individuellement des enseignements de spécialité et des options : ainsi ils et elles n'appartiennent plus à une classe pré-définie.



missions d'accompagnement psychologique des élèves en difficulté ont été renforcées au détriment de l'orientation de tout-es (Lehner, 2020.). En conséquence, leur formation dans le domaine a été fortement réduite : les nouveaux Psy-EN option «Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle» suivent une formation de quelques semaines qui se limite à la présentation de certains instruments et méthodes (Guichard, 2019). Leur effectif réduit et leur localisation actuelle – principalement au sein des CIO avec des déplacements dans les établissements – posent des problèmes en termes d'identification par les élèves, d'accompagnement de proximité pour ces dernier-es¹⁷ et de collaboration avec les autres acteur-trices des établissements secondaires (Cour des comptes, 2020). Les Psy-EN souffrent d'une mauvaise définition des contours de leurs missions et d'un manque de légitimité au sein de l'institution scolaire (Lehner, 2020).

Du manque de coordination dans les dispositifs scolaires d'orientation

Les auteurs du rapport du Cnesco sur les politiques et dispositifs d'orientation (Dutercq *et al.*, 2018) regrettent que les textes définissant les missions des différents personnels – chef-fes d'établissement, enseignant-es, Psy-EN – soient «un empilement de tâches prescrites dont la coordination est laissée à la seule bonne volonté d'acteurs qui ne disposent pas des mêmes moyens de formation et d'information, travaillent dans des lieux différents et souvent éloignés, et pour lesquels il n'est prévu aucune structure de rencontre ni de temps de travail commun». Cette situation «constitue probablement une des difficultés majeures de la mise en œuvre d'un dispositif d'orientation cohérent dans le système éducatif français». (*Ibid.*, p. 25)

Face à l'étiollement du rôle des Psy-EN, le marché privé de l'accompagnement à l'orientation est en plein essor en France. Cette nouvelle offre marchande – polymorphe – vient combler une demande de service personnalisé à l'orientation. Accompagnement le plus individualisé parmi l'offre marchande, le «coaching d'orientation» se structure au tournant des années 2010 via une labellisation de la profession (Oller, 2020). Organisé en réseau d'agences franchisées, comme *Recto Versoi* et *Mental'O*, ou en cabinets relevant de l'autoentreprise (Martin, sous presse cité dans Guichard, 2019), cette offre d'accompagnement à l'orientation est fortement hétérogène et certaines pratiques peuvent poser des

questions d'ordre éthique : les conseiller-es ou coaches ne sont pas tenu-es d'avoir reçu une formation initiale ou continue leur prodiguant une qualification spécifique, pas plus qu'ils et elles ne doivent suivre un code déontologique professionnel (Guichard, 2019). Selon Oller (2020), la posture du coach se construit à l'opposé de trois figures de l'accompagnement à l'orientation. Si ces professionnel-es empruntent des outils et des méthodes issus de la psychologie comportementale, les coaches se démarquent du psychologue à travers une action «coup de pouce» et des effets recherchés à court terme, bien éloignés d'un dispositif paramédical au long cours. La figure du coach tend également à se démarquer de celle de l'enseignant dans la nature et la posture d'accompagnement, favorisant l'échange horizontal et l'encouragement des jeunes à répondre par eux-mêmes aux problématiques de leur parcours. Troisième figure, «véritable repoussoir de l'institution scolaire» (Oller, 2020, p. 96), est celle du Psy-EN, incapable, selon le témoignage des enquêté-es, d'apporter des réponses adaptées au besoin de chacun-e. Les travaux d'Oller (2020) sur l'expansion du marché privé de l'orientation révèlent une forte demande de la part des élèves et de leurs parents d'un accompagnement individualisé, ajusté à la personnalité et au potentiel de chacun-e. Cet accompagnement, socioéconomiquement inégalitaire, s'est renforcé avec la mise en place de Parcoursup, créant ainsi ce qu'Allouch a nommé le «marché de l'anxiété» :

La phase de préparation des candidatures a été vécue par de nombreuses familles comme une période de stress intense, à cause de l'inflation des démarches : pour le dépôt de chacun des dix vœux, il fallait proposer un curriculum vitae et une lettre de motivation adaptés, en plus du dossier scolaire rassemblant tous les bulletins. [...] Un marché ad hoc est déjà apparu pour aider les familles à atténuer ce sentiment désagréable. Moyennant 560 euros, la société *Tonavenir.net* propose une «formule sérénité», qui comprend des conseils d'orientation, une aide à l'écriture de lettres de motivation, et même la gestion du dépôt des vœux sur la plateforme... (Allouch, 2018, [en ligne](#))

Dans ce sillage, la formation d'un marché numérique de l'orientation est en pleine expansion, porté par des entreprises ou des associations. Il s'inscrit dans le développement d'une «orientation plateforme» (Guichard, 2019), en partie soutenue par l'investissement public (Martin, sous presse, cité dans Guichard, 2019). À titre d'exemple, l'État et les régions soutiennent financièrement le développement de *Jobirl*, plateforme associative numérique dont l'enjeu est de favoriser l'échange entre les jeunes en orientation et les professionnel-es du monde du travail, créée à partir du modèle de la plateforme canadienne

¹⁷ Le rapport de la Cour des comptes (2020) révèle que plus de la moitié des élèves de terminale n'a jamais bénéficié de l'intervention d'un Psy-EN pour son orientation et 16 % ne connaissent même pas cet acteur de l'orientation.

Académicos (Charvet *et al.*, 2019). Comme le remarquent Oller, Pothet et van Zanten (2021), on assiste – dans le domaine de l'orientation – à une imbrication croissante du rôle de l'État avec celui d'acteur·rices issu·es de la sphère marchande. C'est également le cas des salons de l'enseignement supérieur organisés par des groupes de médias privés – à l'instar de *L'Étudiant*, ou encore de *Studyrama* – qui revendiquent néanmoins de remplir une mission d'intérêt public en bénéficiant de surcroît d'une forte reconnaissance de la part des agents étatiques (Oller *et al.*, 2021). Cette dernière se manifeste de différentes façons : l'information concernant la tenue des salons est largement relayée par les antennes régionales de l'Office national de l'information sur les enseignements et les professions (Onisep), par les Conseils régionaux et par les Rectorats. Ces acteur·rices parrainent souvent symboliquement les salons de l'orientation en y envoyant des représentant·es, ou financièrement en affrétant des cars pour que les lycéen·nes puissent massivement s'y rendre. Enfin, les chef·fes d'établissement et les enseignant·tes en font une composante centrale de leurs activités en matière d'orientation, notamment dans les lycées accueillant un public hétérogène et populaire (*Ibid.*). Les lycéen·nes peuvent y rencontrer des enseignant·es du supérieur, mais surtout des étudiant·es ou d'ancien·nes étudiant·es venu·es pour faire la promotion de leur formation et pour témoigner de leurs parcours. À mi-chemin entre un encadrement personnel des choix guidés par les proches – familles, ami·es – et un encadrement de type impersonnel – la plateforme Parcoursup – les salons de l'enseignement supérieur créent des espaces pour le déploiement de dispositifs « semi-personnels », soit l'intervention de personnes et d'outils susceptibles d'apporter aux jeunes des informations et des conseils individualisés, et surtout de susciter chez elles et eux des processus d'identification concernant leur futur cursus (*Ibid.*).

Ainsi que le démontrent les recherches de Couto, Bugeja et Frouillou (2021), l'application de la Loi ORE est traversée par plusieurs tensions. Tout en prônant le libre choix des élèves, les pouvoirs publics ont multiplié les dispositifs visant à encadrer les aspirations des bachelier·es. Le dispositif informatif de Parcoursup participe à situer les chances de réussite des élèves selon leur passé scolaire (filières, choix des enseignements de spécialité), renforçant l'idée de filiations naturelles entre formations secondaires et supérieures (Orange, 2010). Ce dispositif vise à inciter ou dissuader les individus, considérés comme rationnels et égaux, à prendre la direction de l'enseignement supérieur. Cette canalisation des aspirations est accompagnée par des acteur·rices scolaires. La Loi ORE prévoit un encadrement de l'orientation par les enseignant·es que ces derniers mettent en œuvre de

façon hétérogène, selon leurs ressources, leurs expériences et leur formation. Aux côtés des chef·fes d'établissement, ils et elles interviennent dans l'appréciation des vœux des lycéen·nes via la Fiche Avenir, ce qui fait de l'École une co-productrice incontournable de l'orientation des jeunes (Couto *et al.*, 2021), et en particulier des élèves issu·es des milieux les plus défavorisé·es. C'est cependant en marge de l'école que l'accompagnement individualisé à l'orientation – dont la demande croît depuis Parcoursup – s'est structuré ces dernières années. Prôné au début des années 2000 par l'OCDE, le désinvestissement public de l'orientation individualisée, qui se traduit en France par une réduction du nombre de Psy-EN, a permis l'émergence d'un marché privé, encouragé par l'État.

Parcoursup : une régulation par les algorithmes

Comme analysé précédemment (I), APB a été conçu pour améliorer la réponse institutionnelle aux vœux d'orientation des candidats en les rationalisant à l'aide d'un algorithme d'appariement. Parcoursup maintient cette logique d'appariement, mais substitue à un mode d'allocation centralisé, géré par l'agence nationale responsable d'APB, un mode d'allocation multicentrique (Frouillou *et al.*, 2022). Contrairement à APB, Parcoursup procède ainsi à deux types de classement : celui opéré par les Commissions d'Examen des Vœux (CEV) au niveau de chaque formation du supérieur, appelé « classement pédagogique », suivi par un classement « d'appel » établi par l'algorithme de la plateforme nationale qui prend en compte les pourcentages minimums de boursiers de l'enseignement secondaire, et les pourcentages maximums de non-résidents dans l'académie définis par les recteurs (Lenoir *et al.*, 2019). La combinaison de ces deux filtres algorithmiques, le premier au niveau local, le second au niveau national, opacifie les mécanismes de l'outil. La lisibilité de la procédure de Parcoursup est également entravée par la publication partielle des algorithmes : seuls les éléments du code national ont été rendus publics par le ministère de l'Enseignement supérieur, via une plateforme libre, et accompagné d'un rapport explicitant les enjeux techniques de ce nouveau « matching » (Frouillou *et al.*, 2022)¹⁸. En revanche, les paramétrages des algorithmes locaux réalisés par chaque formation ne sont pas publiés au nom du secret des délibérations des commissions (Tenret, 2021).

Cette troisième partie se propose à la fois d'identifier les multiples obstacles à la transparence de l'affectation des étudiant·es dans l'enseignement supérieur, et

¹⁸ Pour un accès au code de l'algorithme national, cf. <https://framagit.org/parcoursup/algorithmes-de-parcoursup> (consulté le 19 octobre 2022).



les effets induits par l'opacité de la procédure pour les acteur-trices de l'orientation comme pour les lycéen-nes. Au-delà des conséquences concrètes de Parcoursup, en quoi cette réforme participe-t-elle d'une reconfiguration plus globale de l'action publique ?

La non-hiérarchisation des vœux : une complexification de la procédure

La Loi ORE a introduit un changement important au regard d'APB : celui de la non-hiérarchisation des vœux des candidat-es. Comme le soulignent Frouillou, Pin et van Zanten (2022), cette décision politique s'appuie sur un défaut majeur du fonctionnement algorithmique d'APB : la prise en compte du rang du vœu pour définir les priorités d'un-e bachelier-e rendait l'algorithme manipulable puisque ces dernier-es devaient organiser stratégiquement une liste de vœux hiérarchisés, en prenant en compte leur probabilité d'accès à certaines formations. Cette caractéristique encourageait les candidat-es à émettre des vœux parfois en contradiction avec leurs réelles préférences et « [...] entérinait de facto de fortes inégalités culturelles quant à la connaissance des formations et la capacité à saisir leurs fines distinctions et à anticiper les effets de leurs pratiques de sélection » (Frouillou *et al.*, 2022, p. 73).

Cette modification s'inscrit également dans une défiance généralisée à l'égard des algorithmes. La non-hiérarchisation des vœux a été présentée afin de rendre crédible l'idée selon laquelle l'orientation des étudiants dans Parcoursup n'était plus le fruit d'un calcul par un algorithme, mais résultait d'un processus de « dialogue » entre les candidats et les formations (Grenet, 2022a). Au lieu de classer leurs demandes de formation par ordre de préférence, les lycéen-nes et étudiant-es peuvent formuler – lors de la phase nationale de préinscription – jusqu'à dix vœux. Après examen des vœux par les CEV, les candidat-es reçoivent de façon asynchrone, via la plateforme Parcoursup, les résultats de leurs demandes d'inscription dans chaque formation. Lorsque le ou la lycéen-ne reçoit une proposition d'admission, il ou elle indique, toujours sur la plateforme Parcoursup, s'il ou elle l'accepte ou non, dans un délai fixé par le calendrier national. Tout au long de la procédure d'admission, un-e candidat-e ne peut conserver qu'une seule proposition d'admission (IGESR, 2021). Les appariements se font ainsi au fur et à mesure et à des rythmes différents pour chacun-e, en fonction de leur position dans le classement des formations, et compte tenu de l'ordre d'appel engendré nationalement par l'algorithme Parcoursup. Les propositions

d'affectation que les candidat-es reçoivent dépendent de leur préclassement pédagogique dans les différentes formations et de leur classement par l'algorithme national, mais aussi du choix des candidat-es mieux classés-es d'accepter ou de refuser une offre (Frouillou *et al.*, 2022).

Grenet (2022a) émet une série de critiques quant aux effets de la disparition de la hiérarchisation des vœux dans le traitement algorithmique. Pour les lycéen-es, l'étalement dans le temps du processus d'appariement entraîne en premier lieu une phase d'attente, source d'anxiété et peu propice à la préparation dans les meilleures conditions des épreuves du baccalauréat. Par ailleurs, ne pas demander aux candidat-es de classer leurs vœux a pour inconvénient majeur de ralentir considérablement le processus d'appariement et de le rendre moins stable, car les candidat-es, souligne Grenet, ne sont pas systématiquement admis-es dans la formation qu'il ou elle préfère. Comme l'analysent Gossa et Courant (2019), seule la hiérarchisation des vœux permet d'éviter de demander à de multiples reprises leurs préférences aux candidat-es, de limiter le temps d'attente des résultats, et ainsi le stress lié à l'incertitude d'une affectation dans l'enseignement supérieur.

La gestion émotionnelle de Parcoursup

Doctorant en sociologie, Alban Mizzi prépare une thèse au sujet des conséquences de Parcoursup sur les parcours des candidat-es, en combinant une analyse des inégalités en éducation avec une approche sur les sources sociales des émotions. Pour cela, il suit sur le temps long une cohorte de 34 lycéen-es de la région Nouvelle-Aquitaine. Dans un article consacré à la gestion émotionnelle de Parcoursup, il met au jour que la phase des listes d'attente constitue un moment charnière de la procédure, le plus stressant pour les candidat-es, durant lequel les élèves les moins dotés-es en ressources sociales sont les plus exposés-es. La gestion de l'attente, le stress, voire les refus reçus par certain-es mettent à mal le maintien de l'estime de soi dans lequel s'engouffre un véritable « marché de l'anxiété » (Allouch, 2018 cité par Mizzi, 2022), investi par des structures aux « frontières de l'école » (Rayou, 2015 cité dans Mizzi, 2022). Il s'agit de cabinets de coaching privé ou encore d'une multitude d'établissements d'enseignement supérieur privé, dont l'accès se fait hors de la procédure Parcoursup.

Cet étalement dans le temps entraîne également un biais social et territorial : les lycéen·nes qui doivent gérer des questions matérielles (mobilité géographique, recherche de logement) sont désavantagé·es par rapport à celles et ceux qui poursuivent des études à proximité du domicile parental. Enfin, signale Grenet, pour le pilotage du système d'enseignement supérieur, l'abandon de la hiérarchisation des vœux signifie une perte d'informations précieuses. Cette procédure ne permet pas de mesurer le taux de pression réel qui s'exerce sur les différentes formations (et ainsi d'identifier les formations dont les capacités d'accueil mériteraient d'être augmentées), ni de saisir le degré d'adéquation entre les propositions reçues et les préférences réelles des candidat·es.

En rupture avec la procédure APB, la non-hiérarchisation des vœux induit donc des changements profonds d'un point de vue pratique, mais ces derniers sont aussi symboliques :

alors qu'APB visait à optimiser l'allocation des places des formations supérieures en fonction des préférences à priori exprimées par l'ensemble des candidats, Parcoursup tend à favoriser l'accès des candidats les mieux classés aux places convoitées, et ce aussi bien dans les filières dites sélectives que non sélectives. Au regard du référentiel égalitariste, symboliquement fort dans les politiques éducatives françaises, cette logique d'appariement remet en question la légitimité de Parcoursup » (Frouillou *et al.*, 2022, p. 78).

Dans ce sillage, Allouch (2021) souligne la dimension « économiciste » de la procédure : Parcoursup distribue ainsi les places dans l'enseignement supérieur à celles et ceux qui seront les plus performant·es pour les occuper, dans une logique de marché où il faut faire correspondre une « demande » à une « offre », en contexte de tensions entre moyens alloués et démographie étudiante croissante.

Les CEV, ou la « boîte noire » de Parcoursup

Une fois que les élèves ont formulé leurs vœux, ce sont les commissions d'examen des vœux qui examinent et établissent un premier classement des candidatures pour chaque formation du supérieur. Leurs compositions varient d'un établissement à l'autre : y siègent majoritairement des enseignant·es du supérieur, et dans une moindre mesure des agents administratifs. Le fonctionnement des CEV est libre, sans contrôle ni souci d'harmonisation d'une formation à l'autre. Pour établir un classement des candidat·es, les CEV doivent paramétrer

un outil d'aide à la décision (OAD) conçu au niveau national (Cour des comptes, 2020) : il s'agit de formules mathématiques, renommées « algorithmes locaux », qui calculent pour chaque candidat une moyenne des notes obtenues en classe de première et de terminale pour générer automatiquement un préclassement.

L'algorithme local et les « accidents de parcours »

L'OAD prend en compte les « accidents de la vie scolaire ». Il considère que tou·tes les lycéen·es n'ont pas vécu une scolarité optimale : ils ou elles ont pu souffrir d'une maladie les éloignant de leur lycée, ou bien l'équipe enseignante n'était pas toujours au complet. Ainsi, l'OAD « met sous le tapis » les notes manquantes en les neutralisant, car chaque candidat doit avoir un rang dans l'algorithme, même si les notes neutralisées sont nombreuses (Tiberj, 2021).

Théoriquement, les CEV prennent aussi en considération des éléments qualitatifs des dossiers, comme le projet motivé de formation. Dans les faits, les modalités de classement des candidatures restent à la discrétion des CEV et ne sont pas publiées.

Cette pratique, opaque, va à l'encontre des tendances internationales : dans la plupart des pays qui recourent à des procédures centralisées d'affectation dans l'enseignement supérieur (comme l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la Suède ou encore la Tunisie), les classements des candidat·es sont délégués à une plateforme qui les génère de manière automatique, en fonction des critères définis par chaque formation (à partir des notes, des études suivies dans le secondaire, des activités extrascolaires), ou bien selon des critères communs aux formations appartenant à un même champ disciplinaire, comme la médecine, le droit, l'histoire... (Grenet, 2022a) Ces critères de classement sont généralement rendus publics, et sont accompagnés d'informations sur les « barres » d'admission observées au cours des campagnes précédentes. Cette approche facilite l'acceptation des décisions d'affectation, en limitant les soupçons d'arbitraire (*Ibid.*).



Qu'est-ce qu'une décision algorithmique juste ?

« La littérature scientifique sur la perception du caractère juste des décisions issues du traitement algorithmique indique que plusieurs conditions sont requises pour que des individus, en l'occurrence des élèves, des étudiants et leurs familles, considèrent la décision comme juste en matière d'orientation. Il faut pour cela que les conditions suivantes soient réunies : la procédure ayant abouti à cette décision est connue (principe de transparence), la description de la procédure est intelligible et donc comprise par ceux à qui elle s'adresse (principe d'intelligibilité), la personne concernée peut s'assurer que la procédure a bien été appliquée (principe de loyauté), tous les individus font l'objet de procédure analogue, en fonction de critères inscrits dans la loi [...] (principe d'égalité de traitement). » (Lenoir *et al.*, 2019, p. 35)

Pourquoi une telle opacité en France ? Il s'agit avant tout d'une disposition légale. La Loi ORE, dans son premier article, garantit le secret des délibérations des CEV (Cour des comptes, 2020). Le secret de délibération des CEV a été cependant amendé par le Conseil constitutionnel en date du 3 avril 2020 :

[...] il appartient à chaque établissement de publier, à l'issue de la procédure nationale de préinscription et dans le respect de la vie privée des candidats, le cas échéant sous la forme d'un rapport, les critères en fonction desquels les candidatures ont été examinées et précisant, le cas échéant, dans quelle mesure des traitements algorithmiques ont été utilisés pour procéder à cet examen. En revanche, les procès-verbaux de réunions des commissions d'examen demeurent communicables uniquement sur demande individuelle des candidats (IGÉSR, 2021, p. 58).

Dans les faits, les critères restent opaques et le 4^e rapport du Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2022) a préconisé une nouvelle fois que chaque formation publie en amont la formule permettant d'établir son classement pédagogique ainsi que les critères complémentaires et leur pondération (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022).

Le Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP), une instance indépendante

Il permet de questionner régulièrement l'ensemble des éléments de la procédure Parcoursup. Le CESP – dont les membres sont nommés pour deux ans – veille au bon fonctionnement et à l'efficacité de la plateforme. Au terme de chaque session de la procédure nationale de préinscription, il remet un rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, comprenant notamment des propositions de nature à améliorer la transparence des procédures mises en place et leur bonne compréhension par les candidat-es. Ce rapport est public (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018).

Cette absence de transparence entraîne une forte suspicion à l'endroit des classements des CEV. L'opacité peut occasionner des pratiques discutables, avérées ou non, en termes de sélection des étudiant-es. Les travaux de la Cour des comptes (2020) révèlent ainsi que pour l'ensemble des filières enquêtées – formations de licence non sélectives, CPGE, IUT et STS – les critères relatifs aux résultats scolaires ont eu une importance déterminante sur les classements des CEV quand la motivation des élèves n'est presque jamais prise en compte (à l'exception de quelques formations sélectives). Plusieurs motifs peuvent expliquer la marginalisation des projets de formation motivés parmi les critères de sélection. En premier lieu, le nombre très important de candidatures à examiner (environ 1000 par formation en moyenne) ne permet pas un traitement individualisé des dossiers (Grenet, 2022a). Par ailleurs, la lettre pour le projet motivé de formation apparaît selon Beaud et Vatin (2018) comme un document difficile à évaluer, car les formats varient d'un-e lycéen-ne à l'autre. Enfin, comment savoir si l'élève en est véritablement l'auteur-trice ? Tiberj (2021) met cependant en question la légitimité de ces modalités de classement :

Se fonder sur les notes brutes implique une conception individualiste du niveau de l'étudiant. Avec Parcoursup, on fait « comme si » une note n'avait rien à voir avec l'établissement, le professeur et la classe. Or c'est un choix politique qui va à l'encontre de nombreux résultats de recherche. En France, Marie Duru-Bellat et ses collègues ont montré le poids de l'environnement scolaire sur la confiance des élèves dans leur propre réussite, un poids particulièrement prégnant parmi les lycéens « d'origine défavorisée ». (Tiberj, 2021, [en ligne](#))

La prise en compte quasi exclusive des notes induit un second biais dans la sélection des candidat·es : une proportion non négligeable de formations non sélectives – 20 % selon la Cour des comptes (2020) – prend en compte le lycée d'origine des candidats pour corriger la différence de notation entre établissements (Grenet, 2022a). Cette pratique, dont le MESRI conteste la réalité (Cour des comptes, 2020), entraîne une suspicion de discriminations territoriales (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022). Le CESP recommande à cet égard une harmonisation des notes du contrôle continu au niveau national, car les $\frac{3}{4}$ des notes du bac deviennent des éléments de classement des CEV (*Ibid.*). Selon Grenet (2022a), cette approche aurait le mérite de lever les réticences des formations du supérieur à la publication de leurs règles de classement.

Enfin, les modalités de sélection des CEV entraînent de réels sentiments d'injustice de la part des acteur·trices éducatif·ves. Côté enseignement secondaire, les professeur·es principaux·les ne comprennent pas toujours les propositions d'affectation faites à leurs élèves et peinent ainsi à les accompagner dans leur orientation (Lecherbonnier, 2022). Côté enseignement supérieur, les universitaires, et en particulier ceux appartenant aux formations non sélectives, ont vécu cette opération de présélection comme « un sale boulot, celui du tri social » (Beaud et Vatin, 2018). D'autant plus que l'enjeu n'est pas un examen fin des candidatures, mais le paramétrage d'un algorithme local de hiérarchisation (*Ibid.*).

Le classement opéré par les CEV cristallise ainsi de nombreuses critiques faites à Parcoursup. Il n'est cependant qu'une étape puisque les CEV établissent un préclassement à partir duquel intervient dans un second temps un algorithme national, introduisant une série de quotas aux critères hétéroclites.

Les quotas : l'éthique des algorithmes ?

Le défaut d'égalitarisme dénoncé à l'endroit de Parcoursup se veut pondéré par l'introduction de quotas dans l'algorithme d'appel national. Ils visent à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur aux élèves défavorisé·es socialement (quotas boursiers), à prioriser cet accès en fonction du baccalauréat d'origine (quotas de bachelier·es issu·es des filières technologiques et professionnelles en STS et IUT), ou encore à réguler les mouvements de candidat·es entre académies (quotas territoriaux pour les formations non sélectives).

Le premier rapport du comité éthique et scientifique de Parcoursup (Lenoir *et al.*, 2019) souligne l'avancée signi-

ficative que représente l'introduction d'un quota sur critères sociaux via la Loi ORE, puisque APB ne prévoyait pas une telle mesure. L'article L612-3-VI du Code de l'éducation dispose désormais que :

l'accès aux formations, lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, l'autorité académique fixe un pourcentage de bacheliers retenus bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée, en fonction du rapport entre le nombre de ces bacheliers boursiers candidats à l'accès à cette formation et le nombre total de demandes d'inscription dans cette formation.

En pratique, ces taux minimums de boursier·es sont fixés par les recteur·rices, formation par formation, à la suite d'une concertation avec les président·es d'université et les chef·fes d'établissement (Lenoir *et al.*, 2019). Il s'agit d'un taux plancher et chaque commission pédagogique a la possibilité de retenir un nombre de boursier·es supérieur à ce qui a été fixé par le recteur. Par conséquent, ces quotas ne sont pas équivalents d'une formation à l'autre : à titre d'exemple, en 2018, le quota minimum de boursier·es appliqué en droit à Assas était de 2 % seulement contre 18 % à Villetaneuse pour cette même discipline (Couto *et al.*, 2021). Comme le souligne Grenet (2022a), les quotas de boursier·es se donnent par ailleurs une obligation de moyens plutôt que de résultats. Dans Parcoursup, ils s'appliquent aux candidat·es appelé·es, non pas aux candidat·es admis·es. Ainsi, ils ne peuvent influencer la part des boursiers parmi les admis dans une formation. Cinq ans après la mise en place du dispositif, les premières enquêtes démontrent les effets modestes des quotas sur la part des boursier·es admis dans les filières en tension (Bechichi *et al.*, 2021 ; Falque-Pierrotin *et al.*, 2022).

Quels sont les effets des quotas de boursier·es ?

Sur les effets quotas de boursier·es, le 4^e rapport du comité éthique et scientifique de Parcoursup émet des conclusions en demi-teinte. « L'évolution du nombre de propositions formulées et acceptées par les néobacheliers boursiers dans Parcoursup sur les trois dernières années confirme les conclusions du rapport 2020 du Comité : les quotas ont permis à des boursiers d'accéder à des formations dans lesquelles ils n'auraient pas été admis sans ce dispositif ; ils ont à cet égard joué le rôle « social » pour lequel ils avaient été créés. L'efficacité de ces quotas reste cependant difficile à mesurer avec précision ; comme le montre la part des boursiers inscrits dans les différentes formations universitaires, les progrès sont lents (+1,8 % entre 2012 et 2020). » (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022, p. 39)



La mise en place de quotas de boursier·es a le mérite de rendre concret l'objectif controversé d'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur. Vincent Tiberj (2021) évoque à cet égard une « main invisible de la plateforme », véritable « révolution à bas bruit dans le supérieur français. Pour la première fois en France, un critère social peut prendre le pas sur des considérations académiques. » (Tiberj, 2021, [en ligne](#))

Néanmoins, les résultats du dispositif soulignent les limites des procédures centralisées d'affectation pour atteindre cet objectif (Grenet, 2022a). Bonneau *et al.* (2021) préconisent une pluralité de moyens pour contrer les effets des inégalités sociales sur les trajectoires scolaires, et en particulier au moment de l'accès à l'enseignement supérieur : l'amélioration du processus d'orientation, la mise en place des dispositifs de lutte contre l'autocensure ou encore le renforcement des aides financières pour les étudiant·es d'origine modeste. Ce sont des leviers essentiels à actionner, sans quoi les effets des quotas resteront limités.

Moins étudiés par la littérature scientifique, les quotas territoriaux et par filières font l'objet d'une analyse par les membres du Comité éthique et scientifique de Parcoursup (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022). La Loi ORE a introduit des quotas de bachelier·es professionnel·les dans les Sections de Technicien supérieur (STS) et de bachelier·es technologiques dans les Instituts Universitaires de Technologies (IUT). Actuellement, ces formations professionnelles – parce que sélectives – attirent les « bons bacheliers » généraux, concurrençant ainsi les candidat·es « naturels » que sont les bachelier·es des filières professionnelles et technologiques. L'enjeu de ces quotas est de corriger cette tendance et d'inciter les bachelier·es de ces filières à candidater dans les formations où, statistiquement, leur chance de réussite est plus importante. En creux de ces quotas, on peut lire également une volonté politique de limiter l'accès des bachelier·es des filières professionnelles et technologiques aux autres formations, et en particulier aux licences générales. Bodin et Orange (2019) analysent à cet égard Parcoursup comme la concrétisation d'un modèle d'orientation fondé sur la gestion des risques (d'échec). Il s'agit ainsi de cibler les populations qui sont les plus à même d'échouer dans l'enseignement supérieur et de contrôler leur accès à certaines formations.

Enfin, l'article L. 613-3 du Code de l'éducation donne mission aux recteurs pour les formations non sélectives de fixer des quotas maximums de candidat·es non résident·es dans chaque secteur de formation. Ces quotas territoriaux répondent à une logique d'aménagement du territoire et visent un double objectif (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022) :

- Garantir l'accès à des formations proches de leur domicile afin de diminuer les obstacles dus à l'éloignement (cout d'un logement et des transports) à des candidat·es dits « moyens » qui ne seront pas classé·es tout en haut du tableau. Ces quotas territoriaux permettent ainsi d'éviter des mobilités contraintes en garantissant pour certain·es étudiant·es des formations de proximité.
- Prendre en compte l'offre territoriale et en corriger les déséquilibres pour permettre aux étudiant·es qui le désirent la possibilité de suivre une formation hors de leur académie d'origine et d'avoir accès à des filières très attractives.

Au-delà de ces principes qui président à la mise en place des quotas territoriaux, le 4^e rapport du Comité éthique et scientifique de Parcoursup (*ibid.*, 2022) avance qu'une analyse plus approfondie de leurs effets est nécessaire : elle devrait notamment renseigner si le double objectif de favoriser une mobilité choisie et d'éviter la mobilité forcée des étudiant·es est bien atteint par cette mesure.

Comment justifier la mise en place de ces quotas, avec lesquels l'enseignement supérieur – et en particulier l'enseignement supérieur non sélectif – est peu familier ? La politique de quotas dans l'algorithme national de Parcoursup – souvent critiquée pour l'injustice de son système – contribue à ce qu'Allouch qualifie de moralisation du processus : il s'agit d'une quête de transparence, de lutte contre l'arbitraire et contre les formes de violence symbolique qui marquent en particulier les trajectoires des élèves les moins favorisé·es. Cette moralisation permet de légitimer le processus de sélection qui pèse sur chacun·e à l'entrée dans l'enseignement supérieur depuis la Loi ORE (Allouch, 2022).

Dans cette dernière partie, nous avons observé que la dimension multicentrique de Parcoursup accentue l'opacité du fonctionnement des algorithmes. La combinaison du classement pédagogique et du classement d'appel national au sein duquel sont pris en compte, selon les formations, les trois types de quotas complexifie la lecture des résultats d'affectation pour les aspirant·es étudiant·es. Cette opacité est renforcée par l'absence de publication du paramétrage des algorithmes locaux, et donc des critères de sélection de chaque formation. La volonté de transparence affichée par le gouvernement lors de la mise en place de Parcoursup est incomplète et nécessite, à lecture de rapports institutionnels et des premières recherches sur le sujet, d'être améliorée sur bien des points.

Au-delà de la dimension technique de l'outil Parcoursup, cette plateforme d'orientation et de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur est révélatrice d'un renouvellement des modalités d'action de l'État et de son rapport avec les usager·es. C'est un phénomène qui prend ses

racines dans les années 2000, marquées par la généralisation du New Public Management (NPM) dont les principes et les outils ont pour objectifs de redéfinir les missions de l'administration publique. L'enjeu est de veiller principalement à l'utilisation optimale des ressources publiques (Frouillou *et al.*, 2019). Il s'agit plus spécifiquement d'un modèle de gestion par la performance, inspiré par les entreprises privées. Chaque politique publique se voit allouer des crédits auxquels correspondent des objectifs, évalués par des indicateurs. Cette quête d'efficacité va de pair avec une recherche d'innovation, notamment technologique, pour maximiser les performances de l'action publique. Le recrutement dématérialisé post-bac (APB puis Parcoursup) et plus largement la mise en place d'outils numériques pour les usager-es s'inscrivent ainsi dans une volonté de rénover les services publics, et d'optimiser les procédures administratives entre les différentes parties prenantes (Luangsay-Catelin et Roybier-Mtanios, 2020). Cette évolution de l'action publique s'inscrit dans une transformation profonde de l'État vers un État-Plateforme (Chevallier, 2018). La plateformesation implique la mise en œuvre de dispositifs d'interface numériques, importés du secteur privé, destinés à faciliter les échanges ainsi que la production de services publics (Chevallier, 2018). Comme le soulignent Buisson-Fenet, Marx et Reverdy (2022), l'utilisation de l'outil numérique permet d'aller au-delà du principe d'égalité, pour offrir un service personnalisé, en prenant en compte les situations individuelles. Les contacts entre l'État et les usager-es sont par ailleurs transformés en profondeur, car ce sont les algorithmes ou l'intelligence artificielle qui régissent l'intégralité des relations qui naissent sur une plateforme numérique (Chevallier, 2018). Si les algorithmes optimisent le fonctionnement des services, l'importance du facteur humain dans la prise de décision est fortement réduite (Cardon, 2015, cité dans *ibid.*). Ainsi, l'État-Plateforme risque d'apparaître pour les citoyen-nes comme « un monstre froid », dont le fonctionnement est guidé par des processus automatiques (*ibid.*) ; analyse qui rejoint amplement les critiques des aspirant-es étudiant-es et de leurs familles confronté-es à Parcoursup. (Valarcher, 2022).

Conclusion

La procédure d'accès à l'enseignement supérieur instituée par la Loi ORE révèle un profond paradoxe entre la multiplication des mécanismes de régulation (publication des attendus et incitation à l'autosélection, gestion des flux assurée par les lycées, classification opaque des algorithmes) et « un discours de responsabilisation individuelle, où les parcours ne dépendraient que de la sélection (donc du mérite) et des choix » (Blanchard et

Lemistre, 2022, p. 15).

La régulation des entrées vers l'enseignement supérieur se joue ainsi sous la forme d'un contrôle en amont et en aval de la formulation des choix d'orientation des lycéen-nes :

En aval, la Loi ORE étend le classement des candidats à l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur et instaure de fait une sélection à l'entrée de toutes les filières universitaires [en tension], appuyée sur un nouvel outil d'aide à la décision intitulé Parcoursup. En amont, la constitution d'une « fiche-avenir » pour le lycéen, destinée à statuer de la « cohérence du vœu formulé » et de la « capacité à réussir » du futur étudiant, ainsi que son encadrement désormais renforcé par l'intervention de deux enseignant-es [...] termine de faire de la procédure d'entrée dans le supérieur une véritable gestion prédictive des bacheliers. [...] Les taux de réussite en fonction du baccalauréat d'origine constitués par les établissements d'enseignement supérieur permettent d'établir des profils à risques, d'encadrer les prescriptions des agents de l'institution scolaire, d'agir sur les aspirations des jeunes et de leur famille, de guider les paramétrages des formations d'accueil. » (Bodin et Orange, 2019, p. 217-218).

L'enjeu de cette régulation des flux des étudiant-es est de maximiser la réussite dans le supérieur dans un contexte où l'État ne souhaite plus assumer les coûts des éventuels redoublements et réorientations (*ibid.*).

Face à cette rationalisation introduite par Parcoursup, les réticences et les oppositions à la réforme ont été et restent vives. Comme le soulignent Charles et Delès (2020), elles sont sans doute l'expression d'un malaise face à la remise en cause d'un ensemble de principes de justice sociale : la réforme Parcoursup propose d'introduire de la sélection dans un espace qui en était jusque-là protégé, et ainsi de rompre avec le principe compensatoire (soit l'accès de droit pour tou-ttes les bachelier-es à une formation postbac) du modèle de justice sociale français d'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, concluent les auteurs, les reproches formulés à l'égard de Parcoursup visent-ils moins le principe de sélection lui-même (principe qui a toujours existé dans l'enseignement supérieur français) que la déstabilisation d'un équilibre de justice sociale (Charles et Delès, 2020). La sélection des étudiant-es, « dépersonnalisée, rationalisée et routinisée par des algorithmes ou des procédures formelles » (Chauvel *et al.*, 2020, p. 276) rebat également en profondeur les cartes d'un principe central dans le système éducatif français : le mérite. Au regard de l'opacité des affectations des étudiant-es avec Parcoursup, cette notion peindra sans doute à s'imposer à nouveau comme un outil de légitimation de la hiérarchisation des candidatures et des parcours dans l'enseignement supérieur.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- **Allouch, A.** (2018, 1er avril). Parcoursup, au risque d'être coincé dans une mauvaise voie. *Le Monde diplomatique*.
- **Allouch, A.** (2021). *Mérite*. Anamosa.
- **Allouch, A.** (2022, octobre). *De l'ouverture sociale à Parcoursup. L'accès dans l'enseignement supérieur entre politisation, moralisation et rationalisation*. [Communication orale]. Séminaire du Centre de Sociologie des Organisations « Enseignement supérieur et recherche », Paris.
- **Annot, E.** (2020). Un enseignement supérieur juste est-il possible ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58.
- **Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., et Vari, J.** (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Cnesco.
- **Beaud, O., et Vatin, F.** (2018). Orientation et réussite des étudiants. *Commentaire*, 163(3), 687-698.
- **Beaud, O., Vatin, F., et Marques, S.** (2018). Parcoursup : la loi en pratique. *Commentaire*, 164(4), 911-924.
- **Beaud, S., et Millet, M.** (2021). *L'université, pour quoi faire ?* Presse Universitaires de France.
- **Bechichi, N., Grenet, J., et Thebault, G.** (2021). *Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ?* INSEE.
- **Belghith, F., Carvalho, H., Ferry, O., et Tenret, E.** (2019). *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup*, (39). Observatoire de la vie étudiante.
- **Berthet, T.** (2021). Administré mais pas régulé. Le système d'orientation scolaire français au prisme d'une analyse politique. Dans Cohen-Scali V. (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (p. 155-169). Dunod.
- **Blanchard, M.** (2020, octobre). *Accompagnement et usage de Parcoursup selon le genre et l'origine sociale*. [communication orale]. Observatoire de la Vie Étudiante. Vanves.
- **Blanchard, M., et Lemistre, P.** (2022). Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié. *Formation emploi*, 158(2), 7-22.
- **Bluntz, C., Boulet, P., et Perrin, T.** (2022). *Parcoursup et le nouveau baccalauréat général*. Note d'information du SIES (n°22.01), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- **Bodin, R., et Orange, S.** (2013). La barrière ne fera pas le niveau. La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 199(4), 102-117.
- **Bodin, R., et Orange, S.** (2015, 29 septembre). *Un imprévisible « choc démographique des universités » ?* The Conversation.
- **Bodin, R., et Orange, S.** (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.
- **Boulet, P., et Bluntz, C.** (2018). *Orientation dans l'enseignement supérieur. Les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018*. Note Flash du SIES, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- **Bugeja-Bloch, F. et Couto M.-P.** (2018). *Le Parcoursup des filles*. La Vie des idées.
- **Buisson-Fenet, H., Marx, L., et Reverdy, C.** (2022). *Dispositifs, outils et instruments des politiques éducatives*. Cnesco.
- **Caillot, M., Sidokpohou O.** (2022). *Analyse des vœux et affectations dans l'ESR des bacheliers 2021 après la réforme du lycée*. IGÉSR
- **Calviac, S.** (2019). Le financement des universités : Évolutions et enjeux. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 51-68.
- **Canzittu, D., et Carosin, E.** (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI^e siècle : Rôle et fonction de l'école dans l'orientation tout au long de la vie. Dans Cohen-Scali, V. (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (p. 119-140). Dunod.

- **Charles, N., et Delès, R. (2018).** L'individualisation des parcours étudiants en Europe : Ce que faire des études veut dire. *Administration Éducation*, 160(4), 85-96.
- **Charles, N., et Delès, R. (2020).** Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année sociologique*, 70(2), 313-336.
- **Chauvel, S. (2022).** Pourquoi sélectionner les individus dans les systèmes scolaires massifiés ? *Formation emploi*, 158(2), 235-238.
- **Chauvel, S., Delès, R., et Tenret, E. (2020).** Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice. *Année Sociologique*, 70(2), 275-281.
- **Chauvel, S., et Huguée, C. (2019).** Enseignement supérieur : L'art et la manière de sélectionner. *Sociologie*, 10(2).
- **Chevallier, J. (2018).** Vers l'État-plateforme ? *Revue française d'administration publique*, 167(3), 627-637.
- **Clément, P., Couto, M.-P., et Blanchard, M. (2019).** Parcoursup : Infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 399(3), 144-156.
- **Compte-rendu du Conseil des ministres. (2017, 22 novembre).**
- **Cooper, H. M. (1988).** Organizing knowledge syntheses : A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126.
- **Cour des comptes. (2020).** Accès à l'enseignement supérieur : Premier bilan de la loi orientation et réussite des étudiants.
- **Courant, J., et Gossa, J. (2019, février).** De l'automatisation de l'affectation dans l'enseignement supérieur. [communication orale]. La sélection dans l'enseignement supérieur : Politiques, instruments, pratiques. Paris.
- **Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F., et Frouillou, L. (2021).** Parcoursup : Les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, 89(3), 23-38.
- **Couto, M.-P., et Valarcher, M. (2022).** La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1).
- **Cytermann, J.-R. (2018).** Le recteur garant de la coordination entre le bac -3 et le bac + 3. *Administration et Éducation*, 160(4), 43-46.
- **Dardel, F. (2017, 19 juillet).** Comment nos voisins européens orientent et sélectionnent les futurs étudiants à l'université. The Conversation.
- **Dardel, F., Jeanneret, M.-H., et Petipré, M. (2017, 18 juillet).** Comment nos voisins européens orientent et sélectionnent les futurs étudiants à l'université. The Conversation.
- **Daverne-Bailly, C., et Bobineau, C. (2020).** Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités. *Les cahiers du CERFEE*, 58.
- **Desclaux, B., et Lelièvre, C. P. (2020).** Orientation scolaire : Les procédures mises en examen. L'Harmattan.
- **Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2019).** À bas la sélection ! Misère de la critique. *Revue Esprit*, 458, 131-141.
- **Dutercq, Y. (2018).** Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation? Cnesco.
- **Dutercq, Y., Michaut, C., et Troger, V. (2018).** Éducation à l'orientation : Comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité? Cnesco.
- **Endrizzi, L. (2010).** Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (59). ENS de Lyon.
- **Endrizzi, L. (2013).** Les lycées, à la croisée de tous les parcours. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (88). ENS de Lyon.
- **Endrizzi, L. (2018, octobre).** 1968-2018 : 50 ans de réforme à l'université. *Édubref*. IFÉ-ENS de Lyon.
- **Endrizzi, L., et Sibut, F. (2015).** Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (106). ENS de Lyon.
- **Falque-Pierrotin, I., Berry, G., Cytermann, J.-R., Dauchet, M., Filloque, J.-M., Moisan, C., et Rousset, I. (2020).** 2^e rapport annuel au Parlement. Comité éthique et scientifique de Parcoursup.
- **Falque-Pierrotin, I., Berry, G., Cytermann, J.-R., Dauchet, M., Filloque, J.-M., Moisan, C., et Rousset, I. (2021).** 3^e rapport annuel au Parlement. Comité éthique et scientifique de Parcoursup.



- **Falque-Pierrotin, I., Cytermann, J.-R., Dauchet, M., Filloque, J.-M., Moisan, C., et Roussel, I. (2022).** *4^e rapport annuel au Parlement*. Comité éthique et scientifique de Parcoursup.
- **Fenoglio, P. (2021).** Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ, (139)*. ENS de Lyon.
- **Flégès, A., Wexler, F., Rey, O., et Lacroix, D. (2020).** *L'orientation de la quatrième au master*. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.
- **Frouillou, L. (2016).** Admission post-bac : Un « libre choix » sous contrainte algorithmique. *Justice spatiale - Spatial justice, 10*.
- **Frouillou, L., Pin, C., et van Zanten, A. (2022).** D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. Dans Simioni, M. (dir.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement* (p. 61-99). Presses de Sciences Po.
- **Frouillou, L., Pin, C., et Zanten, A. van. (2019).** Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie, 10(2)*, 209-215.
- **Frouillou, L., Pin, C., et Zanten, A. van. (2020).** Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique, 70(2)*, 337-363.
- **Giret, J.-F., Belghith, F., et Tenret, É. (2022).** La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle, 51(1)*, 5-14.
- **Grenet, J. (2018).** Orientation Postbac : Une question technique ou politique ? *Administration et éducation, 159*, 123-127.
- **Grenet, J. (2022a).** Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français. Dans Simioni, M. (dir.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement* (p. 21-60). Presses de Sciences Po.
- **Grenet, J. (2022b).** La transparence et l'obstacle. Principes et enjeux des algorithmes d'appariement scolaire. Dans Simioni, M. (dir.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement* (p. 101-138). Presses de Sciences Po.
- **Gribonval, R. (2018).** D'APB à Parcoursup : Quelles méthodes d'affectation post-bac ? *Interstices*.
- **Guichard, J. (2019).** Le « rapport Charvet » : Une refondation de l'orientation ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 48 (3)*, 301-320.
- **Gurgand, M. (2005).** *Économie de l'éducation*. La Découverte.
- **Haj, C., Usher, A., Geanta, I., Atherton, G., et Orr, D. (2017).** *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes. Volume I : comparative report*. Publications Office of the European Union.
- **Harroche, A. (2021).** *Gouverner par les inégalités : La mise en œuvre d'une initiative d'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche* [Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques].
- **Herbaut, E. (2019).** Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie, 60(4)*, 535-566.
- **Hugrée, C., et Poullaouec, T. (2022).** *L'Université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Raisons d'Agir.
- **Juanico, R., et Sarles, N. (2020).** *Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur : Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques*. Assemblée Nationale.
- **Lascoumes, P., et Le Galès, P. (2005).** L'action publique saisie par ses instruments. Dans Lascoumes, P. (dir.), *Gouverner par les instruments* (p. 11-44). Presses de Sciences Po.
- **Le Chapelain, C., et Matéos, S. (2020).** Schultz et le capital humain : une trajectoire intellectuelle. *Revue d'économie politique, 130*, 5-25.
- **Le Nevé, S. (2021, 20 janvier).** Parcoursup : pour les professeurs principaux, chargés de l'orientation, c'est le système D. *Le Monde*.
- **Le Plan Étudiants : Accompagner chacun vers la réussite. (s. d.).** Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- **Lecherbonnier, S. (2022, 23 juin).** Parcoursup : les professeurs principaux de terminale se désolent de l'opacité et des incohérences de la plateforme d'orientation. *Le Monde*.
- **Lehner, P. (2020).** *Les conseillers d'orientation : Un métier impossible*. Presses Universitaires de France.

- **Lenoir, N., Berry, G., Dauchet, M., Grenet, J., Lucchesi, L., et Moisan, C. (2019).** *1^{er} rapport annuel au Parlement.* Comité éthique et scientifique de Parcoursup.
- **Levin, B. (2013).** To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- **Luangsay-Catelin, C., et Roybier-Mtanios, R. (2020).** La digitalisation du recrutement post-bac : Ses enjeux et ses limites. Peut-on parler d'innovation ? *Recherches en Sciences de Gestion*, 137(2), 399-424.
- **Margarita, C., et Piquet, N. (2018).** *L'accompagnement de l'orientation dans les établissements. Enquête nationale auprès des chefs d'établissement.* Cnesco.
- **Mathiot, P. (2018).** *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles.* Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.
- **Mettetal, B. (2020).** *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur.* Sciences économiques et sociales. ENS de Lyon.
- **Millet, M., et Beaud S. (2018).** *La réforme Macron de l'université.* La Vie des idées.
- **Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2018).** *Accompagner les lycéens vers l'enseignement supérieur.*
- **Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2018).** *Parcoursup 2018 au service de l'orientation et de la réussite des futurs étudiants.*
- **Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2022).** *L'accompagnement à l'orientation au lycée général et technologique.*
- **Mizzi, A. (2022).** La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1).
- **Musselin, C. (2009).** Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33(1), 69-91.
- **Nunès E. (2021, 13 janvier).** Aide à l'orientation des jeunes : Des disparités selon les territoires. *Le Monde*.
- **Oberti, M., Pavie, A. et Rossignol-Brunet, M., (sous presse).** « Sélectivité scolaire et ouverture sociale : l'effet combiné de la réforme des admissions et de l'intégration à Parcoursup de Sciences Po Paris ». *Diversité*, 202.
- **OCDE. (2004).** *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart.*
- **Odry, D. (2021).** *L'orientation dans le système éducatif : Histoire, logiques et enjeux.* Mardaga supérieur.
- **Oller, A.-C. (2020).** *Le coaching scolaire.* Presses Universitaires de France.
- **Oller, A.-C., Pothet, J., et van Zanten, A. (2021).** Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 155(3), 75-95.
- **Orange, S. (2010).** Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 32-47.
- **Orange. (2020).** *La privatisation croissante de l'enseignement supérieur nantais.* Atlas social de la métropole nantaise.
- **Pasquali, P. (2021).** *Héritocratie : Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020).* La Découverte.
- **Pfefferkorn, R. (2019).** Inquiétante cohérence des « réformes » Blanquer et Vidal. Hiérarchisation des établissements et aggravation des inégalités sociales. *Raison présente*, 210(2), 51-62.
- **Raccurt, D. (2021).** Réduire l'incertitude des algorithmes. Les effets sociaux du fonctionnement de la plateforme Admission Post-Bac sur l'offre d'orientation scolaire. *Questions de communication*, 40(2), 71-90.
- **Romainville, M. (2001).** *L'échec dans l'université de masse.* L'Harmattan.
- **Saracci, D. C., et Mahamat, M. (2019).** Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Revue médicale suisse*, 15, 1694-1698.
- **Sinigaglia, J. (2018).** « Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies ». La faillibilité comme mode de gouvernement des universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 221/222(1-2), 20-37.
- **Tenret, É. (2021).** L'orientation à l'heure des algorithmes. Sélection automatisée, vécu de l'orientation et sentiment de justice parmi les étudiants. Dans Cohen-Scali, V. (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (p. 171-192). Dunod.
- **Tiberj, V. (2021).** *Parcoursup ou la sélection par les algorithmes.* La Vie des idées.



- **Touret, L.** ([2021, 14 juin](#)). « L'épreuve » *Parcoursup a-t-elle supplanté celle du bac ?* France Culture.
- **Touret, L.** ([2021, 14 juin](#)). *Faut-il en finir avec Parcoursup ?* France Culture.
- **Valarcher, M.** ([2022](#)). « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France. *Formation emploi*, 158(2), 23-49.
- **Van Zanten, A.** ([2018](#)). *Comment l'orientation scolaire renforce les inégalités*. CNRS Le journal.
- **Van Zanten, A., et Olivier, A.** ([2016](#)). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des « journées portes ouvertes ». Dans Draelants, H. et Dumay, X. (dir.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p. 233-249). De Boeck Supérieur.
- **Veyrac, H., Blanc, J., et Murillo, A.** ([2020, novembre](#)). *Les catégories de jugement mobilisées dans la construction des avis des établissements d'enseignement secondaire sur les vœux d'orientation des élèves*. [communication orale]. Sélections, du système éducatif au marché du travail. 26^e journée du longitudinal, Toulouse.
- **Veyrac, H., Murillo, A., et Blanc, J.** ([2022](#)). Appropriations des prescriptions de Parcoursup par des professeurs adjoints. Dans Bonasio, R., et Veyrac H. (dir.), *Appropriations de nouvelles prescriptions* (p. 49-64). Octares.
- **Weixler, F.** (2020). *L'orientation scolaire : Paradoxes, mythes et défis*. Berger-Levrault.



Dossier de veille de l'ifé

VEILLE ET
ANALYSES

Pour citer ce dossier :

Lauricella, M. (2023). **Parcoursup : réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur.**

Dossier de veille de l'IFÉ, n°142, janvier. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/142-janvier-2022.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Fenoglio, P. (2022). **La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ?**

Dossier de veille de l'IFÉ, 141, décembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022.pdf>

Gibert, A.F. (2022). **Apprendre en Anthropocène. Éduquer à la biodiversité.**

Dossier de veille de l'IFÉ, Hors-Série, septembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/HS-septembre-2022.pdf>

Ravez, C. (2022). **Enseigner, c'est quoi le métier ?**

Edubref, mai 2022. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mai-2022.pdf>

Gaussel, M. (2022). **Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école).**

Dossier de veille de l'IFÉ, 140, mars. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-janvier-2022.pdf>

Fenoglio, P. (2022). **Numérique en éducation : aller au-delà des mythes.**

Edubref, janvier. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-janvier-2022.pdf>

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



© ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE LYON



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
VEILLE ET ANALYSES