

Réformes de l'enseignement supérieur et sélection des étudiantes

Le cas de la France (1999-2018)

Mélanie Sargeac*

<https://orcid.org/0009-0007-0618-1796>

Introduction

Depuis la fin du xx^e siècle, les politiques françaises et européennes tendent à constituer l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) comme l'un des principaux leviers de la compétitivité économique internationale, à l'instar de ce que l'on appelle le "processus de Bologne" lancé en 1999 pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Dans la littérature scientifique française portant sur l'analyse des réformes de l'ESR, plusieurs travaux soulignent l'introduction de nouveaux principes de management construits sur une vision économique, voire utilitariste, de la gestion de l'enseignement supérieur et la recherche, et cela, en particulier depuis cet effort d'harmonisation des systèmes européens d'enseignement supérieur (Bruno, 2008; Gracia 2009). D'autres analyses font du cas de l'enseignement supérieur un moyen de décrire l'utilisation croissante d'indicateurs statistiques dans la justification, puis l'application, de différents processus réformateurs, relatifs à la gestion de l'enseignement supérieur mais aussi plus largement à celle des secteurs publics français (Eyraud *et al.*, 2020).

La publication de palmarès, qu'ils concernent les lycées, les universités, ou les hôpitaux, donnent à voir la consécration, à la fois médiatique et politique, de cet outil qui concentre cette volonté de comparer les performances des institutions publiques et de rendre disponibles leur classement et leur évaluation. Les travaux

* Université Paris-Est Créteil, Paris, France.

d'Isabelle Bruno ont permis de mettre en évidence les effets sur la gestion de l'ESR de l'utilisation de ces principes et outils issus du *benchmarking*, "censés évaluer leurs performances, non pas dans l'absolu ni dans le temps, mais toujours relativement aux 'autres'" [...] "dans une compétition qui ne préexiste pas au palmarès puisqu'elle est paramétrée par les critères du classement lui-même" (Bruno, 2008, p. 28). L'analyse socio-historique de Julie Bouchard permet de saisir l'institutionnalisation progressive de ces instruments "fondés sur la quantification et incarnant le virage managérial ou entrepreneurial des universités" par l'utilisation de classements des établissements d'enseignement supérieur et de recherche au sein de la sphère médiatique française, depuis les années 1970-80, bien en amont du classement du Times Higher Education (Bouchard, 2012). Plus récemment, l'ouvrage *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*, de Hugo Harari-Kermadec, décrivait comme cette mise en nombre de l'Université, ainsi que sa marchandisation, n'impliquait pas nécessairement la privatisation des établissements, mais "avant tout une transformation du travail à l'université en travail producteur de valeur" institutionnalisant ainsi l'émergence de la logique de la valeur au sein du monde universitaire (Harari-Kermadec 2019, p. 7).

Pour rendre compte de ce processus réformateur qui met au centre de la gestion de l'enseignement supérieur l'objectif d'en faire un levier central de la croissance économique, ainsi que sa mesure quantifiée et évaluatrice, nous analyserons les principales lois françaises et européennes ayant marqué ces transformations entre 1999 et 2018. Par l'étude plus précise de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi "ORE", promulguée le 8 mars 2018, à l'origine de la mise en place de la plateforme *Parcoursup*, nous chercherons à décrire en quoi les transformations de la gestion de l'orientation dans le supérieur des étudiant.e.s en France s'inscrivent également dans ce processus réformateur, par l'introduction de pratiques de sélection nouvelles et généralisées qui viennent reconfigurer l'accès à l'enseignement supérieur en France.

Mesure de l'enseignement supérieur et la recherche

Que cela soit dans les textes de lois et rapports qui encadrent l'Enseignement Supérieur et la Recherche, dans les descriptions et données que mettent à disposition les établissements eux-mêmes, ou encore dans le traitement médiatique dont *Parcoursup* a fait l'objet, nous ne pouvons ignorer l'utilisation considérable d'indicateurs chiffrés comme outils de classements, mais également comme outils de preuve et de gouvernement.

Si, la statistique administrative n'a rien d'étonnant ou de nouveau, c'est la production massive de données quantitatives, et dans un second temps leur publication en *Open data* par les différentes institutions qui gravitent autour et dans l'ESR, qui nous semble davantage intéressante. Cet investissement dans les données quantita-

tives n'est pas un phénomène novateur, ni isolé, mais il accompagne l'accentuation de la responsabilité économique qui est attribuée aux établissements. Si les différents établissements se doivent de produire des données sur leur propre condition et évolution, ou autrement dit s'auto-quantifier et s'auto-évaluer, c'est parce qu'ils se doivent de "rendre des comptes" sur leur activité économique, en particulier dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (Lolf) de 2001. Cette Loi a de ce fait institutionnalisé l'obligation pour les établissements publics telles que les universités de recourir à des indicateurs de performance dans les différents domaines relevant de la finance publique. Elle a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques analysant les évolutions de l'enseignement supérieur, tel que l'article de Corine Eyraud, Mustapha El Miri, et Patrick Perez (Eyraud *et al.*, 2020) qui a été publié dix ans après l'application de cette loi et dans lequel ils avancent que cette "nouvelle forme de rationalité" induit le passage à un "management par objectif et à un financement à la performance" (*Idem*, p. 167). Dorénavant, les indicateurs – dont la production est obligatoire – auront pour objectif de mesurer la performance économique des politiques publiques.

La loi Lolf, qui a déjà plus d'une vingtaine d'années aujourd'hui, s'inscrivait déjà en 2001 dans un processus réformateur plus large, et de dimension internationale. En cela, la sociologie des politiques publiques de l'enseignement supérieur ne s'est pas seulement intéressée à l'aspect strictement politique et éducatif des réformes mais également aux outils qu'elles construisent et véhiculent. La centralité des concepts de *benchmarking* et de *new public management* dans cette littérature illustre d'ailleurs la dimension incontournable de ces objets. Les travaux d'Isabelle Bruno se sont attachés à décrire en particulier le rôle du *benchmarking* comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie européenne de Lisbonne. Dans sa thèse, Isabelle Bruno (2006) conclue que cette pratique manifeste la transition d'une "intégration par le droit" vers une "européanisation par le chiffre". Elle atteste que la technique du *benchmarking* a été un levier pour réaliser un "Espace Européen de la Recherche" sur le modèle d'un marché compétitif. Dans la lignée des travaux de Desrosières (2008), Isabelle Bruno décrit ainsi en quoi cette "mise en nombre" va permettre aux pouvoirs politiques à l'échelle européenne de redéfinir l'enseignement supérieur par des moments de *convention* et de *mesure*. Plus tard, ses analyses de la quantification seront élargies à l'État dans lesquels elle revient sur sa mise "sous pression statistique" (Bruno et Didier, 2013).

Harmonisation européenne et concurrence des usagers et acteurs: chronologie

En juin 1999, un an après la déclaration de la Sorbonne, la déclaration de Bologne promulguait pour les 29 pays européens signataires deux principes à suivre: il s'agis-

TABLEAU 1

Dates clés des principales restructurations de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) depuis la fin du 20^e siècle

- Création du comité national d'évaluation en janvier 1984 chargé d'évaluer les activités de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Ce comité comprendra quinze personnalités nommées par décret en Conseil des ministres: neuf représentants de la Communauté scientifique, quatre personnalités qualifiées en matière d'économie et de recherche, un membre du Conseil d'État et un membre de la cour des Comptes;
- La déclaration de Bologne est signée par 29 États européens en juin 1999 pour un espace européen d'enseignement supérieur et de recherche. Quelques mois auparavant Claude Allègre appelait à sa création lors de la déclaration de la Sorbonne qui incitait à harmoniser les différents systèmes d'enseignement supérieur et permettre la circulation des étudiants;
- La loi sur l'innovation et la recherche de juillet 1999 vient modifier par l'ajout des "contrats pluriannuels" définis avec l'État et leur évaluation, la loi n. 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France¹;
- La stratégie de Lisbonne est annoncée en mars 2000 par la présidence du Conseil européen de Lisbonne;
- Mise en place entre 2003 et 2004 par Luc Ferry ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche puis François Fillon ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du système "Licence-Mastère-Doctorat" (LMD) selon les "standards européens" dans un souci de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (voir la chronologie des ministères entre 2002 et 2021). C'est également la première année de l'élaboration et de la diffusion du classement de Shanghai;
- Mise en place de l'agence nationale de la recherche (ANR) en février 2005;
- Adoption en avril 2006 de la loi n. 2006-450 de programme pour la recherche à l'origine de la naissance de l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Aeres). Cette loi est la traduction législative du Pacte pour la recherche qui rénove le système national de recherche et de l'innovation en vue de conforter le rayonnement international de la France. Le financement de la recherche devrait atteindre 6 milliards en trois ans.
- Promulgation en août 2007 de la loi n. 2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui "a conféré aux universités une autonomie qui leur permet désormais de se doter d'une réelle stratégie internationale"².

Des “responsabilités et compétences élargies” sont conférées aux universités telle que l’autonomie budgétaire et un assouplissement des normes des membres des conseils d’administration.

- Mise en place en 2010 des “investissements d’avenir” (PIA) dans le cadre du grand emprunt pour soutenir la recherche et l’innovation par des appels à projets nationaux.
- Adoption en juillet 2013 de la loi n. 2013-660 relative à l’enseignement supérieur et à la recherche.
- Loi relative à l’orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE, promulguée le 8 mars 2018.
- Promulgation de la loi de programmation de la recherche (LPR) en décembre 2020 pour les années 2021 à 2030.

¹⁴“Tout établissement public de recherche peut conclure avec l’État des contrats pluriannuels qui définissent, pour l’ensemble de ses activités, les objectifs de l’établissement ainsi que les engagements réciproques des parties. L’exécution de ces contrats fait l’objet d’une évaluation”, *Loi n. 99-587 du 12 juillet 1999 sur l’innovation et la recherche (1)*, Légifrance.

² Voir le séminaire de la Conférence des présidents d’université (CPU) et du Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (Dreic et DGESIP) qui ont organisé les 27 et 28 mai 2010 à l’Université de Poitiers des journées sur les stratégies d’internationalisation des universités, en ligne ici : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/seminaire-queelles-strategies-pour-une-internationalisation-des-universites-outils-et-objectifs.html>.

sait d’une part de favoriser *l’harmonisation* des différents systèmes d’enseignement supérieur nationaux, afin de consolider un système commun d’enseignement supérieur et de recherche; et d’autre part de définir pour objectif premier *l’amélioration* de la position de l’enseignement supérieur européen dans l’espace international. Paradoxalement, l’harmonisation commune a été pensée comme un outil pour installer une meilleure compétitivité au sein du système européen d’enseignement supérieur; l’accent étant ainsi porté sur l’amélioration de son positionnement à l’international par la compétitivité:

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d’enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l’efficacité des civilisations se mesurent à l’aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d’enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques. (Voir le texte de la déclaration de Bologne du 19 juin 1999).

TABLEAU 2

Frise chronologique des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et des principales réformes de L'ESR (2002 à 2024)

Pas de titulaire entre le 4 juin 1997 et le 7 mai 2002			
Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche Luc Ferry ↓ Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche François Loos	Raffarin 1	06/05/2002 17/06/2002	
Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche Luc Ferry ↓ Ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles Technologies Claude Haigneré	Raffarin 2	17/06/2002 30/03/2004	
Ministre de l'Éducation nationale, de l' Enseignement Supérieur et de la Recherche François Fillon ↓ Ministre délégué à la Recherche François d'Aubert	Raffarin 3	31/03/2004 31/05/2005	
Ministre de l'Éducation Nationale, de l' Enseignement Supérieur et de la Recherche Gilles de Robien ↓ Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche François Goulard	De Villepin	02/06/2005 15/05/2007	
Ministre de l' Enseignement Supérieur et de la Recherche Valérie Pécresse	Fillon 1 Fillon 2 Fillon 3	18/05/2007 29/06/2011	<i>Loi LRU, août 2007</i>

Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <i>Laurent Wauquiez</i>	Fillon 3	29/06/2011 10/05/2012	
Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche então Secrétaire d'État chargée de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <i>Geneviève Fioraso</i>	Ayrault 1 Ayrault 2 Valls 1 Valls 2	21/06/2012 05/03/2015	<i>Loi ESR, juillet 2013</i>
Secrétaire d'État chargée de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <i>Thierry Mandon</i>	Valls 2 Caze-neuve	17/06/2015 10/05/2017	
Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation <i>Frédérique Vidal</i>	Philippe 1 Felipe 2 Castex	17/05/2017 20/05/2022	<i>Loi ORE mars 2018</i> <i>Loi LPR décembre 2020</i>
Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation <i>Sylvie Retailleau</i>	Terminal Attal	20/05/2022 21/09/24	

Ces deux principes – que sont la création d'un système européen commun et l'insertion dans la concurrence internationale – y sont décrits comme deux pendants qui assurent une meilleure compétitivité à atteindre au niveau européen:

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial. (*Ibidem*).

Un an plus tard, cette imbrication est prolongée dans sa dimension économique avec la Stratégie de Lisbonne qui prévoit d'ici 2020 de "devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde"¹. À la suite de ce conseil européen, plusieurs lois – dont relève plus ou moins directement le domaine

1. Conclusions de la présidence du conseil européen Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, European Parliament.

de l'enseignement supérieur – se sont “tournées vers l'objectivation systématique des performances” (Lebaron, 2008). Ces outils offrent ainsi un terrain pour cette mise en compétition des systèmes par la dimension comparative des performances qu'ils permettent. Cette objectivation systématique a conduit depuis au développement massif d'outils de mesure nationaux mais également internationaux.

D'abord, la loi organique relative aux lois de finances (Lolf) de 2001 prévoit d'organiser l'évaluation des activités étatiques à implication budgétaire notable: elle associe des “objectifs précis” à des indicateurs définis permettant la mesure de résultats². En 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) vient prolonger cette objectivation des performances. Si cette loi n'impulse pas le développement de la production de statistiques et d'indicateurs de performance par les établissements, comme cela peut être déjà effectif de manière autonome au sein des services statistiques des établissements par exemple, elle institutionnalise cependant son caractère systématique. En s'inscrivant dans la lignée de la loi Lolf, la LRU requiert d'évaluer les performances par des indicateurs, afin de présenter les résultats, et présente l'évaluation comme étant le pendant de l'autonomie: “les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs”³. Enfin, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) de 2013 poursuit cette voie en affirmant “le soutien méthodologique” des services et établissements publics de l'État chargés des études statistiques “dans l'élaboration et la communication de ces statistiques”⁴.

Or, ce n'est qu'en 2007 – quelques mois avant la promulgation de la loi sur les libertés et les responsabilités des universités (LRU) – que l'enseignement supérieur et la recherche fera l'objet d'un ministère qui lui sera dédié. Auparavant, ce domaine faisait partie d'une délégation au sein du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche ou dans un ministère commun. Les organisations internationales jouent également un rôle central dans ce travail de détermination d'indicateurs communs pour favoriser la comparaison entre les différents pays européens. Au niveau du cadrage national français, le décret 2013 relatif à l'Autorité de la statistique publique implique d'ailleurs que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et

2. Article 54 de la loi Lolf: “Sont joints au projet de loi de règlement [...] les rapports annuels de performances, faisant connaître, par programme, en mettant en évidence les écarts avec les prévisions des lois de finances de l'année considérée, ainsi qu'avec les réalisations constatées dans la dernière loi de règlement [...] les objectifs, les résultats attendus et obtenus, les indicateurs et les coûts associés”. Voir aussi: Brunetière, 2006.

3. Article 20, II, loi LRU, 2007.

4. Article 31, loi ESR, 2013.

de l’Innovation (Mesri) transmette et participe à la création d’indicateurs statistiques pour l’Office statistique des Communautés européennes⁵.

Cela est d’autant plus fort que la quantification massive de l’enseignement supérieur n’est pas un phénomène isolé, mais s’inscrit dans un processus réformateur relativement homogène pour l’ensemble des institutions publiques des différents secteurs. L’accumulation de ces lois depuis une vingtaine d’années conduit ainsi à “passer d’un monde savant relativement autonome, dans lequel les scientifiques constituent une profession auto-organisée protégée par des institutions et un statut, à un monde où les pratiques scientifiques sont gouvernées par de nouveaux impératifs politiques et économiques, et par des institutions hiérarchiques et centralisées” (Laillier et Topalov, 2022, p. 15).

La loi ORE et Parcoursup

Que cela soit à travers la loi relative à l’orientation et à la réussite des étudiants, dite loi “ORE” (2018), ou par la loi de programmation de la recherche, dite loi LPR (2020), quatre caractéristiques esquissent des similitudes au sein de ces deux réformes: un contexte de concurrence surplombant et souhaité, une responsabilisation des individus – établissements, professionnelle.s et étudiant.e.s – vis-à-vis de leurs performances, de leurs trajectoires, et de leurs carrières; une gestion nationale dont l’objectif premier est la limitation des risques, et enfin la démonstration de résultats – très largement chiffrée – comme condition de l’obtention d’un soutien politique et/ou financier des institutions de tutelles.

Mais si la loi ORE réaffirme cette tendance de l’individualisation des risques et de la responsabilisation des individus, elle s’inscrit dans un processus réformateur plus large. En particulier, le *Plan étudiants* de 2017 (Voir le *Plan étudiants*, septembre 2017). Proposer une éducation “sur mesure” est au cœur du Plan étudiants de 2017, qui évoquait différents outils telle qu’une plateforme “sur mesure”, des parcours “sur mesure”, une licence “sur mesure”. Le pendant de cette “adaptation” sur mesure apparaît comme étant celui de la *responsabilisation*. Il s’agit ainsi d’instaurer à l’aide de ces réformes une “plateforme sur mesure pour construire son orientation” en fonction des attendus édictés et de son auto-évaluation. La licence dite “sur mesure” accorderait quant à elle la possibilité de prendre “en compte le parcours et les aspirations de chaque étudiant pour lui permettre de développer ses

5. Voir le décret du janvier 2013 Décret n. 2013-34 du 10 janvier 2013 modifiant le décret n. 2009-250 du 3 mars 2009 relatif à l’Autorité de la statistique publique et le décret n. 2009-318 du 20 mars 2009 relatif au Conseil national de l’information statistique et au comité du secret statistique.

talents” (*Idem*, p. 28). Ainsi, ce dispositif “s’inspirera d’initiatives qui ont fait leurs preuves, un peu partout sur le territoire: une organisation de la formation articulée autour de la progression personnelle de l’étudiant plutôt qu’autour de parcours ‘type’ nécessairement en trois ans”. Ces parcours sur mesure sont à l’origine d’une “licence transformée, personnalisée et modulable (+ ou - 3 ans) qui prendra mieux en compte leur parcours et leurs aspirations et qui pourra être plus professionnalisante”. La troisième dynamique est celle de la flexibilité des dispositifs qui encourage par exemple les “nouvelles formes de pédagogie (pédagogie par projet, pédagogie inversée, enseignements par les pairs)” (*Idem*, p. 9).

Dans la même direction, l’annexe au projet de loi des Finances de 2020 présenté deux ans plus tard dans le *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*⁶, propose de mettre en place une “personnalisation” ou parfois une “l’individualisation” des parcours. Cela n’est pas non plus sans rappeler l’argumentaire de deux autres lois qui véhiculent une rhétorique similaire que sont “la loi pour une École de la confiance” et la “loi pour un État au service d’une société de confiance”⁷. Ces deux rapports énoncent la mise en place d’une rhétorique politique amoindrissant le poids des titres scolaires unifiés au profit de la mise en lumière de compétences dites individuelles.

D’une part, nous l’avons évoquée, la pensée générale de l’orientation que met en place *Parcoursup* et la loi ORE est celle d’une gestion des risques qui s’effectue *a priori* puisqu’elle rend obligatoire l’auto-évaluation des étudiants en amont de la validation des vœux afin qu’ils vérifient leur adéquation avec la formation souhaitée; ou autrement dit par la recherche d’un “appariement optimal” entre une offre et une demande, compatibles selon des compétences individuelles et des risques maîtrisés en termes de réussite scolaire. Cette limitation des risques dans la pensée politique de la mise en place de la loi ORE est très bien analysée par Romuald Bodin et Sophie Orange dans leur article intitulé “La gestion des risques scolaires. ‘Avec *Parcoursup*, je ne serais peut-être pas là” (Bodin et Orange, 2019). Les deux auteurs analysent ainsi que “de la même manière que dans le domaine de la justice ou de l’aide sociale (Dubois *et al.*, 2018), le nouveau modèle sur lequel repose l’orientation des bacheliers, et dont la loi ORE est l’aboutissement, est celui de la maîtrise des risques” face à “un pari sur l’avenir dont l’État ne veut plus assumer les coûts” (*Ibidem*). Dans l’étude que réalisent Clément Pin, Leïla Frouillou, et Agnès Van Zanten, le renforcement du poids des inégalités sociales est également mis en

6. Voir le *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*, Annexe au projet de loi de Finances pour 2020, République Française, 27 septembre 2019.

7. Voir la loi pour une École de la confiance promulguée au *Journal Officiel* le 28 juillet 2019 et la loi pour un État au service d’une société de confiance du 10 août 2018.

évidence par les changements qu’opère la mise en place de *Parcoursup* par rapport à la situation que comportait le dispositif Admission Post-Bac (APB). Les auteurs indiquent ainsi que les inégalités sociales “sont plus marquées depuis la transition de la plateforme, cette dernière ayant à la fois libéralisé le processus d’ajustement de l’offre et de la demande et encouragé les universités désormais autonomes en matière de classement des candidatures à adopter les mêmes modes de tri que les filières sélectives” (Frouillou *et al.*, 2020).

D’autre part, en contrepartie de la personnalisation des parcours, qui propose de s’adapter aux besoins et aux compétences de chaque étudiant, cette réforme responsabilise le futur étudiant.e en le constituant comme un acteur autonome. L’étudiant.e est investi par le ministère de la gestion de son orientation à partir de cette procédure dématérialisée et à distance que propose *Parcoursup*. Les éléments les plus illustratifs de cela sont les questionnaires d’auto-évaluation mais aussi la présentation de chaque formation sur *Parcoursup* qui met en avant par des indicateurs statistiques de réussite les profils des étudiants sélectionnés les années passées. Pour candidater sur *Parcoursup* en licence de droit – et c’est aussi le cas notamment en sciences – il est obligatoire pour les étudiants de répondre à un questionnaire d’auto-évaluation avant de pouvoir valider son vœu. Il s’agit pour l’étudiant.e de se “situer par rapport aux attendus”⁸. Le principe de l’auto-évaluation est particulièrement puisque ce questionnaire, bien qu’obligatoire, n’est pas pris en compte dans le traitement des candidatures. L’élaboration de ce questionnaire est “destinée à vous éclairer sur les attentes concrètes qui se trouvent derrière les ‘attendus’ que vous avez pu consulter sur *Parcoursup*”⁹. Ainsi, il est indiqué que l’étudiant.e doit lui-même réaliser un examen de conscience sur ses résultats obtenus: “Si votre résultat au questionnaire est faible, vous devez vous interroger sur la pertinence de votre candidature en Droit. Nous vous encourageons à en discuter avec vos parents, vos professeurs et/ou la conseillère d’orientation de votre lycée. Si vous décidez néanmoins de candidater, ce qui reste naturellement possible, nous vous encourageons à mettre à profit la fin de votre année scolaire pour renforcer vos compétences correspondant aux ‘attendus’”¹⁰.

8. “Questionnaire d’auto-évaluation”, *Portail Universitaire du Droit*, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.

9. *Idem*. Le questionnaire en ligne spécifique aux licences de droit est consultable à l’adresse suivante : <https://www.terminales2020-2021.fr/Sites-annexes/Terminales-2020-2021/J-explore-les-possibles/Questionnaire-d-auto-evaluation-Droit>.

10. “Questionnaire d’auto-évaluation”, *Portail Universitaire du Droit*, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.

De l'orientation à la sélection inégale à l'entrée de l'enseignement supérieur

Les étapes de sélection, nombreuses et successives tout au long des trajectoires étudiantes ne dépendent pas seulement, mais renforcent également, la première polarisation socio-scolaire des publics qui découle de la répartition des étudiant.e.s dans les différentes formations à l'issue du baccalauréat. Nous nous attachons à décrire ici comment l'orientation dans l'enseignement supérieur conduit à répartir les différents types de publics étudiants entre les différentes formations d'une même discipline, selon la position de l'établissement au sein de l'espace académique.

Les transformations relatives à la sélection des étudiant.e.s à l'entrée de l'enseignement supérieur reposent en particulier sur une euphémisation de pratiques de sélection derrière le concept d'orientation: dorénavant les licences universitaires, dites formations "non sélectives" – par oppositions aux classes préparatoires, aux IUT, aux grandes écoles, etc. –, peuvent sélectionner leur public étudiant par un classement ordonné des candidatures, si et seulement si, le nombre de demandes excèdent le nombre de place (ses capacités d'accueil) offerte par la formation. Or, en raison, de la modification de la procédure de formulation des vœux – les étudiants sont incités à formuler 10 vœux sans les ordonner selon la préférence –, contrairement au passé, et la sélection étant dorénavant réelle et renforcée en suppression du tirage au sort pour les filières dites "en tension", cela conduit à multiplier les vœux déposés par les étudiant.e.s et donc à accroître le nombre de demandes reçues par les établissements. L'enseignement supérieur français reposant historiquement sur un système d'enseignement public, le principe des programmes de bourses et de quotas relatif au Décret n. 6.094 de 2007 ne peut être comparé avec le principe de quotas français. Toutefois, pour chaque licence universitaire, même en "tension" et en capacité de sélectionner, est imposé un taux minimum de bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée et un taux maximum de bacheliers résidant dans une académie régionale différente de celle dans laquelle est situé l'établissement de la formation. En revanche, il n'existe pas de quotas concernant le type de baccalauréat possédé – général, professionnel, technologique, ni en termes de filières – et c'est donc sur cet aspect que s'exerce le tri social et scolaire des bachelier.ère.s.

L'étude des fiches des formations de la plateforme *Parcoursup* permet de saisir et d'analyser les discours auxquels sont confrontés les étudiant.e.s lors de leur confrontation avec cette plateforme. Ce sont les premiers descriptifs des formations, en termes de choix de discipline et d'offre d'établissement, que rencontrent les étudiants. Les taux de réussite, et plus largement différents indicateurs statistiques, apparaissent particulièrement d'ailleurs dès ces premiers descriptifs destinés à présenter les formations aux étudiants.

Pour illustrer cela, nous vous apportons ci-dessous la présentation de l'une des trois formations de notre terrain d'étude, celle de la licence de droit de l'Université Paris 2 Panthéon – Assas. Cette formation qui apparaît dans les multiples filtres en tant que “formation non sélective” présente un “taux d'accès” en 2021 de 27% et offrait 933 places dans le parcours classique “Droit” de la licence. La présentation de cette formation indique également que son public étudiant est composé à 100% de bacheliers généraux (tableau 3).

La catégorisation en tant que “formation non sélective” doit être relativement déstabilisante pour les étudiants qui se retrouvent face à ce descriptif présentant un taux d'accès relativement faible. Par ailleurs, cette catégorisation ne recouvre que l'admission en première année et ne fait pas état de la sélection progressive et diffuse qui s'effectue tout au long des études. Les fiches *Parcoursup* de ces formations proposent un onglet intitulé “chiffres clés” spécifiquement dédié à présenter le nombre de candidatures que la formation reçoit. Pour ce qui est du parcours général de la licence d'Assas – puisque ce n'est pas le seul parcours que la licence de droit propose – la formation indique recevoir 14 500 vœux pour 930 places, soit presque 15 fois le nombre de places offertes (tableau 4).

La complexité qu'engendrent ces descriptions à destination des étudiant.e.s, notamment en termes de compréhension de ce qui est sélectif, ou non, au sein de l'offre des formations, laisse entrevoir le poids des inégalités sociales face à la compréhension et à l'utilisation de cette plateforme (voire mêmes dans le cadre de recours juridiques potentiels).

Les données issues de la base *Parcoursup* de 2018 – soit la première année de mise en place de cet outil d'orientation des étudiant.e.s – permettent de saisir les différents enjeux sociaux relatifs à l'orientation via la plateforme, et en particulier les effets de répartition des différents types de populations de bachelier.ère.s entre les établissements.

D'abord, puisque la capacité à sélectionner des licences universitaires dépend de leur attractivité, toutes les formations, même à l'échelle d'une même discipline, n'ont pas la même capacité de sélection. Nous comparons ici trois disciplines entre elles – les mathématiques, le droit, et la sociologie – ainsi que quatre établissements d'Île-de-France (voir le graphique 1).

Deux dimensions de la sélection apparaissent sur le graphique: non seulement une différenciation de l'attractivité des formations en fonction des disciplines – la sociologie, les mathématiques et le droit ne sont pas demandées de manière égale – mais aussi de l'établissement – de sa réputation, de son nom, de sa marque. La formation en droit de l'Université Paris-Descartes (Paris v) (Université Paris Cité) se distingue par le nombre de demandes qu'elle a reçues avoisinant les 10 000 vœux.

TABLEAU 3

Présentation sur Parcoursup de la licence de droit de Paris 2 Panthéon – Assas parmi les formations similaires

The screenshot shows the Parcoursup search interface. At the top, there is a search bar with the text "Veuillez entrer votre recherche par mots clés, par exemple 'licence chimie Toulouse' ou 'pass Limoges'". Below the search bar, there are filters for "Types d'établissement" (Etablissements Publics: 15) and "Types de formation" (Licence: 15, Licence sélective: 10). Two search results are displayed:

- Université Paris 2 Panthéon - Assas (Paris 15e Arrondissement - 75)**: Licence - Droit. Taux d'accès: 27%. Places: 933. Général: 100%, Techno: 0%, Pro: 0%.
- Université Panthéon- Assas Paris2 - Antenne Melun (77)**: Licence - Administration économique et sociale - Parcours AES administration et gestion des entreprises. Taux d'accès: 50%. Places: 175. Général: 96%, Techno: 3%, Pro: 2%.

Source: site Parcoursup et présentation des licences de droit.

TABLEAU 4

Chiffres clés de la fiche formation de la licence Paris 2 Panthéon – Assas sur Parcoursup

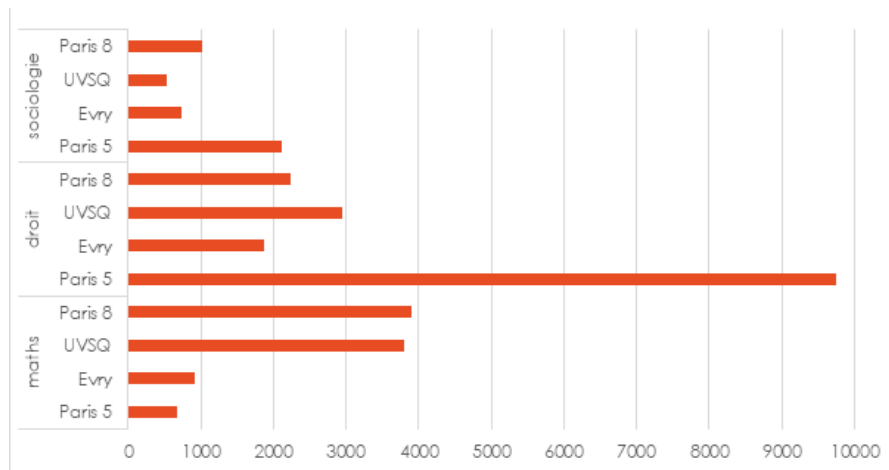
The screenshot shows the 'Chiffres clés' section of the formation page. The main data is as follows:

Chiffres clés	Chiffres clés
933 places proposées cette année	933 places l'année précédente
12350 voeux formulés l'année précédente	14574 voeux cette année
2912 candidats ayant reçu une proposition d'admission l'année précédente	

Source: site Parcoursup et présentation des licences de droit.

GRAPHIQUE 1

Comparaison du nombre de vœux étudiants reçus par les licences de droit sur Parcoursup



Source: Auteur

Toutefois, si toutes les licences de droit de ce graphique reçoivent un nombre important de demandes, ce n'est pas le cas de toutes les licences d'Ile-de-France (Sargeac, 2022), puisque les écarts relatifs à la réputation des établissements est particulièrement fort. La forte attractivité de l'Université Paris V apparaît également à l'échelle des formations de sociologie, mais relativement moins pour les mathématiques. Or, puisque chaque étudiant.e formule plusieurs vœux, toutes les licences ne remplissent pas à la rentrée leur capacité d'inscription, et ne peuvent pas toutes choisir leur public étudiant. A l'échelle des licences de droit, particulièrement attractives, les écarts d'inscription des étudiant.e.s sont très distincts. Sur le graphique, les deux formations de droit qui attirent le moins de demande sont la licence de l'Université d'Evry et de Paris 8, qui sous-remplissaient à la rentrée leur capacité étudiante avec un taux de remplissage respectif de 65% et 60% (Sargeac, 2021).

Conclusion

Les réformes de l'enseignement supérieur édictées en France entre 1999 et 2018 témoignent d'un élan réformateur particulièrement intense, et marqué par la volonté accrue de réguler l'accès à différentes ressources – aux financements de la recherche par la LPR et aux formations universitaires par loi ORE – dans le cadre de la mise en concurrence des acteurs en tant qu'outil de gestion explicite de l'ESR. Cette période a vu ainsi l'introduction de mesures visant à renforcer cette "compétitivité", en réponse à la massification de l'enseignement supérieur et à la concurrence internationale des systèmes d'enseignement supérieur. Paradoxalement, l'harmonisation commune

à l'échelle européenne apparaît comme un levier pour asseoir cette compétitivité.

De manière générale, la mesure quantifiée de l'enseignement supérieur apparaît comme un outil de légitimation politique de ces réformes successives depuis la fin du 20^e siècle, qui déterminent l'objectif de faire de l'enseignement supérieur un levier central de la croissance économique. La loi LRU de 2007 a constitué un tournant particulier en accordant une plus grande autonomie aux universités, qui bien relative, a conduit à créer des différenciations particulièrement importantes entre les établissements (création de filières d'excellence sélectives et payantes, inégalités de ressources accordées par le ministère entre les établissements à travers l'Idex etc.), sur l'ensemble du territoire français qui traditionnellement reposait sur une gestion centralisée commune. Enfin, la création en 2018 de *Parcoursup* a introduit une nouvelle plateforme centralisée pour l'orientation des bacheliers à l'entrée de l'enseignement supérieur via des outils davantage construits autour de la sélection (questionnaires d'auto-évaluation, ouverture du tri des candidatures pour les licences universitaires, présentation d'indicateurs de réussite et de sélection dans la description des formations etc.), dans cette même visée de limitation "des risques" et de cette politique de mise en concurrence des individualités.

Références Bibliographiques

- BODIN, Romuald & ORANGE, Sophie. (2019), "La gestion des risques scolaires. 'Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là'". *Sociologie*, 10: 217-224, 2019.
- BOUCHARD, Julie. (2012), "La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche". *Quaderni*, 77: 25-40.
- BRUNETIÈRE, Jean-René. (2006), "Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (Lof): une occasion de débat démocratique?". *Revue Française d'Administration Publique*, 1: 95-111.
- BRUNO, Isabelle. (2008), "La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement". *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 55: 28-45.
- BRUNO, Isabelle. (2006), *Déchiffrer l'"Europe compétitive": étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*. Paris, thèse de sciences politiques, Institut d'Etudes Politiques de Paris, IEP.
- BRUNO, Isabelle & DIDIER, Emmanuel. (2013), *Benchmarking. L'État sous pression statistique*. Paris, La Découverte, Zones.
- DESROSIÈRES, Alain. (2008), *Pour une sociologie historique de la quantification: L'Argument statistique I*. Paris, Presses des Mines.
- EYRAUD, Corine; EL MIRI, Mustapha & PEREZ, Patrick. (2020), "Les enjeux de quantification dans la Lof. Le cas de l'enseignement supérieur". *Revue Française de Socio-Économie*: 219-240.

- FROUILLOU, Leïla; PIN, Clément & VAN ZANTEN, Agnès. (2020), “Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France”. *L'Année Sociologique*, 70: 337-363.
- GARCIA, Sandrine. (2009), “Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur”. *Revue du Mauss*, 33: 154-172.
- HARARI-KERMADEC, Hugo. (2019), *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*, Le Bord de l'eau.
- LAILLIER, Joël & TOPALOV, Christian. (2022), *Gouverner la science. Anatomie d'une réforme (2004-2020)*. Marseille, Agone (coll. L'Ordre des Choses).
- LEBARON, Frédéric. (2008), “Comment mesurer les ‘performances’ des universités ? Quelques réflexions sur la mise en place d'indicateurs à l'Université de Picardie”. *MEI*, 28: 105-118.
- PIERRU, Frédéric. (2009), *Les clairs-obscur de la forme palmarès. L'exemple de la carrière des palmarès hospitaliers*, document de travail.
- “QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION”, Portail Universitaire du Droit, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.
- SARGEAC, Mélanie. (2021), *De quoi la sélection est-elle le nom? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l'établissement*. Nanterre, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.
- SARGEAC, Mélanie. (abr. 2022), “Rôle de l'orientation post-bac et effet établissement: le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France”. *Formation Emploi*.

Résumé

Réformes de l'enseignement supérieur et sélection des étudiantes: le cas de la France (1999-2018)

Depuis la fin du 20^e s, les politiques françaises et européennes, tendent à constituer l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) comme l'un des principaux leviers de compétitivité de la sphère économique internationale. En particulier, les réformes de l'enseignement supérieur édictées en France entre 1999 et 2018 témoignent d'un élan réformateur particulièrement intense, marqué par la volonté accrue de réguler l'accès à différentes ressources – aux financements de la recherche par la LPR et aux formations universitaires par loi ORE – dans le cadre de la mise en concurrence des acteurs comme outil de gestion de l'ESR. En analysant ce changement de paradigme, qui met au centre de la gestion quantifiée de l'enseignement supérieur l'objectif d'en faire un levier central de la croissance économique, nous revenons sur l'influence de ce processus réformateur ainsi que sur le rôle des indicateurs chiffrés de mesure de l'ESR. Par l'étude plus spécifique de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi “ORE” promulguée le 8 mars 2018, à l'origine de la mise en place de la plateforme *Parcoursup*, nous cherchons à mettre en lumière en quoi l'investissement dans la quantification de l'enseignement supérieur conduit plus largement à soutenir une politique des individualités.

Mots-clés: Enseignement-supérieur; Réformes; Processus de Bologne; Loi ORE; Parcoursup.

Abstract

Higher education reforms and student selection: the case of France (1999-2018)

Since the end of the 20th century, French and European policies have been building up higher education and research (ESR) as one of the main levers of competitiveness in the international economic sphere. In particular, the higher education reforms enacted in France between 1999 and 2018 are evidence of a particularly intense reform drive, marked by an increased desire to regulate access to different resources – to research funding under the LPR and to university education under the ORE law – in the context of competition between players as a tool for managing higher education. In analysing this paradigm change, which places at the centre of the quantified management of higher education the objective of making it a central lever for economic growth, we highlight the chronology of different laws in parallel with the analysis of this reform process. Through a more specific study of the law relating to student orientation and success, known as the 'ORE' law, promulgated on 8 March 2018, at the origin of the implementation of the Parcoursup platform, we seek to highlight how investment in the quantification of higher education leads more broadly to support a policy of individualities.

Keywords: Higher education; Reforms; Bologna process; Loi ORE; Parcoursup.

Texto recebido em 26/06/2024 e aprovado em 02/08/2024.

DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2024.226575.

MÉLANIE SARGEAC est chercheuse postdoctorante en sociologie de l'éducation au sein du laboratoire LIPHA, et travaille sur les représentations vis-à-vis de l'avenir des étudiant.e.s en temps de crises (écologique, économique, politique etc.). Elle a réalisé une thèse sur les effets des réformes françaises d'orientation et de sélection des étudiant.e.s à l'entrée de l'enseignement supérieur sur les trajectoires des étudiant.e.s. Son article "Rôle de l'orientation post-bac et effet établissement: le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France", publié dans *Formation Emploi* en 2022 propose, à partir d'une méthodologie qui croise à la fois des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives, une analyse des effets de ces réformes, et de la manière dont la sélection, particulièrement inégale entre les établissements, influence les représentations des enseignant.e.s de première année de licence universitaire de droit. Elle co-anime à l'EHESS depuis 2022 le séminaire "Sociologie des réformes universitaires et du gouvernement de la recherche" avec Hugo Harari-Kermadec (Inspé d'Orléans, Ercae), Joël Laillier (Université d'Orléans, Centre Maurice-Halbwachs, CMH), et Christian Topalov (EHESS, Centre Maurice-Halbwachs, CMH). E-mail: melanie.sargeac@gmail.com.

