

UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON SORBONNE
Centre européen de sociologie et de science politique (CESSP)
École doctorale de science politique (ED 119)

Le « moment APB », un moment sans histoire ?

Le jeu discret des outils d'admission post-baccalauréat dans les politiques d'accès à l'université (années 1960-années 2010)

Delphine RACCURT

Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en science politique

Sous la direction de

Brigitte GAÏTI

Soutenue publiquement le 21 décembre 2023 devant un jury composé de :

Yannick BARTHE

Directeur de recherche au CNRS, Laboratoire interdisciplinaire d'études sur les réflexivités, EHESS – *Président*

Pierre-Yves BAUDOT

Professeur des Universités, Université Paris-Dauphine/PSL, IRISSO – *Rapporteur*

Hélène BUISSON-FENET

Directrice de recherche au CNRS, Laboratoire Triangle, ENS Lyon – *Examinatrice*

Brigitte GAÏTI

Professeure des Universités, Université Paris 1-Panthéon Sorbonne, CESSP – *Directrice de thèse*

Sophie ORANGE

Professeure des Universités, Université de Nantes, CENS – *Rapporteuse*

AVERTISSEMENT

« L'université n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions exprimées dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur »

RÉSUMÉ

La thèse propose de retracer la carrière de l'outil Admission Post-Bac (APB) utilisé entre 2009 et 2017 pour traiter les vœux des bacheliers candidats à une formation post-baccalauréat. Située au croisement de la sociologie de l'action publique, de l'enseignement supérieur, des techniques et des controverses, la thèse exploite divers matériaux : entretiens individuels et collectifs, corpus de presse, analyse de la littérature grise et des rapports publics. La thèse rend compte des dynamiques ayant suscité l'intérêt, la critique et le rejet à l'égard d'APB en analysant les trajectoires empruntées au cours de son existence. Comment analyser la discrète introduction d'APB et sa brusque politisation lorsque la gestion par l'État de l'accès à l'enseignement supérieur est mise en débat ? Comment sa « courte » carrière peut-elle être réinscrite dans les transformations à l'œuvre au sein de l'institution universitaire ? Dans un premier temps, la thèse revient sur le parcours de la « sélection » dans les séquences réformatrices de l'enseignement supérieur, entre les années 1960 et 1980, et montre comment, par un processus de verrouillage politique, le « tabou » de la sélection à l'entrée de l'université s'est progressivement solidifié. Dans l'espace laissé vacant par les dispositions de la loi Savary de 1984, le libre accès à l'université s'est rendu propice à l'expérimentation de nouveaux instruments d'organisation des admissions post-baccalauréat. La focalisation de la thèse sur les entreprises balbutiantes d'harmonisation des procédures montre qu'APB trouve ses origines dans l'institutionnalisation de nouveaux savoirs de gouvernement et la diffusion d'une norme coordinatrice auprès des acteurs intéressés. Pour appréhender le fonctionnement d'APB, la thèse se concentre sur la délégation des admissions post-baccalauréat à des modèles algorithmiques venus de la théorie économique, appliqués d'abord à l'univers « sélectif » puis « non-sélectif » de l'enseignement supérieur. Dans un second temps, la thèse examine les trajectoires empruntées par APB lorsque son cœur algorithmique est mis à l'épreuve par les tensions post-baccalauréat : elle interroge les fissurations introduites dans sa capacité d'agrégation malgré des possibilités d'ajustement soigneusement entretenues par ses « propriétaires » au sein du ministère de tutelle. Le « moment APB » que la thèse prend pour objet se clôture par un processus de mise en politique au cours duquel la condamnation du gouvernement algorithmique des admissions post-baccalauréat se mêle à une réouverture des « possibles » en matière de sélection à l'université.

Mots-clés : université - algorithmes - sélection - APB - orientation scolaire - enseignement supérieur - plateformes - dématérialisation.

ABSTRACT

This thesis proposes an examination of the career of Admission Post-Bac (APB), employed between 2009 and 2017 to process the wishes of baccalaureate holders applying for higher education. Combining sociology of public action, education, higher education, techniques and controversies, the thesis makes use of a variety of materials: individual and group interviews, corpus of press articles, review of grey literature and public reports. The thesis examines the dynamics arousing interest, criticism of and rejection towards the APB platform, by analysing the paths taken during its existence. How can we analyse the discreet introduction of APB and its sudden politicisation when the state's management of access to higher education is debated ? How can its « short » career be reinscribed in the dynamics of change at work in the university institution ? Firstly, the thesis examines the history of selection in higher education reform, between the 1960s and 1980s, and shows how, through a process of political locking, the « taboo » of selection for university entrance gradually solidified. In the space left vacant by the provisions of the Savary law of 1984, « free access » to university became a fertile ground for experiments with new instruments for organising post-baccalaureate admissions. By focusing on the nascent efforts to harmonise procedures, the thesis shows that APB has its origins in the institutionalisation of new governmental knowledge and the dissemination of a coordinating standard among the involved actors. To understand how APB works, the thesis focuses on the delegation of post-baccalaureate admissions to algorithmic models derived from economic theory, applied first to the « selective » and then to the « non-selective » world of higher education. Secondly, the thesis examines the trajectories taken by APB when its algorithmic core was challenged by post-baccalaureate tensions and questions the cracks introduced into its aggregation capacity despite the possibilities for adjustment carefully maintained by its « owners » within the supervising ministry. The « APB moment » ended with a political process in which condemnation of the algorithmic government of post-baccalaureate admissions is combined with a reopening of the « possibilities » for university selection.

Keywords : university - algorithms - selection - APB - high school guidance - higher education - platforms - dematerialisation.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de thèse, Brigitte Gaïti, pour son soutien et son accompagnement tout au long de ces six années de travail. L'architecture de la thèse tout comme les choix d'analyse opérés à travers ses différents chapitres doivent autant à la rigueur de ses relectures qu'à son souci du récit et de la mise en intrigue. Je souhaite la remercier pour ses conseils et ses éclairages qui ont jalonné la réalisation de ce travail. Je pense tout particulièrement à ces échanges organisés en situation de confinement, par écrans interposés, qui ont été déterminants dans l'avancement et la finalisation de la thèse.

Je tiens à remercier les membres du jury qui ont accepté de lire et de discuter ce travail. Merci à Sophie Orange, Hélène Buisson-Fenet, Pierre-Yves Baudot et Yannick Barthe, membre de mon comité de suivi, qui a discuté mes premiers travaux et aiguillé ma recherche lorsque la thèse n'en était qu'à ses balbutiements.

J'adresse mes sincères remerciements à l'ensemble de mes enquêté.es, celles et ceux qui m'ont ouvert les portes de leurs administrations respectives, celles et ceux qui, finalement, ont rendu mon travail d'enquête possible. Cette thèse doit beaucoup à la richesse des histoires politiques et administratives qu'ils ont bien voulu partager. Je les remercie d'avoir fait appel à leur mémoire rétrospective, à leurs souvenirs d'APB quand ils devaient, simultanément, apprivoiser Parcoursup.

Je souhaiterais remercier l'École doctorale et l'UFR de science politique de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne de la confiance qu'ils m'ont accordée lors de mon recrutement en tant que doctorante contractuelle, en 2017, puis en tant qu'ATER en 2021. J'associe à ces remerciements le Centre européen de sociologie et de science politique. Mon parcours de chercheuse et d'enseignante doit à la disponibilité comme à la bienveillance de leurs équipes administratives respectives. Merci à Chantal Lisse, Clarence Paul, Dominique Sénès et Barthélémy Zyla pour le travail de facilitation effectué à toutes les étapes de mon parcours doctoral. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux équipes de la licence Sciences sociales et du master Politiques Publiques de l'Université Paris-Dauphine qui m'ont accueillie au mois de septembre 2020, le temps d'une formidable année d'enseignement. Merci à Pierre-Yves Baudot, Choukri Hmed et Dominique Méda avec qui j'ai eu le plaisir de travailler.

Mes remerciements vont encore à l'ensemble des doctorant.es qui ont partagé avec moi, de près ou de loin, l'aventure de la thèse entre les murs de la Sorbonne ou à l'extérieur, au cours de séminaires, de journées d'études et de rassemblements amicaux. Mes pensées vont ici à Evélia Mayenga, Madeleine de Wispelaere et Zélie Jobert. Je salue également l'engagement de tous.les les représentant.es doctorant.es qui défendent au sein de l'ED, de l'UFR ou du CESSP les parcours et les conditions de travail des jeunes chercheur.es. Mes pensées s'adressent à celles et ceux avec qui j'ai eu l'occasion de partager la responsabilité de cette représentation, la découverte de l'enseignement à l'université, l'appréhension des premières heures comme l'enthousiasme des suivantes. J'ai une pensée affectueuse pour Morgane Hauguel, inscrite en thèse la même année que moi, qui sillonne aujourd'hui d'autres routes mais se tient toujours à mes côtés, six ans après.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et mon amitié à un groupe particulier de doctorant.es, uni.es par les liens de la thèse tout autant que par un jeu de Kapla fédérateur organisé un soir d'été en Charente-Maritime. Merci à Marine Lassery et Ysé Vauchez pour les conseils et suggestions qu'elles m'ont apportés durant l'écriture de la thèse. Je pense à nos déjeuners, parfois à la Sorbonne, parfois dans les jardins de l'EHESS, et à nos après-midi studieux qui voyaient défiler les questions de vocabulaire, de syntaxe, de méthode, de plan, de bibliographie. Toutes leurs réponses sont, quelque part, logées dans cette thèse ! Merci à Keyvan Ghorbanzadeh, pour les discussions partagées autour de l'action publique, et François-Guillaume Giroux pour le regard qu'il a bien voulu porter sur l'explicitation de mes algorithmes. Leur soutien et leur camaraderie se sont tout autant manifestés aux alentours de la Sorbonne qu'ailleurs, là où les rires et la musique pouvaient éclipser les contrariétés du moment. Merci, enfin, à Bérangère Rocalve pour son écoute, sa générosité, son soutien et ses encouragements quand, parfois, la réalisation de la thèse se faisait plus difficile. Assurément, ces six années de travail n'auraient pas été les mêmes sans sa présence, amicale et constante, à mes côtés. Merci pour sa lumière, dans nos journées de travail comme nos moments de repos, qui a rendu plus douce chaque étape de mon parcours de thèse.

Cette thèse doit beaucoup au soutien de mes proches et ami.es, non-doctorant.es, qui se sont toujours soucié.es de l'avancée de mes travaux avec attention, considération, gentillesse et bienveillance. Merci à Florence, Apolline et Nina, mes amies du master 1 de Science politique, qui n'ont jamais cessé d'encourager mes projets de recherche. Merci à Victoria et Alex pour leur soutien et leur curiosité à l'égard des mes travaux, pour tous ces rendez-vous du lundi soir

qui ont ouvert mes semaines de travail de la plus belle des manières. Merci à Sophie, Sandrella et Eléna, mes amies du lycée. Merci à Manon et Flora qui ne m'ont pas appris l'équitation mais m'ont prouvé que les colonies de vacances pouvaient être pourvoyeuses des plus belles amitiés. Merci à Mathilde pour sa précieuse présence à mes côtés, entre Paris et Strasbourg, depuis le premier jour de la licence de droit.

Mes derniers remerciements vont à mes parents, Pierre et Véronique, dont le soutien inconditionnel est au principe de la réalisation de cette thèse. Je crois pouvoir dire aujourd'hui qu'un baccalauréat obtenu « tangent les balises », expression que nous adorons et empruntons au vocabulaire aviateur de mon grand-père maternel, ne dit rien des trajectoires possibles à l'université. Je pense à leur fierté non-dissimulée le jour de l'obtention de mon contrat doctoral en septembre 2017. J'espère que cette thèse, désormais achevée, ne fera que la renforcer.

Enfin, je dois tout particulièrement remercier Paul pour son soutien indéfectible, son écoute attentive, son aide régulière et ses commentaires critiques que, souvent, je me suis empressée de retranscrire pour ne pas perdre une miette des conclusions à en tirer pour mon travail. Merci pour tout le temps qu'il m'a accordé et la tendresse dont il m'a entouré. Nos thèses respectives, commencées et terminées la même année, ont occupé nos esprits pendant six années sans jamais atteindre notre complicité.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADAE : Agence pour le développement de l'administration électronique
ADELE : administration électronique
ADIUT : Assemblée des directeurs d'IUT
ADVP : activation du développement vocationnel et personnel
AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AES : administration économique et sociale
Affelnet : affectation des élèves par le net
ANOP : Association nationale des organisations de psychologues
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
APB : Admission Post-Bac
BOLERO : bonne orientation des lycéens et réussite de l'opération
BRETASUP : procédure d'inscription télématique de l'académie de Rennes
BTS : brevet de technicien supérieur
CADA : Commission d'accès aux documents administratifs
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CCETT : Centre commun d'études de télévision et télécommunications
CENT : Centre national d'études des télécommunications
CES : Centre d'études sociologiques
CFDT : Confédération française démocratique du travail
CFTC : Confédération française des travailleurs chrétiens
CGT : Confédération générale du travail
CIO : centre d'information et d'orientation
CNESER : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
COP : conseiller d'orientation-psychologue
CPE : contrat première embauche
CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles
CPU : Conférence des présidents d'université
CSAIO : chef du service académique d'information et d'orientation
CSCU : Conseil supérieur des corps universitaires

CSG : contribution sociale généralisée
DAJ : Direction des affaires juridiques
DAPP : Découverte des activités professionnelles et projets personnels
DDL : Droits des lycéens
DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG : diplôme d'études universitaires générales
DGES : Direction générale de l'enseignement supérieur
DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DGFIP : Direction générale des finances publiques
DGT : Direction générale des télécommunications
DINSIC : Direction interministérielle du numérique
DOGES : Direction de l'organisation générale de l'enseignement supérieur
DRAAF : Direction régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
DRAIO : Direction régionale académique de l'information et de l'orientation
DSI : Direction des systèmes d'information
DU : diplôme universitaire
ENA : École nationale d'administration
ENS : École normale supérieure
ENSI : École nationale supérieure d'ingénieurs
ESEU : examen spécial d'entrée à l'université
ESR : enseignement supérieur et recherche
FAGE : Fédération des associations générales étudiantes
FEN : Fédération de l'éducation nationale
FNEF : Fédération nationale des étudiants de France
FO : Force ouvrière
FSU : Force syndicale unitaire
GERUF : Groupement d'études pour le renouveau de l'Université française
GHM : groupe homogène de malades
HCERES : Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HEC : École des hautes études commerciales
IEP : Institut d'études politiques
IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
INETOP : Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
INP : Institut National Polytechnique

IUT : institut universitaire de technologie
JO : Journal officiel
JORF : Journal officiel de la République française
LCR : Ligue communiste révolutionnaire
LMD : Licence-Master-Doctorat
LOLF : loi organique relative aux lois de finance
LRU : loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MEDEF : Mouvement des entreprises de France
MENES : Médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur
MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MESR : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MPSI : mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur
NPB : Nantes Post-Bac
OCAPI : procédure d'inscription télématique des académies de Clermont-Ferrand, Caen, Lyon, Lille, Grenoble, Besançon, Reims, Rouen, Poitiers et Nantes
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions
OPECST : Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques
ORE : orientation et réussite des étudiants
PACES : première année commune aux études de santé
PAM : pré-affectation automatique multicritères
PCSI : physique, chimie et sciences de l'ingénieur
PDE : Promotion et Défense des étudiants
PSU : Parti socialiste unifié
PsyEN : psychologue de l'Éducation nationale
PTT : Postes et télécommunications
RACINES : procédure d'inscription télématique de l'académie de Toulouse
RAVEL : recensement automatisé des vœux des élèves
RPR : Rassemblement pour la République
SAEM : Syndicat autonome des enseignants de médecine
SAIO : Service académique d'information et d'orientation
SCCP : Service des concours communs polytechniques
SCEI : Service de concours écoles d'ingénieurs
SCN : service à compétence nationale

SGEN : Syndicat général de l'éducation nationale
SGL : Syndicat général des lycéens
SGMAP : Secrétariat général à la modernisation de l'action publique
SNES : Syndicat national des enseignements de second degré
SNESUP : Syndicat national de l'enseignement supérieur
SNPDEN : Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale
STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives
StraNES : stratégie nationale de l'enseignement supérieur
SUPTM : procédure d'inscription télématique de l'académie de Bordeaux
T2A : tarification à l'acte
TA : tribunal administratif
TSCOSP : théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle
TTR : traitement en temps réel (des affaires pénales)
UDF : Union pour la démocratie française
UDR : Union des démocrates pour la République
UEC : Union des étudiants communistes
UER : unité d'enseignement et de recherche
UFR : unité de formation et de recherche
UGE : Union des grandes écoles
UMP : Union pour un mouvement populaire
UNEF : Union nationale des étudiants de France
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNI : Union nationale inter-universitaire
UNIPROV : procédure d'inscription télématique de l'académie d'Aix-Provence
UVSQ : Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	11
TABLE DES MATIÈRES	15
INTRODUCTION GENERALE	21
<i>Avant-propos - Pourquoi travailler sur APB ?</i>	<i>21</i>
<i>Section 1 - Se départir de la « fin de l'histoire » d'APB. Quelques éléments de précaution pour réaliser l'autopsie d'une innovation disparue</i>	<i>22</i>
<i>Section 2 - APB, solution étrange ? L'histoire plurielle et contrastée du « dossier unique de candidatures » à l'enseignement supérieur</i>	<i>30</i>
<i>Section 3 - Les différents modes d'existence d'APB. Analyser la trajectoire d'un mécanisme algorithmique entre silence et publicité</i>	<i>44</i>
<i>Section 4 - APB, technologie de gouvernement. Le pouvoir disciplinaire d'un outil de coordination des admissions post-baccalauréat</i>	<i>55</i>
<i>Section 5 - APB, un moment sans histoire ? Saisir le changement derrière l'apparente dépolitisation de l'accès à l'enseignement supérieur</i>	<i>63</i>
<i>Section 6 - Enquêter sur APB. Les implications méthodologiques d'une étude rétrospective</i>	<i>71</i>
<i>Section 7 - Pour un examen empirique de la carrière d'APB. Problématiques et plan de la thèse</i>	<i>84</i>
PARTIE I - LIBRE ACCÈS OU SÉLECTION À L'ENTRÉE DE L'UNIVERSITÉ. HISTOIRE(S) DU COMPROMIS AMBIGU DE LA SOLUTION APB	89
CHAPITRE 1 - HISTOIRE D'UN VERROUILLAGE POLITIQUE. LE PARCOURS DE LA SÉLECTION DANS LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRE LES ANNÉES 1960 ET 1980... 91	
<i>Section 1 - Le réveil de la question universitaire dans les coalitions modernisatrices. Croissance des effectifs et nouvelles attentes de régulation (1947-1964)</i>	<i>97</i>
1. Le système universitaire saisi par le mot d'ordre de la modernisation économique : les nouveaux cadrages réformateurs post-Libération	98
2. 1964 : conflits d'interprétation et mise en débat de l'accès à l'enseignement supérieur au sein du milieu universitaire français	105

<i>Section 2 - De l'inscription à l'agenda au verrou fragile de 1968. La carrière empêchée du projet gaullien d'orientation-sélection (1959-1968)</i>	<i>123</i>
1.La circulation de la question universitaire au sommet de l'État : l'horizon contrarié de la sélection dans les politiques éducatives des années 1960	124
2.La sélection, mot d'ordre intenable ? Une mise sous silence progressive dans les compromis de la loi Faure post-mai 1968	135
<i>Section 3 - Des tentatives d'amendement post-loi Faure à la confirmation de la loi Savary : le bannissement de la sélection à l'entrée de l'université (1968-1984)</i>	<i>147</i>
1.Un verrou fragile : le poids des mobilisations contre les tentatives discrètes d'introduction de l'option « sélection » à l'université	148
2.1984 : le nouvel impératif socialiste du libre accès à l'université	152

CHAPITRE 2 - LES DILEMMES DE L'UNIVERSITÉ DE MASSE. DÉPASSEMENT DE LA SÉLECTION ET VISÉES COORDINATRICES DE L'ADMISSION POST-BACCALAURÉAT ENTRE LES ANNÉES 1980 ET 2000

<i>Section 1 - Le souci de la coordination. Mise en visibilité des flux et tentatives de rationalisation des inscriptions post-baccalauréat (1970-2000)</i>	<i>162</i>
1.Du jeu dans le verrou : l'absence de sélection compromise par la mise en place de solutions locales de régulation des effectifs (années 1970)	163
2.Les balbutiements de la coordination : la télématique comme nouveau support des procédures post-baccalauréat (années 1980).....	171
3.Aux origines de la coordination nationale : la mise en place d'APB 1 pour l'admission post-baccalauréat des filières sélectives (2003)	175
<i>Section 2 - L'expérimentation « Nantes Post-Bac ». Une entreprise originale de transformation académique des modes d'admission post-baccalauréat (2005-2007) ...</i>	<i>183</i>
1.L'opération NPB : une traduction informatique des enjeux relatifs à la coordination des admissions vers l'enseignement supérieur	188
2.L'épreuve NPB : un travail de conviction des partenaires académiques et de négociation avec les identités institutionnelles	192
3.« L'art de l'intéressement » de NPB : enrôlement des acteurs locaux et structuration d'un réseau de coordination.....	197
<i>Section 3 - Le souci de la centralisation. APB 2 et l'émergence d'une politique d'admission post-baccalauréat à l'échelle nationale (2007-2009).....</i>	<i>201</i>

1.La solution NPB à l'épreuve de la généralisation : dilution des particularités locales et naissance d'un cadre national.....	202
2.L'insertion institutionnelle d'APB : technique et politique dans la division du travail d'administration de l'admission post-baccalauréat	209
CHAPITRE 3 – APB AU CŒUR DU « MARCHÉ ». LA DÉLÉGATION DES ADMISSIONS POST-BACCALAURÉAT AUX ALGORITHMES DANS LES TRANSFORMATIONS DE L'UNIVERSITÉ DES ANNÉES 2000	218
<i>Section 1 - La mise en concurrence et l'autonomisation des universités. Les (r)évolutions de l'enseignement supérieur dans les années 2000</i>	<i>223</i>
1.Le processus de Bologne de 1999 et la stratégie de Lisbonne de 2000 : les structures d'enseignement supérieur en concurrence	224
2.La loi relative aux libertés et responsabilités de 2007 : les universités, le gouvernement des frontières et l'apprentissage de l'autonomie	228
<i>Section 2 - Les filiations contrastées d'APB 2. De l'orientation active au tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat</i>	<i>232</i>
1.Le débat Université-Emploi (2006) : la résurgence d'une politique sélective par les interstices de l'orientation active ?.....	233
2.Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (2007) : de l'encadrement à l'ouverture des possibles post-baccalauréat	241
<i>Section 3 - Le cœur algorithmique d'APB 2 et ses ajustements. Un régime économique, technique et social équivoque</i>	<i>247</i>
1.Les fondations économiques d'APB 1 : le modèle des « mariages stables » et l'économie normative au service de la régulation post-baccalauréat.....	248
2.Algorithme d'affectation et algorithme de classement : la traduction algorithmique discordante de la sélectivité des formations supérieures.....	256
3.Des vœux « par ordre de préférence et sans autocensure en fonction de vos souhaits » : la proposition désajustée du mot d'ordre d'APB	261
PARTIE II - LA MISE EN POLITIQUE D'UNE TECHNOLOGIE DE GOUVERNEMENT DE L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ. ESSOUFFLEMENT ET RÉVERSIBILITÉ DE LA SOLUTION APB	270
CHAPITRE 4 - LES FISSURATIONS D'APB. UN MODÈLE « NON-SÉLECTIF » À L'ÉPREUVE DES TENSIONS POST-BACCALAURÉAT (2009-2014)	272

<i>Section 1 - Réduire l'incertitude générée par les algorithmes. Les effets du fonctionnement d'APB 2 sur l'offre d'orientation scolaire.....</i>	276
1.Le cadrage « désenchanté » des modes d'emploi : de la vulgarisation à la consécration de l'ordre des risques post-baccalauréat	277
2.Une profession en tension : la métamorphose contrariée des conseillers d'orientation-psychologues en experts de la plateforme APB	290
<i>Section 2 - Le « tirage au sort » aux portes de l'université. Justifications, organisation de la critique et stratégies de contournement des établissements</i>	304
1.Filières à « capacité limitée » et filières « en tension » : définition et enjeux de catégorisation des formations productrices d'« égalités »	305
2.La construction du « tirage au sort » comme modalité de sélection : un nouvel espace de résurgence des oppositions relatives à l'université	311
<i>Section 3 - Plier sans jamais rompre. Politiques de bricolage et stratégies d'accommodement gouvernemental dans la préservation d'APB 2</i>	322
1.APB, théâtre du changement : la prise en charge « bricolée » du résidu de candidats non-admis dans les licences universitaires	323
2.APB, espace de transaction institutionnelle : la réévaluation multipartite des décisions d'admission post-baccalauréat	331

CHAPITRE 5 - LA FIN DE CARRIÈRE D'APB. CONDAMNATION DES ALGORITHMES ET (RE)MISE EN DÉBAT DE L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ (2015-2017)..... 341

<i>Section 1 - La politisation d'APB 2. Une construction de la critique autour de l'opacité et l'insécurité juridique des algorithmes</i>	346
1.Les données de fonctionnement d'APB saisie par le droit : l'action pionnière de l'association Droits des lycéens (mars-octobre 2016)	347
2.APB devant les tribunaux administratifs : la contestation des fondements juridiques du « tirage au sort » (juin-août 2016).....	358
3.La régularisation manquée d'APB : tentatives de légalisation du « tirage au sort » et stratégies ministérielles de sécurisation du dispositif (janvier-avril 2017).....	362
<i>Section 2 - La mise en politique d'APB 2. Un déplacement des arènes de discussion entre Gouvernement et Parlement.....</i>	372
1.APB, un dispositif sous contrôle : mises en garde institutionnelles et condamnations symboliques (août-novembre 2017).....	374

2.APB, une option discutable : la prudente institutionnalisation des « prérequis » et l’horizon vacillant du libre accès (janvier 2016-juillet 2017).....	383
3.APB, une solution mise au ban : la mise en option de l’admission post-baccalauréat et la construction d’une alternative sélective (juillet-octobre 2017).....	389
4.Parcoursup et le déverrouillage de la sélection : vers une nouvelle politique d’accès à l’université (novembre 2017-mars 2018).....	397
CONCLUSION GÉNÉRALE	409
TABLE DES ENCADRÉS.....	419
TABLE DES FIGURES.....	420
TABLE DES ENTRETIENS.....	421
BIBLIOGRAPHIE	425
SOURCES.....	446

« Les filles passaient aussi pas mal de temps à dépiauter les filières universitaires. Parce que Steph ne s'était jamais véritablement intéressée à son orientation. Elle découvrait toute une nébuleuse, cursus royaux, voies de garage, parcours en cul-de-sac, vaines licences ou BTS conduisant à des jobs bien rémunérés mais sans espoir de progrès. A l'inverse, Clem maîtrisait admirablement cette tuyauterie des parcours. Depuis toujours, elle se préparait. Et Steph soudain découvrait que le destin n'existe pas. Il fallait en réalité composer son futur comme un jeu de construction, une brique après l'autre, et faire les bons choix, car on pouvait très bien se fourvoyer dans une filière qui demandait des efforts considérables et n'aboutissait à rien. Clem savait tout ça sur le bout des doigts. Son père était médecin, sa mère inspectrice d'académie. Ces gens-là avaient presque inventé le jeu ».

Nicolas Mathieu, *Leurs enfants après eux*, 2020.

*« [...] Votre compassion, lui répondit l'Arbuste ,
Part d'un bon naturel ; mais quittez ce souci.
Les vents me sont moins qu'à vous redoutables.
Je plie, et ne romps pas. Vous avez jusqu'ici
Contre leurs coups épouvantables
Résisté sans courber le dos ;
Mais attendons la fin. Comme il disait ces mots,
Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le Nord eût porté jusque-là dans ses flancs.
L'Arbre tient bon ; le Roseau plie.
Le vent redouble ses efforts,
Et fait si bien qu'il déracine
Celui de qui la tête au ciel était voisine [...] »*

Jean de La Fontaine, *La fable du Chêne et du Roseau*, 1668.

INTRODUCTION GENERALE

Avant-propos - Pourquoi travailler sur APB ?

Septembre 2017. Lorsque je choisis de travailler sur l'outil Admission Post-Bac (APB), utilisée depuis 2009 à l'échelle nationale pour recueillir et traiter les vœux post-baccalauréat des lycéens, celle-ci est vivement attaquée pour l'opacité voire l'illégalité de son fonctionnement, pour le « tirage au sort » qu'elle organise et pour la sélection cachée que ses algorithmes opéreraient. En novembre de la même année, une nouvelle plateforme est annoncée par Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur : Parcoursup organisera, pour la prochaine rentrée, l'admission post-baccalauréat des bacheliers.

Au début de mon parcours doctoral, l'occasion m'est donnée de présenter mon futur travail et les réactions, tant sur le statut de mon objet que sur l'intérêt qu'il représente, ne manquent pas : « APB ? Mais ça n'existe plus ? », « Ce n'est pas Parcoursup maintenant ? », « APB ? Ah oui, Parcoursup ? », « Et pourquoi ne pas travailler sur Parcoursup plutôt ? », « APB, vous savez, dans 10 ans, personne ne s'en souviendra », « Mais avec Parcoursup, vous aurez accès à la mise en oeuvre dans les établissements, c'est intéressant aussi ».

Ces réactions me renvoyaient au fait qu'APB appartenait à une histoire ancienne et qu'il fallait désormais se concentrer sur ce qui se déroulait « à présent ». Maintenant qu'il avait disparu, tout se passait comme si APB ne présentait quasiment plus d'intérêt en lui-même et pour lui-même. Pourquoi étudier un tel objet quand un nouveau a pris sa place et qu'un travail de thèse serait une parfaite occasion d'en suivre le développement ? Cette question qui m'était posée n'avait rien d'anodin : elle interrogeait la pertinence de mon sujet, bouleversait l'organisation de mon travail mais elle disait quelque chose de cet objet que j'avais choisi.

Prenant en compte ces remarques tout en restant persuadée que le « moment » APB était intéressant en soi et valait la peine d'être exploré, j'ai tout de suite cherché à construire la légitimité d'APB et à montrer qu'un objet disparu n'était pas un objet mort pour la recherche. Arbitrairement, fallait-il pour autant exclure Parcoursup de ma réflexion et de mon raisonnement ? Non, car sa mise en place reste étroitement liée aux contestations d'APB. Il me

fallait alors l'introduire d'une autre manière : la question ne devait plus être « pourquoi étudier APB quand il est désormais possible d'étudier Parcoursup? » mais plutôt « en quoi la naissance de Parcoursup et les débats autour de son introduction peuvent-ils être précieux pour amorcer une relecture d'APB ? ». Posée ainsi, la question permettait de replacer APB au centre.

La relecture était à première vue étonnante mais inspirante. La transition médiatisée entre APB et Parcoursup, les mobilisations sociales, les débats autour de la sélection à l'université et des algorithmes utilisés pour organiser les admissions post-baccalauréat me faisaient en effet apparaître une chose : la naissance d'APB, quelques années plus tôt, avait été bien plus silencieuse et une partie de son existence bien plus confinée. Dès lors, une question s'est progressivement imposée : comment expliquer la brusque politisation d'APB en fin de carrière et comment analyser, en miroir, la discrétion caractérisant sa genèse et les premières années de son déploiement ?

Lorsqu'un objet est soudainement politisé, il est difficile d'imaginer qu'un jour, il ne l'ait pas été : envisager et comprendre cet autre mode d'existence impliquait alors d'engager un examen empirique de la carrière d'APB.

Section 1 - Se départir de la « fin de l'histoire » d'APB. Quelques éléments de précaution pour réaliser l'autopsie d'une innovation disparue

APB présente une particularité : une date de naissance (2009) et une date de mort (2017) qui coïncide avec le début du travail doctoral. Comment, dès lors, entreprendre et cadrer une recherche consacrée à la carrière d'un dispositif dont la critique et le remplacement par une nouvelle plateforme occupe l'espace médiatique, politique, universitaire et syndical ? Cette particularité n'est pas anodine car elle fait courir à l'analyste le risque d'intégrer la fin connue de l'histoire dans l'analyse des débuts. Pour ce qui nous concerne ici, le risque serait d'étudier la genèse d'APB au regard de sa contestation, de sa mise en politique (si nous nous plaçons au début du travail doctoral, en 2017) ou de sa disparition (si nous prenons en compte les années de thèse postérieures, entre 2018 et 2023). Si le risque est d'importance, les solutions à mettre en œuvre pour s'en prémunir ne sont pas simples : la principale difficulté réside dans le fait que

l'explication proposée doit, autant que possible, être tenue à distance des éléments factuels qui ne sont connus qu'en fin de parcours. Philippe Corcuff et Max Sanier, à propos d'un travail rétrospectif sur l'implantation d'une gare TGV à Lyon, posent ainsi la question : « Comment éclairer une décision publique de ce type alors qu'on a eu affaire à des matériaux d'enquête recueillis *a posteriori*, en n'arrivant « qu'après l'expérience terminée » ?¹ En pareille situation, les sociologues des sciences et de l'innovation rappellent qu'il convient de s'attacher à rétablir, sans prendre parti, les points de vue des différents protagonistes quand bien même les projets défendus auraient disparu au moment de l'analyse et quand bien même les arguments avancés initialement pour les justifier auraient été abandonnés. Ainsi, dans *Knowledge et Social Imagery*², le sociologue et philosophe des sciences David Bloor présente ce qu'il appelle un « programme fort » pour fonder une nouvelle sociologie des savoirs : il énonce un principe d'impartialité « vis-à-vis de la vérité ou de la fausseté, de la rationalité ou de l'irrationalité » et impose à l'analyste de « ne pas anticiper sur le futur, analyser les protagonistes en action et indépendamment de l'issue du débat ». Il découle de ce principe d'impartialité un principe de symétrie qui implique de considérer « à parts égales »³ les récits proposés par les acteurs, les croyances qu'ils expriment et les explications qu'ils livrent au chercheur ou à travers leurs discours, sans juger *a priori* de leur véracité, de leur probabilité ou de leur opportunité eu égard à la conclusion de la séquence historique étudiée. D'un point de vue méthodologique, ce principe défendu par David Bloor mais également repris par le physicien et sociologue Harry Collins dans *Changing order : Replication and Induction in Scientific Practice*⁴ demande donc au chercheur d'être parfaitement symétrique dans le traitement qu'il réserve aux discours tenus par les acteurs, quel que soit le positionnement de ces derniers ou la temporalité de leurs propos. Il suppose également de rechercher les logiques sous-jacentes qui les poussent à défendre telle ou telle idée et de toujours supposer qu'ils ont de « bonnes raisons » d'exprimer ce qu'ils expriment. La sociologie bloorienne se présente ainsi comme une sociologie du « temps réel » qui cherche à restituer la complexité historique du moment étudié sans se laisser entraîner par les discours « rationalisateurs » proposés *a posteriori* par les acteurs lorsque l'occasion leur est

¹ Corcuff, Philippe, et Max Sanier. « Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille » », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 55, no. 4, 2000, p. 846.

² Bloor, David. « *Knowledge and Social Imagery* ». Chicago University Press, 1976.

³ Bertrand, Romain. « L'histoire à parts égales : récits d'une rencontre Orient-Occident (XVIe-XVIIe siècle) ». Seuil, 2011.

⁴ Collins, Harry. « *Changing Order : Replication and Induction in Scientific Practice* ». Sage Publications, 1985.

donnée de livrer leur propre version des faits et de défendre ce qu'ils estiment être « la vérité dans cette affaire »⁵.

Ce refus de l'« histoire jugée » prémunit le chercheur du risque de distinguer des gagnants et des perdants, d'être seulement indulgent avec celui « que la mémoire a retenu comme le meilleur, et (...) plus sévère et exigeant avec le perdant »⁶. La symétrisation se présente comme un outil majeur des *science studies* qui redonne leur chance aux vaincus, aux « perdants de l'histoire »⁷ – ceux que « les vainqueurs ont réussi à faire passer pour irrationnels, déraisonnables ou sans intérêt »⁸ – et participe à la réhabilitation de leurs propositions. Cette position est également défendue par les sociologues de l'innovation, notamment Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour, lorsqu'il s'agit d'explorer le « scénario mystérieux »⁹ suivant lequel un processus d'innovation mêlant un marché et une technologie peut tout à la fois se solder par un succès ou un échec. Dans un article consacré à l'art de l'intéressement¹⁰, les trois auteurs interrogent la pertinence de la démarche consistant à invoquer *a posteriori* « les difficultés techniques, l'évolution du marché ou la rentabilité douteuse du projet » pour retracer rigoureusement la carrière du projet de véhicule électrique lancée au début des années 1970. D'après eux, ce procédé impliquerait en effet d'invisibiliser les différentes raisons pour lesquelles les « inventeurs » ont cru à leur invention et de transformer en facteurs d'échecs prémonitoires tous les éléments ayant pourtant rendu le projet initialement souhaitable et faisable – en l'occurrence, l'avenir incertain de la voiture thermique et le succès des piles à combustibles. Comme Bloor et Collins, Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour se montrent soucieux de restituer l'innovation à chaud, de prendre la controverse sociotechnique telle qu'elle se présente et s'organise au moment des faits sans faire intervenir des éléments d'explication connus après coup et susceptibles par conséquent de dénigrer les argumentaires mobilisés sur le coup. Finalement, cette exigence constitue bien un principe de justice méthodologique qui exige du chercheur, pour ne pas fausser l'analyse, que celui-ci se tienne à distance du succès ou de l'échec final de processus d'innovation, autrement dit de la « fin de

⁵ Expression employée par un enquêté. Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

⁶ Pestré, Dominique. « I. David Bloor, Harry Collins et les études de controverses », Dominique Pestré éd., Introduction aux Science Studies. La Découverte, 2006, p. 27.

⁷ Pestré, Dominique. « Conclusion / L'étude des sciences et le politique », Dominique Pestré éd., Introduction aux Science Studies. La Découverte, 2006, p. 108.

⁸ *ibid.*, p. 108.

⁹ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour. « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole », Gérer et comprendre. Annales des Mines, no. 11 et 12, 1988, p. 4.

¹⁰ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, 1988, *art. cit.*

l'histoire » qu'il prend pour objet d'étude. Dans *Aramis ou l'amour des techniques*, Bruno Latour convoque la figure des ingénieurs pour exprimer cette idée : « la justice et les jeunes ingénieurs sans mémoire sont durs pour les projets qui échouent. La petite faute finale des projets, mourir, remonte jusqu'à leur origine : ils étaient condamnés depuis le départ parce que des ingénieurs fous avaient pris leurs rêves pour la réalité (...) Aramis fut arrêté en 1987 et les faiseurs d'explications donnent le coup de pied de l'âne au projet en prétendant que, depuis le début, il était infaisable et qu'ils l'avaient bien dit »¹¹.

Faut-il, dans notre cas, mettre de côté la disparition d'APB pour redonner à la genèse de ce dispositif toute son épaisseur historique et garantir ainsi l'équilibre et la précision de l'analyse ? L'usage du présent de l'indicatif marque notre volonté de suivre le développement d'APB en « temps réel » et de ne pas faire référence, avant le dernier chapitre, à son abandon. Les implications du principe de symétrie, pour notre thèse, n'en demeurent pas moins complexes. Nous nous sommes efforcés, d'une part, à ne pas considérer APB comme un dispositif « voué à disparaître » et à plusieurs reprises, d'ailleurs, nous avons dû reprendre notre analyse ou corriger notre écriture lorsqu'il apparaissait que nous intégrions certains éléments postérieurs aux faits étudiés, des éléments que nous n'étions pas censés connaître au moment *t* du récit. Les derniers chapitres de la thèse reviennent, par exemple, sur des séquences de contestation relatives au fonctionnement d'APB s'étalant de 2013 à 2017 : nous avons d'abord un processus de dénonciation du « tirage au sort » qui le fait apparaître publiquement comme une solution intolérable dénoncée par plusieurs organisations étudiantes et syndicales ; nous avons ensuite une dynamique de contestation des données de fonctionnement d'APB jugées opaques voire illégales par un certain nombre d'acteurs et d'institutions qui militent pour une plus grande transparence de la plateforme. Ici, l'enjeu de l'analyse est de restituer ces éléments de politisation d'APB qui l'extraient de ses arènes classiques de régulation (la plateforme, le ministère de l'Enseignement supérieur, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle et les ingénieurs-développeurs de la plateforme) : l'objectif est de rendre compte des mobilisations auxquelles s'agrègent les différents groupes sans y voir forcément les prémices d'une contestation systémique ou autant d'étapes prémonitoires préfigurant la disparition d'APB. Autrement dit, ces dynamiques de contestation doivent être analysées comme des facteurs de démonétisation d'APB mais ne doivent pas être appréhendées à l'aune du fait que la plateforme, durant cette séquence, vit ses dernières années.

¹¹ Latour, Bruno. « 1. Une enthousiasmante innovation », Bruno Latour éd., *Aramis ou l'amour des techniques*. La Découverte, 2003, pp. 36-37.

D'autre part, nous nous sommes appliqués à prendre au sérieux les justifications apportées par les acteurs à propos du développement d'APB, à croire aux propriétés et aux missions qu'ils assignent au dispositif sans y voir rétrospectivement des décisions « légères » ou « imprudentes »¹² qui font fausse route, des choix risqués ou à l'inverse des arrangements cruciaux dans la trajectoire de la plateforme. Un premier exemple : dans la thèse, nous suivons l'expérimentation « Nantes Post-Bac » (NPB), un dispositif de coordination des admissions post-baccalauréat menée à partir de 2005 dans l'académie de Nantes. Dans l'écriture, il nous paraissait important de ne pas décrire ce dispositif académique comme la future plateforme APB. Nous avons accordé une large place aux doutes et aux tâtonnements entourant le processus d'innovation, aux hésitations des acteurs ayant participé activement à l'expérimentation sachant qu'ils poursuivaient avant tout des objectifs locaux et territoriaux de rationalisation des procédures et de mise en relation des institutions scolaires académiques. Toujours à propos d'*Aramis*, Bruno Latour énonce la chose suivante : « à la naissance les projets sont tous mort-nés. Il faut leur ajouter de l'existence continûment, pour qu'ils prennent corps, qu'ils imposent leur cohérence grandissante à ceux qui les discutent ou qui s'y opposent. Aucun projet ne naît rentable, efficace, génial »¹³. Dans notre cas, il faut également admettre la réversibilité du projet NPB, prendre au sérieux le caractère expérimental du dispositif et s'imprégner du contexte d'incertitude dans lequel il prend forme. Ces précautions nous semblent cruciales pour l'analyse des décisions académiques, des négociations conduites sur le territoire et des arbitrages effectués sans y voir des actions inévitablement motrices pour la carrière d'APB. Ce positionnement permet notamment d'observer que cette expérimentation nantaise, au moment où elle se déploie, suit avant tout une logique technicisée de rationalisation convoquant, par le bas, une créativité institutionnelle en termes d'outils plus qu'en termes de politique scolaire globale « voué à s'étendre » sur tout le territoire français. Un second exemple : nous interrogeons dans un chapitre de la thèse les choix techniques réalisés par les constructeurs d'APB, en collaboration avec le ministère, dans le cadre de la construction de la plateforme et de son agencement algorithmique. Au cours des entretiens, certains acteurs affirment qu'APB est un dispositif « non-sélectif », adossé au principe du libre accès à l'université posé par la loi Savary de 1984¹⁴, et que le « tirage au sort » est une fonctionnalité purement technique qui ne dit rien des choix politiques du ministère : dans ces cas-là, nous faisons le choix d'analyser le système de croyances dans lequel s'inscrivent ces discours et les

¹² Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, 1988, *art. cit.*, p. 7.

¹³ Latour, Bruno. « 2. Aramis est-il faisable ? », 2003, *op. cit.*, p. 72.

¹⁴ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (JO du 27 janvier 1984).

effets produits dans l'espace public sans devancer les mobilisations organisées autour de l'opacité voire de l'illégalité d'APB c'est-à-dire sans considérer *a priori* que les « propriétaires » d'APB ont cherché, sans l'exprimer, à introduire des mécanismes sélectifs dans le fonctionnement d'APB. Pour suivre rigoureusement la carrière d'APB, nous souhaitons en effet considérer avec importance l'idée défendue par ses concepteurs que ce dispositif est introduit dans une logique de rationalisation des flux post-baccalauréat, comme un outil permettant de gérer la population bachelière sans sélectionner. La thèse cherche ainsi à revenir, entre autres objectifs, sur les trajectoires empruntées par un dispositif d'action publique présenté par ses « propriétaires » comme « non-sélectif », à interroger les registres de justification utilisés pour introduire la plateforme auprès de son public et pour la défendre face aux critiques qui pointent du doigt son fonctionnement comme opérant une sélection qui ne dit pas son nom.

Pour contourner les difficultés se présentant à l'analyse, dès lors que l'objectif affiché est de retracer la carrière d'un dispositif disparu, la solution peut être recherchée dans la réalisation d'un détour historique : ce détour peut également faire office de « cellule de refroidissement » pour des objets comme APB qui se trouvent fortement contestés lorsque le travail de recherche est entrepris. Les travaux de socio-histoire portant notamment sur la genèse de l'État ont bien montré l'intérêt d'historiciser les objets étudiés : dans son travail sur la genèse du champ bureaucratique, Pierre Bourdieu rappelle en effet que l'avènement de l'État n'a rien d'inéluctable bien que l'orchestration des habitus, c'est-à-dire l'accord réalisé par l'institution étatique elle-même entre les structures sociales objectives et les structures cognitives des individus, tendent à inscrire cette forme d'organisation du pouvoir comme une sorte d'évidence dans les consciences individuelles et les croyances collectives. Dans cette perspective, et pour se donner les moyens de comprendre l'avènement de l'État sans appliquer les « catégories de pensée produites et garanties »¹⁵ par lui, Pierre Bourdieu affirme « qu'il n'est sans doute pas d'instrument de rupture plus puissant que la reconstruction de la genèse »¹⁶. Cet appel à la genèse des institutions procède de ce qu'il appelle le doute radical ou doute hyperbolique et consiste, à la manière de René Descartes dans *Les méditations métaphysiques*, à se défaire des présupposés, des justifications officielles et, plus pratiquement, à rejeter *a priori* comme faux tout ce qui présente le moindre doute. Penser l'État et rompre avec la pensée d'État implique

¹⁵ Bourdieu, Pierre. « Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 96-97, 1993, p. 49.

¹⁶ Bourdieu, Pierre, 1993, *art. cit.*, p. 51.

donc chez Pierre Bourdieu de faire « resurgir les conflits et les confrontations des premiers commencements »¹⁷, de faire revivre les « possibles » politiques initialement écartés pour faire apparaître que cette forme d'organisation du pouvoir est une construction historique contingente et qu'il aurait pu en être autrement. Nous retrouvons ici la démarche de Norbert Elias qui, dans *La Dynamique de l'Occident*, montre comment les guerres seigneuriales entreprises à partir du 20^{ème} siècle ont conduit, non-intentionnellement, à la monopolisation progressive du pouvoir par la seule dynastie capétienne puis à la formation de l'État moderne autour du XV^{ème} siècle. Tout comme l'analyse du contexte de production des institutions permet de faire renaître des « possibles » non-aboutis, enfouis ou mis en échec par les acteurs en présence, les choix réalisés en matière d'innovation doivent pouvoir être expliqués au regard des alternatives politiques, techniques, sociales voire économiques précédemment éconduites. Si nous nous positionnons en aval du processus d'innovation, alors ce dernier ne peut faire face qu'à des choix fermés, fortement déterminés par le passé et, comme le montrent les travaux de Paul David sur la *path dependence*¹⁸, rendus irréversibles par le temps. Si en revanche nous revenons en amont du processus d'innovation, lorsque l'espace des « possibles » se trouve encore ouvert, il devient possible de reconstituer un espace de choix multiples, de retrouver les options antérieurement disponibles et, par conséquent, de mieux cerner les processus successifs de décision publique. Le travail réalisé par Yannick Barthe sur la mise en politique des déchets nucléaires montre bien que l'amont et l'aval du processus d'innovation, en l'occurrence technologique, n'ouvre pas les mêmes possibilités d'analyse¹⁹. A la fin des années 1980, en effet, l'auteur montre que le stockage géologique des déchets nucléaires, c'est-à-dire l'enfouissement et le confinement des déchets radioactifs au sein de formations géologiques profondes et stables, s'impose dans les cercles experts et professionnels comme la seule solution de traitement des résidus : elle se présente « sous les traits d'une irréversibilité technique, c'est-à-dire comme le produit de choix antérieurs sur lesquels il paraît impossible de revenir »²⁰ – la solution du stockage géologique se solidifie d'autant plus qu'elle est protégée de l'émergence de solutions alternatives. Cette irréversibilité technique contribue à faire oublier que ce processus de « verrouillage » procède en réalité d'une réduction de l'éventail des choix possibles c'est à dire de la marginalisation progressive d'un certain nombre de solutions de traitement comme l'immersion des déchets dans les grands fonds marins pourtant sérieusement

¹⁷ *ibid.*, p. 51.

¹⁸ David, Paul A. « Clio and the Economics of QWERTY », *The American Economic Review*, vol. 75, no. 2, 1985, pp. 332–37.

¹⁹ Barthe, Yannick. « Le Pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires ». *Economica*, 2006.

²⁰ Barthe, Yannick. « Introduction », 2006, *ibid.*, p. 5.

envisagées voire financées au début des années 1960. L'analyse de Yannick Barthe montre bien que la carrière du problème des déchets nucléaires ne peut être comprise sans revenir en amont du processus de verrouillage technologique : si nous devions nous en tenir à la situation de « monoculture technologique » caractéristique des années 1980, il serait difficile de faire ressortir le caractère historiquement discuté et discuté du traitement des déchets radioactifs dans les années 1960 et, par conséquent, l'aspect contingent du choix porté sur le stockage géologique.

L'analyse du problème des déchets nucléaires ne peut uniquement se concentrer sur le triomphe de la solution du stockage géologique dans les années 1980. De la même manière, notre examen d'APB ne peut s'arrêter au fait que le dispositif est fortement critiqué en fin de carrière, reconnu coupable de favoriser voire de résumer une politique de sélection. Il n'est pas certain, en effet, que cette critique portée à l'encontre d'APB et de son fonctionnement algorithmique par un certain nombre d'institutions et d'organisations syndicales nous livre une vérité des objectifs poursuivis depuis le départ. Dans cette perspective, le réencastrement historique d'APB permet d'éviter les pièges de la « fin de l'histoire » et nous donne les moyens d'ouvrir la « boîte noire » du dispositif. Ce faisant, il permet de revenir sur un espace des « possibles » ouverts en termes d'option de régulation des flux étudiants, au sein duquel les choix opérés en matière d'organisation de l'accès à l'enseignement supérieur ne sont pas définitivement arrêtés. Comment et pourquoi la solution APB s'est-elle imposée et a-t-elle été retenue pour gérer nationalement les candidatures et admissions des bacheliers post-baccalauréat ? Dans quelles politiques sociales, scolaires ou éducatives s'insère le dispositif ? S'agit-il d'une politique de sélection comme pourrait le laisser entendre les dynamiques de contestation qui prennent forme à partir de 2013 ? S'agit-il encore d'une politique d'orientation des bacheliers cherchant à améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur comme cela est avancé lors du débat Université-Emploi de 2006 et du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007 qui précèdent la mise en place d'APB ? S'agit-il enfin d'une politique de coordination des procédures d'admission post-baccalauréat s'inscrivant dans une entreprise plus globale de mise en visibilité, de comptage et de contrôle des flux étudiants ? Au terme de ce premier développement, et conformément à ce que nous y avons affirmé, nous voudrions mettre en avant deux points essentiels pour la suite : revenir en amont de la contestation d'APB permet de faire ressortir que le dispositif est le produit de choix politiques et techniques antérieurement formulés ; travailler sur la genèse d'APB permet de relire, par son biais, toute une histoire de la rationalisation de l'État et des politiques d'accès à l'enseignement supérieur.

Section 2 - APB, solution étrange ? L’histoire plurielle et contrastée du « dossier unique de candidatures » à l’enseignement supérieur

APB naît sous la forme d’un « portail national de coordination des admissions dans l’enseignement supérieur » qui relève du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. Il organise, entre 2009 et 2017, l’affectation des bacheliers vers les formations proposées par l’enseignement supérieur français : 680 734 candidats en 2009²¹ et 853 262 en 2017²². APB est développé sur le modèle du guichet unique, fer de lance des programmes de modernisation de l’État et de dématérialisation des démarches administratives lancées dans les années 1990 et 2000. Il organise la rencontre entre les offres de formation et les candidatures post-baccalauréat ainsi que la distribution des places dans l’enseignement supérieur. Le développement d’APB s’inscrit dans un contexte de transformation numérique des services publics et de développement de l’administration électronique annoncées notamment par Lionel Jospin en 1999 dans sa déclaration d’Hourtin portant sur la mise en œuvre et les orientations de développement du programme d’action gouvernementale pour la société de l’information (PAGSI). Ces programmes de numérisation des services publics sont pris en charge par l’Agence pour le développement de l’administration électronique (ADAE) et développés à travers différents plans tels que l’ADministration ELelectronique (ADELE) en 2004 ou France numérique en 2012²³. Ils s’appuient sur les principes réformateurs de la simplification, de la proximité et de l’accessibilité, fortement mobilisés dans les plans de restructuration des « vieilles constructions administratives occidentales »²⁴. Ils sont par ailleurs inspirés des solutions prônées par le *new public management* même si d’après Philippe Bezes, ce visage donné à la réforme de l’État à la fin des années 1990 est une version allégée des recettes drastiques initialement proposées par le Commissariat à la réforme de l’État²⁵. Pour la branche pragmatiste de la sociologie de l’État, qui se distingue par « le souci de ne jamais prendre l’État

²¹ MESR. « Rentrée universitaire 2009-2010 » [Dossier], 2010.

²² MESR. « Admission Post Bac - bilan des inscriptions au 20 mars » [Dossier], 28 mars 2017.

²³ Borelle, Céline, Anne-Sylvie Pharabod, et Valérie Peugeot. « Numérisation des démarches administratives. Les professionnels de la médiation à l’épreuve », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 145, no. 4, 2022, p. 69.

²⁴ Gélédan, Fabien. « Spectres du léviathan : l’État à l’épreuve de la simplification administrative (2006-2015) », *Revue française d’administration publique*, vol. 157, no. 1, 2016, p. 34.

²⁵ Bezes, Philippe. « 6. La genèse de l’ « État stratège » ou l’influence croissante du New Public Management dans la réforme de l’État (1991-1997) », Philippe Bezes éd., *Réinventer l’État. Les réformes de l’administration française (1962-2008)*. Presses Universitaires de France, 2009, p. 414.

comme une donnée et nous enjoint à porter une attention extrême aux épreuves »²⁶ qu'il traverse, la transformation numérique des services publics s'envisage comme une « mise à la question des arts de gouverner, des techniques à travers lesquelles se déploie et se donne à sentir l'action efficace »²⁷. Elle apporte en effet de nouvelles techniques numériques, de nouvelles procédures administratives et de nouveaux principes organisationnels tels que la centralité de l'utilisateur et la transparence administrative qui agitent les régimes bureaucratiques traditionnels et les « modes de présence sensible d'État »²⁸. A ce propos, la description formelle de la procédure APB à laquelle nous allons nous employer ci-dessous par souci de clarté et d'intelligibilité ne doit surtout pas faire oublier que l'adoption d'un calendrier commun à toutes les formations, la formulation numérique des candidatures post-baccalauréat ou encore l'utilisation de règles de recrutement communes ne présente rien d'évident pour les acteurs engagés dans la solidification de la solution de coordination post-baccalauréat. La solution proposée par APB apparaît elle aussi comme un « site particulièrement propice pour explorer les accomplissements bureaucratiques et technologiques de l'État français » – nous tirons cette formule d'un travail de Marie Alauzen portant sur l'engagement du SGMAP (Secrétariat général à la modernisation de l'action publique) dans le processus de conception du bouton FranceConnect²⁹. Son étude nous rappelle d'ailleurs que les innovations techniques pose des problèmes politiques qui remettent constamment en jeu leur implantation et leur consolidation³⁰.

Parce qu'elles feraient exister l'État sur un mode « simple » et « ergonomique », orienté vers une amélioration des conditions de réalisation des démarches administratives, les opportunités offertes par les technologies numériques et les procédures de dématérialisation sont régulièrement défendues dans les sphères institutionnelles et mises en avant par les sites internet qui s'y rapportent. Le site www.admission-postbac.fr hébergeant APB présente ainsi la procédure nationale en quatre points, inchangés entre 2009 et 2017 : ces quatre points sont mis en avant comme autant d'atouts destinés à « simplifier les démarches en regroupant sur un seul site un ensemble de formations de l'enseignement supérieur »³¹. APB est présenté dans un

²⁶ Alauzen, Marie. « L'État plateforme et l'identification numérique des usagers. Le processus de conception de FranceConnect », *Réseaux*, vol. 213, no. 1, 2019, p. 217.

²⁷ Gélédan, Fabien., 2016, *art. cit.*, p. 34.

²⁸ *ibid.*, p. 34.

²⁹ Alauzen, Marie, 2019, *art. cit.*, p. 217.

³⁰ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, 1988, *art. cit.*, pp. 4-17 & 14-29.

³¹ Informations récupérées grâce à un moteur de recherche permettant de trouver les archives d'un site web : <http://web.archive.org/web/20090219094357/http://admission-postbac.fr/site/html/quoi.htm>.

premier temps comme un dispositif permettant d'« obtenir de l'information sur les formations dans la procédure, rechercher les formations qui *vous* intéressent, *vous* renseigner sur les établissements (...), émettre des vœux de poursuite d'études, suivre *votre* dossier ». La présentation formelle d'APB proposée par le site insiste, dans un second temps, sur l'unicité de la procédure et l'harmonisation nationale du calendrier d'inscription qui se décompose en plusieurs étapes : « *votre* inscription internet, la constitution et l'envoi de *vos* dossiers « papier » de candidature, les phases d'admission [et] l'inscription administrative dans l'établissement ». APB est décrit dans un troisième temps comme un dispositif de coordination et d'« optimisation de l'affectation des places offertes » organisé, d'une part, autour d'un système de vœux post-baccalauréat émis et classés par les bacheliers et reposant, d'autre part, sur différentes phases d'admission censées proposer aux candidats la meilleure formation possible eu égard à leurs préférences exprimées. Enfin, dans un quatrième temps, la plateforme APB est décrite comme un « système progressif et interactif » qui donne la possibilité aux candidats de répondre « oui », « oui mais », « non » ou « non mais » à la proposition d'admission post-baccalauréat et, s'ils n'ont pas obtenu satisfaction sur leurs premiers vœux, de recevoir une nouvelle proposition au cours des phases postérieures : par « interactif et progressif », il faut comprendre qu'APB organise des « allers-retours » entre les formations et les candidats appelés à être actifs dans la procédure et l'évaluation des propositions. Nous retenons de cette présentation formelle d'APB l'usage des termes d'harmonisation, de coordination, d'optimisation des affectations qui témoignent de l'importance accordée à l'efficacité et à la rationalité de la procédure d'admission post-baccalauréat proposée aux bacheliers. Ces termes s'inscrivent dans les conclusions du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle émises en 2007 à l'endroit de l'orientation active des lycéens « vers l'enseignement supérieur pour l'emploi »³². La mise en place d'une procédure dite du « dossier unique de candidatures » est en effet envisagée dans ce schéma comme un moyen de palier les dysfonctionnements provenant de l'absence de coordination des admissions post-baccalauréat : « insuffisance du dialogue entre les établissements », « complexité et pluralité des procédures qui favorisent les initiés et confortent les hiérarchies entre les filières de formation », « absence d'un panorama de tous les « possibles » qui enferme les élèves dans des préjugés culturels et sociaux ». Pour y remédier, le schéma préconise la mise en place d'une procédure de « coordination des admissions » à laquelle il assigne plusieurs missions : la présentation d'un « panorama complet des formations » afin d'ouvrir aux bacheliers « tout le champ des possibles » et la mise à disposition

³² Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 4.

des candidats des « informations nécessaires pour un choix éclairé ». La quête de l'efficacité administrative et l'ouverture des possibilités d'études aux bacheliers guident directement l'introduction du « dossier unique de candidatures », outil central d'APB pour les candidats. Il permet à ces derniers de se constituer une identité numérique (état civil, scolarité, notes, pratique d'une discipline sportive ou artistique, vœux exprimés et hiérarchisés) et alimente la procédure dans laquelle ils se trouvent engagés à un niveau individuel et collectif : à un niveau individuel, d'abord, puisque le candidat est associé à un espace personnel grâce auquel il peut organiser, gérer, consulter et suivre l'avancement de ses candidatures post-baccalauréat dans les filières sélectives et non-sélectives de l'enseignement supérieur (**ENCADRÉ 1**) ; à un niveau collectif, ensuite, puisque le dossier du candidat, une fois la première phase d'admission ouverte, fait l'objet d'un traitement interdépendant de ceux des autres dans la mesure où, dans une logique de régulation de l'offre et de la demande, le sort des uns influe sur le sort des autres. C'est d'ailleurs la description proposée par le site APB qui, pour satisfaire le maximum de candidats et « éviter que plusieurs places ne soient bloquées par un candidat aux dépens des autres », procède par un système d'annulation des vœux classés après le vœu obtenu.

Encadré 1. Description détaillée du « dossier unique de candidatures », outil central de la procédure APB

Le « dossier unique de candidatures » est constitué lors de la première visite du candidat sur le site www.admission-postbac.fr, visite durant laquelle il effectue son inscription, et finalisé lors de la saisie puis la hiérarchisation définitive des vœux post-baccalauréat. La constitution du « dossier unique de candidatures » se déroule en trois temps correspondant aux trois rubriques à renseigner successivement par le candidat : inscription (identité, état civil, coordonnées, adresse mail, représentants légaux, critères sociaux, statut sportif ou artistique, situation de handicap) ; scolarité (lieux de scolarité, baccalauréat, bulletins scolaires) ; vœux (recherche de formations, dépôt et enregistrement des candidatures, validation des vœux, classement des vœux, suivi du dossier). A partir de notices et vidéos explicatives de la procédure APB trouvées en bibliothèques ou sur internet, nous avons reconstitué le parcours du candidat sur le site www.admission-postbac.fr et les étapes de constitution du « dossier unique de candidatures ».

Au moyen de son identifiant national d'élève (INE) et de son numéro d'inscription au baccalauréat (OCEAN), le candidat peut accéder à l'espace « Inscription » à condition de lire et

signer électroniquement la « Charte des Droits et Devoirs du Candidat » qui rappelle les règles de la procédure à respecter ainsi que les droits ouverts par APB vis-à-vis du candidat engagé. Une fois la charte signée, le site internet procède à l'identification du candidat grâce à un certain nombre d'informations préremplies relatives à son identité et son état civil (nom, prénom, date de naissance, lieu de naissance, adresse postale et téléphone) qu'il doit vérifier, corriger et/ou compléter si nécessaire avant de poursuivre vers les étapes suivantes.

Après avoir validé ces renseignements, le site APB assure la confidentialisation du « dossier unique de candidatures » : il communique au candidat un numéro de dossier et un code confidentiel qu'il doit conserver pour pouvoir se connecter à l'avenir ; puis, APB demande au candidat de renseigner une adresse mail valide qu'il vérifie en lui envoyant un message contenant un code de validation à reporter ensuite sur le site. Une nouvelle page d'informations s'ouvre alors et le candidat doit à nouveau vérifier certaines informations concernant l'identité de ses représentants légaux, les critères sociaux pour solliciter l'obtention d'une bourse d'études et la pratique éventuelle d'une activité artistique ou sportive.

Le candidat est dirigé ensuite vers l'espace « Scolarité » qui permet de renseigner tous les éléments nécessaires à la constitution des dossiers de candidatures – pour les filières sélectives notamment. Cette rubrique, qui vise à retracer le parcours scolaire du candidat, est divisée en trois sous-rubriques : la scolarité « actuelle » permet d'indiquer la section suivie, l'enseignement obligatoire, la spécialité, les options et les langues vivantes – s'il le souhaite, le candidat peut compléter cette fiche avec des informations qu'il juge utile comme la pratique d'une langue, d'une discipline artistique ou sportive particulière ; la scolarité « antérieure » couvre les cinq années scolaires précédentes du candidat pour lesquelles il doit renseigner l'enseignement suivi, la série et l'établissement fréquenté – il peut également en profiter pour mentionner s'il a suivi des cursus particuliers ; enfin, la sous-rubrique « baccalauréat » permet d'indiquer le type de diplôme en préparation (baccalauréat ou diplôme équivalent), la série suivie (avec la dominante, la spécialité, les options, les langues vivantes etc.), les notes obtenues aux épreuves anticipées (français et travaux personnels encadrés) ainsi que, dans certains cas, les bulletins scolaires.

Dans l'espace « Vœux » le candidat peut, dans un premier temps, réaliser une « recherche de formations » par formation (type de formation, filière, voie, type d'établissement, type d'hébergement) ou par lieu (région, académie, département, ville) : une liste de formations répondant aux critères de recherche du candidat est formée et ce dernier n'a plus qu'à sélectionner et enregistrer celles qu'il souhaite voir apparaître dans sa liste de vœux. Le candidat peut formuler

36 vœux maximum dont 12 vœux maximum par type de formation (classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), DUT, STS, licences universitaires, écoles d'architecture/d'ingénieurs, autres formations comme les mises à niveau en arts appliqués) : tous les vœux de formation post-baccalauréat ainsi enregistrés deviennent des « candidatures » que le candidat doit impérativement hiérarchiser par « ordre de préférence » en fonction des « souhaits » et du « projet professionnel ».

Il existe deux dates butoirs importantes dans la procédure APB : avant le 20 mars à minuit (la date change en fonction des années), le candidat peut ajouter ou supprimer certaines formations de sa liste de vœux mais à cette date précise, il doit avoir sélectionné définitivement l'ensemble des formations pour lesquelles il souhaite candidater ; avant le 31 mai à minuit, le candidat peut modifier l'ordre de classement de ses vœux post-baccalauréat mais à partir de cette date, la hiérarchisation des vœux devient définitive. Une fois ce classement établi, le candidat doit valider chacun de ses vœux et envoyer ses dossiers de candidatures électroniques ou « papier » aux établissements qui en font la demande.

APB se présente comme un « centre de calcul »³³ au sein duquel les vœux post-baccalauréat exprimés par les candidats « sont déplacées et disposées dans un espace unique (...) puis comparées et manipulées selon un principe opérationnel commun »³⁴ : ce mouvement produit une décision d'affectation dans une formation supérieure, soit une « nouvelle entité (...) qui corresponde précisément aux manipulations effectuées dans l'espace de calcul et qui, par conséquent, lie (...) les entités prises en compte »³⁵. Pour les besoins de l'harmonisation, de la coordination et de l'optimisation des procédures d'admission post-baccalauréat, les informations manipulées par APB subissent une opération de « formatage » visant à leur donner une forme simple, indispensable au traitement de masse réalisé par le dispositif. La mobilisation du « dossier unique de candidatures » comme outil central d'APB contribue alors à standardiser les candidatures selon un processus qui s'apparente à ce que Pierre Lascoumes appelle un « transcodage ». Cette opération rassemble « l'ensemble des activités de regroupement et de transfert d'information dans un code différent. Transcoder c'est d'une part agréger des informations et des pratiques éparses, c'est aussi les construire et les présenter comme une

³³ Callon, Michel, et Fabian Muniesa. « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, vol. no 122, no. 6, 2003, p. 194.

³⁴ *ibid.*, p. 194.

³⁵ *ibid.*, p. 194.

totalité ; c'est enfin les transférer dans d'autres registres relevant de logiques différentes afin d'en assurer la diffusion à l'intérieur d'un champ social et à l'extérieur de celui-ci »³⁶. D'une part, l'utilisation du « dossier unique de candidatures » permet aux candidats de décliner leur identité et leurs vœux post-baccalauréat en respectant certaines conventions d'écriture numériques qui encadrent l'expression de l'utilisateur (suivant des rubriques prédéterminées et des catégories prédéfinies) et contribuent à affranchir les aspirations scolaires de leur contexte social de production et d'énonciation³⁷ (**FIGURE 1**). Ce faisant, la procédure APB transforme les données relatives au parcours et aux vœux exprimés du candidat en demandes administratives formalisées : cette transformation produit une « matière » instructible par les instances de traitement des dossiers (les algorithmes d'APB et les établissements d'enseignement supérieur dans le cas des formations sélectives) et génère des propositions d'affectation post-baccalauréat. D'autre part, l'opération de constitution du « dossier unique de candidatures » est porteuse d'une « injonction projective »³⁸ mêlant valorisation de l'individu, incitation à la définition d'un projet d'orientation et encouragement à la projection spatio-temporelle vers l'avenir post-baccalauréat et l'espace des formations supérieures : le « dossier unique de candidatures » et la hiérarchisation des vœux tendent à parer ce « projet » établi *via* APB des atours de la rationalité, à faire croire à la stabilité de ses contours quand bien même il ne représenterait, pour le candidat, qu'une perspective encore peu définie ou finalisée.

³⁶ Lascoumes, Pierre. « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" : l'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », La Gouvernabilité, CURAPP, Paris, Presses universitaires de France, 1996, pp. 334-335.

³⁷ Goody, Jack. « La raison graphique ». Minuit, 1978.

³⁸ Vidal-Naquet, Pierre. « Quels changements dans les politiques sociales aujourd'hui ? Le projet entre injonction et inconditionnalité », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, vol. 47, no. 3, 2009, p. 64.

ADMISSION **POST BAC (TEST)**
Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur

1000128 Mme COUPEAU Anna CONTACT/MES MESSAGES INFORMATION DECONNEXION AIDE

INSCRIPTION SCOLARITÉ **VOEUX**

CANDIDATURES **ORDRE DES VOEUX**

MODIFICATION LISTE DE VOEUX
Consultez la page d'aide, menu en haut de l'écran.

Vous pouvez modifier l'ordre de vos voeux jusqu'au **31 mai minuit**. Aucune modification, quel qu'en soit le motif, ne pourra être faite **après le 31 mai**.

Voeux classés		Voeux non classés Aucune proposition ne pourra vous être faite sur les voeux ci-dessous.	
1	Lycée Carnot Paris (75) Classe préparatoire scientifique : PCSI - Avec Internat	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
2	Lycée Carnot Paris (75) Classe préparatoire scientifique : PCSI - Sans Internat	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
3	Lycée Henri IV Paris (75) Classe préparatoire scientifique : PCSI - Avec Internat	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
4	IUT d'Orléans Orléans (45) DUT - Production : Informatique (Seconde année en apprentissage)	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
5	Lycée Henri IV Paris (75) Classe préparatoire scientifique : PCSI - Sans Internat	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
6	Aix Marseille Université - site d'Aix-en-Provence Aix-en-Provence (13) L1 - Droit-économie-gestion : Economie et gestion	Rang <input type="text"/>	Déplacer Enlever
			Lycée Francois Villon Paris (75) BTS - Services : Management des unités commerciales Rang <input type="text"/> Insérer
			Université de Rennes 2 Rennes (35) L1 - Sciences - technologies - santé : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives - STAPS (site de Rennes) : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives Rang <input type="text"/> Insérer

Figure 1. La formulation des voeux post-baccalauréat sur APB - Capture d'écran de la plateforme APB.

L'image présente la liste des formations sélectionnées par le candidat : à gauche, les formations provisoirement classées par le candidat ; à droite, les formations encore en attente de classement. Les formations sollicitées prennent la forme de voeux post-baccalauréat qui sont autant de demandes administratives stabilisées, prêtes à alimenter la production des décisions d'affectation.

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Le « dossier unique de candidatures » proposé par APB s'inscrit aussi dans la lignée des dispositifs administratifs contribuant à faire de la figure de l'utilisateur le destinataire privilégié de la modernisation de l'État³⁹ pour « corriger une relation pensée comme asymétrique »⁴⁰. Depuis le tournant des années 1980-1990, la relation avec le public est en effet « devenue un point de passage obligé pour tout discours modernisateur »⁴¹. Elle se retrouve, par exemple, dans le rapport de Michel Sapin évoquant la place des usagers dans les services publics en 1983, dans le programme de « renouveau du service public » lancé par Michel Rocard en 1989 ou, plus tard, dans la loi du 12 avril 2000 relative aux droits des citoyens dans leurs relations avec l'administration et dans le programme « 100 simplifications » qui marque à partir de 2009 la

³⁹ Weller, Jean-Marc. « La modernisation des services publics par l'utilisateur : une revue de la littérature (1986-1996) », Sociologie du travail, vol. 40, no. 3, 1998, pp. 365-392.

⁴⁰ Weller, Jean-Marc. « Les figures de l'utilisateur dans les réformes de modernisation des services publics », Informations sociales, vol. 198, no. 3, 2018, p. 50.

⁴¹ Weller, Jean-Marc, 1998, *art. cit.*, p. 366.

progression des démarches en ligne. L'introduction d'APB n'échappe pas à cette rhétorique modernisatrice qui replace l'utilisateur au centre de l'administration. La simplification des démarches d'inscription, l'accès à une information plus claire, l'importance accordée aux vœux des candidats sont placées au cœur de la présentation du dispositif comme gage d'efficacité de la procédure et comme facteur de réduction des erreurs de parcours post-baccalauréat. Au sein des politiques de modernisation par l'utilisateur, APB est aussi représentatif des technologies institutionnelles qui outillent les politiques sociales contemporaines dans le sens d'une activation des conduites. Cette problématique néolibérale prend de l'épaisseur depuis la promotion, à partir de la fin des années 1980, d'un « État social actif »⁴² poursuivant des objectifs de réduction des dépenses sociales et transformant sensiblement les services publics. Supposant un individu autonome, flexible, mobile, capable d'évoluer par projets successifs, les politiques d'activation des conduites traduisent un nouveau rapport entre l'administration et ses usagers basé sur la « contractualisation » et non plus sur la distribution anonyme et inconditionnelle de prestations sociales. Suivant un processus d'« individualisation des problèmes sociaux »⁴³, elles invitent à considérer les usagers comme des co-contractants devant être actifs dans la relation administrative et la production de leurs droits, en échange d'une considération soi-disant plus forte de leurs besoins, préférences et projets personnels. En cela, l'activation repose aussi sur « l'« intéressement » des administrés à la « contrainte administrative »⁴⁴. Depuis 2006 et la fusion entre l'ANPE et les Assedic, les politiques de l'emploi s'appuient comme APB sur l'utilisation d'un « dossier unique du demandeur d'emploi »⁴⁵ et sont représentatives de ce mouvement d'activation des conduites : les arguments mobilisés pour défendre sa création (simplification des démarches, efficacité des procédures et rationalisation du service public de l'emploi) ressemblent d'ailleurs fortement au vocabulaire de présentation d'APB. Il n'est pas étonnant de constater, à ce propos, que ce sont deux instances de travail et de réflexion sur l'amélioration des relations entre l'université et l'emploi (le débat national Université-Emploi et le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle) qui retiennent l'option en 2006 et 2007 du « dossier unique de candidatures » à l'enseignement supérieur déjà expérimenté dans les politiques de lutte contre le chômage.

⁴² Béraud, Mathieu et Eydoux, Anne. « Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi. Les inflexions du régime français d'activation », Travail et emploi, 119, 2009, p. 9.

⁴³ Dubois, Vincent. « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », Gouvernement et action publique, vol. 011, no. 1, 2012, p. 87.

⁴⁴ Deville, Clara. « Les chemins du droit. Ethnographie des parcours d'accès au RSA en milieu rural », Gouvernement et action publique, vol. 7, no. 3, 2018, p. 92.

⁴⁵ Lavitry, Lynda. « Chapitre III. De l'ANPE à Pôle Emploi, des transformations au prisme de l'État social actif », Lynda Lavitry éd., Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation. Presses Universitaires de France, 2015, pp. 57-79.

Ce rapprochement confirme l'intérêt d'étudier les filiations d'APB dont la durée de vie ne dit rien de la densité des histoires dans lesquelles s'encastrent le dispositif et de l'intérêt qu'il représente pour l'analyse des politiques scolaires et universitaires. APB émerge en effet dans un monde scolaire et universitaire marqué depuis plusieurs décennies par un dilemme entre, d'un côté, un droit d'accès à l'université reconnu par les dispositions de la loi Savary de 1984⁴⁶ et, de l'autre, des flux croissants issus de la diversification des baccalauréats comme de la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur⁴⁷. Ces flux peinent à être absorbés par la reconfiguration des filières du supérieur ou par les dispositifs d'orientation active mis en place dans les années 2000 pour réguler les flux en amont. Dans ce contexte, APB propose en 2009 une solution « étrange » de régulation des flux, un « compromis ambigu » qui intervient quasiment à contre-courant des politiques engagées jusqu'alors. D'abord, parce qu'APB se détourne de la prise en charge de la sélection des étudiants (sauf dans le cas des formations sélectives mais ce ne sont pas celles qui nous intéressent ici) et renonce à l'orientation active alors même que les dispositifs imaginés jusque-là oscillaient régulièrement entre ces deux solutions de régulation des flux *a priori* et *a posteriori*. Rappelons en effet, concernant le second point, que le rapport final de la commission du débat national Université-Emploi organisé en 2006 associait directement l'introduction du « dossier unique de candidatures » aux principes de l'orientation active visant « à conseiller les futurs bacheliers sur leur parcours universitaire et ainsi réduire les mauvaises orientations en première année d'études dues à des choix de filière qui seraient inadaptés au profil de l'étudiant concerné »⁴⁸. Au nom de la lutte contre l'échec universitaire et « pour faire percevoir aux jeunes que tout n'est pas possible au regard de leur bagage scolaire et de leurs aptitudes »⁴⁹, le rapport préconisait en effet la mise en place d'un « continuum d'orientation » au cours duquel plusieurs commissions d'évaluation organisées avec des responsables de l'enseignement secondaire puis supérieur étaient appelées à évaluer la pertinence et la viabilité des vœux formulés par les candidats. Dans l'esprit du débat national Université-Emploi, le « dossier unique de candidature » constituait moins un support d'expression des préférences scolaires qu'un outil d'encadrement des choix : il soutenait une politique de responsabilisation des candidats afin que ces derniers formulent des vœux « réalistes » qui ne les entraînent pas sur le chemin de l'échec en licence. Cette option est

⁴⁶ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (JO du 27 janvier 1984).

⁴⁷ Prost, Antoine. « Chapitre 4. La démocratisation a-t-elle eu lieu ? », Antoine Prost éd., *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France, 1992, p. 171.

⁴⁸ Pistolesi, Nicolas. « 6. L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, no. 1, 2015, p. 107.

⁴⁹ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 31.

progressivement abandonnée : les conclusions du rapport issu du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007 font en effet apparaître une double focalisation que nous retrouvons presque intacte dans la présentation officielle d'APB. D'une part, un tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat rationalisée au détriment de la politique d'orientation active – reléguée au rang de « mesures complémentaires » – qui fait du « dossier unique de candidatures » un outil de coordination et de simplification des démarches d'affectation post-baccalauréat. D'autre part, l'introduction du « dossier unique de candidatures » est beaucoup plus systématiquement associée à l'idée de renforcer l'affichage des formations post-baccalauréat et d'ouvrir « toutes les possibilités d'études »⁵⁰ aux candidats afin qu'ils puissent se saisir, au moment des vœux, de l'ensemble de ces possibilités : cette option rompt avec celle retenue en 2006 en faveur de la sécurisation des choix.

La procédure APB et son « dossier unique de candidatures » malmène les principes de l'orientation active établis dans les conclusions du débat national Université-Emploi de 2006 pour réguler les flux étudiants en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le *Guide du candidat* établi chaque année par le ministère de l'Enseignement supérieur pour informer les bacheliers de leurs droits et devoirs tout au long de la procédure APB fait apparaître un *leitmotiv* rompant assez distinctement avec l'esprit du rapport de 2006⁵¹. Selon ce *leitmotiv*, les candidats sont invités, au moment de l'expression et de la hiérarchisation des vœux, à classer leurs candidatures « en toute liberté sans subir une quelconque pression » et, au moment d'évaluer les propositions d'affectation envoyées par APB, à « choisir, sans subir une quelconque influence extérieure, de répondre « oui mais » et non « oui définitif » à la proposition ». Pour introduire à grands traits les contours du « compromis ambigu » réalisé par APB, il faut ici énoncer que l'encadrement des choix scolaires envisagé dans le dispositif de 2006 est remplacé en 2009, dans la présentation officielle d'APB, par un *leitmotiv* donnant la main aux candidats. Si nous prenons au sérieux ce *leitmotiv*, ces derniers semblent en effet « libres » d'exposer leurs vœux de manière décomplexée et de les hiérarchiser sans qu'il ne soit fait aucune référence aux chances d'être admis dans les formations demandées – quitte à rejeter la faute sur eux, dans une optique d'activation « responsabilisatrice » des conduites, s'ils ne sont pas admis sur les vœux « désirés ». Dans cette configuration, les formations supérieures non-sélectives sont

⁵⁰ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 8.

⁵¹ MESR. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2011.

contraintes, de leur côté et dans la limite de leurs capacités d'accueil, de se plier aux vœux exprimés *via* le « dossier unique de candidatures » des bacheliers. Conformément au principe du libre accès des bacheliers à l'enseignement supérieur reconnu par la loi Savary de 1984, les formations non-sélectives telles que les licences universitaires n'ont aucun droit de regard sur le niveau ou l'origine des candidats. Elles ne connaissent pas le classement opéré par eux et n'ont donc pas accès aux préférences exprimées *via* l'ordonnancement des vœux. Si la solution est conforme aux dispositions de 1984 en ce qu'elle respecte l'absence de régulation *a posteriori* des flux étudiants, elle s'avère surprenante eu égard au contexte politique et académique dans lequel elle s'inscrit. C'est là le second élément qui forge, selon nous, et après l'abandon de l'orientation active par APB, le « compromis ambigu » réalisé par le dispositif.

Mentionnons d'abord le « processus de Bologne » lancé à la toute fin des années 1990 et analysé notamment par Pauline Ravinet et Pierre Muller comme l'une des dynamiques majeures de transformation de l'enseignement supérieur. Celui-ci aurait en effet imposé un nouveau « référentiel », entendu dans l'analyse cognitive des politiques publiques comme « un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs »⁵². L'attractivité des systèmes d'enseignement supérieur européens, la reconnaissance internationale et la comparabilité des diplômes *via* la mise en place d'une architecture commune et standardisée font ainsi partie des objectifs définis au cours du processus de Bologne qui engage sans les contraindre les différents pays signataires dont la France, l'Allemagne ou encore l'Italie⁵³. La « stratégie de Lisbonne », adoptée par le Conseil européen les 23 et 24 mars 2000, prend la suite du processus de Bologne. Elle occasionne un double mouvement consistant à « penser la contribution de l'ESR [enseignement supérieur et recherche] au marché, et penser l'ESR comme un marché »⁵⁴ à part entière respectant, par exemple, les règles de la concurrence ou de la libre circulation de l'offre et de la demande traditionnellement dévolues au champ économique et financier. Les conclusions de Lisbonne mobilisent ainsi la rhétorique libérale de la compétitivité, de l'efficacité, du capital humain ou encore de l'esprit d'entreprise pour inviter les universités à prendre part à la croissance économique. Cette dynamique les invite notamment à miser sur les

⁵² Muller, Pierre. « Référentiel », Laurie Boussaguet éd., Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée. Presses de Sciences Po, 2019, p. 534.

⁵³ Ravinet, Pauline. « La coordination européenne « à la bolognaise ». Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, pp. 23-49.

⁵⁴ Mignot-Gérard, Stéphanie, Romuald Normand, et Pauline Ravinet. « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, p. 7.

activités de formation et de recherche à haute valeur ajoutée en sollicitant des partenariats publics-privés et en diversifiant leurs ressources humaines. Dans la droite ligne des textes adoptés au niveau européen, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) adoptée le 10 août 2007, représentative par ailleurs du fort investissement dont a bénéficié l'enseignement supérieur durant le quinquennat de Nicolas Sarkozy, entend « rendre l'université attractive », « sortir de la paralysie la gouvernance actuelle », et « rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale ». Du point de vue des réformes entreprises depuis le début des années 2000 dans les administrations françaises, la LRU marque la pénétration des logiques issues de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) au sein des universités, elles-mêmes inspirées des recettes du *new public management* développées en faveur de la bonne gestion des ressources publiques, suivant le principe de « flexibilité organisationnelle ». Dans cette optique, la LRU installe une nouvelle « configuration universitaire »⁵⁵ dans laquelle les universités ne sont plus caractérisées par leur « faiblesse institutionnelle »⁵⁶ mais appelées à devenir ces « unités opérationnelles »⁵⁷ caractéristiques de l'État-stratège⁵⁸. Elle consacre l'autonomie budgétaire des universités et confère, par ce biais, un rôle central au président ainsi qu'à son conseil d'administration dans la gestion des établissements, « dans la mise en œuvre des réformes et, plus largement, dans la production de l'action publique dans le champ de l'ESR »⁵⁹. Le processus de Bologne, la stratégie de Lisbonne et la LRU contribuent ainsi à installer un espace de l'enseignement supérieur concurrentiel et hétéronome⁶⁰, soumis aux logiques de l'« économie de la connaissance » et du *new public management* : au sein de cet espace, les universités sont appelées à devenir des organisations « comme les autres »⁶¹ et à gouverner leurs propres frontières.

Si les universités bénéficient en principe d'une autonomie renforcée en vertu des dispositions de la LRU, elles sont dans un même mouvement rendues responsables de la manière dont elles

⁵⁵ Musselin, Christine. « Chapitre 1 - D'une configuration à l'autre, la trajectoire contrariée des universités françaises », Christine Musselin éd., *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po, 2017, p. 21.

⁵⁶ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten. « Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes », *Sociologie*, vol. 10, no. 2, 2019, p. 210.

⁵⁷ *ibid.*, p. 210.

⁵⁸ Bezes, Philippe, 2009, *op. cit.* pp. 341-420.

⁵⁹ Sinigaglia, Jérémy. « « 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*, vol. 221-222, no. 1-2, 2018, p. 30.

⁶⁰ *ibid.*, p. 24.

⁶¹ Musselin, Christine. « Les universités, des organisations spécifiques ? », Jean-Michel Saussois éd., *Les Organisations. État des savoirs*. Éditions Sciences Humaines, 2016, p. 22.

gèrent leurs ressources. Elles deviennent, par conséquent, des organisations « faillibles » au sens où la « perspective, la menace ou la crainte de la faillite, constitue un mode de gouvernement »⁶² à part entière. La thèse n'interroge pas l'adhésion des responsables universitaires à la solution APB eu égard aux pouvoirs qui leur sont conférés depuis les années 2000 et au risque encouru de la « faillibilité ». Elle questionne, en revanche, le régime sociotechnique d'APB qui s'établit selon nous, et dans une certaine mesure, « à contre-courant » de ce contexte. Dans le cadre de Bologne, de Lisbonne ou de la LRU, les établissements sont en effet appelés à gouverner leurs propres frontières académiques et à « libérer leur potentiel »⁶³. Cette injonction peut laisser entendre qu'ils sont tout autant invités à prendre la main sur le recrutement des étudiants pour attirer les meilleurs profils. C'est ce dont les lycées, par exemple, ont pu bénéficier pour l'admission des bacheliers dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) : la première version d'APB (appelée APB 1 tout au long de la thèse⁶⁴), mise en place en 2003 à l'échelle nationale, reposait sur un algorithme d'appariement prenant en compte le classement des dossiers opéré par les établissements et permettant à ces derniers d'avoir le dernier mot dans la procédure de recrutement. Mais lorsque la seconde version d'APB (évoquée dans la thèse sous le nom d'APB 2) est introduite en 2009 pour gérer les admissions post-baccalauréat de toutes les académies et de toutes les filières de l'enseignement supérieur, sélectives comme non-sélectives, la solution proposée est sensiblement différente. Elle donne la main aux lycéens et contraint les établissements dans un contexte où ceux-ci sont appelés à l'autonomie pour faire face à une concurrence nationale et internationale grandissante. D'abord, APB installe une configuration en apparence « ouverte » faisant le pari d'un marché de l'offre et de la demande universitaire formellement « libre » au sein duquel évoluent les vœux des bacheliers, véritables clefs de voûte du « dossier unique de candidatures » et de la procédure. Le *leitmotiv* de la procédure, présent dans la « Charte des Droits et Devoirs du Candidat », encourage plutôt qu'il ne contraint les candidats, supposés rationnels et capables de formuler des vœux susceptibles d'être comblés. Il les incite à exprimer leurs préférences post-baccalauréat sans auto-censure ni calcul ou influence extérieure comme si ce rapport décomplexé à l'espace de l'enseignement supérieur était la seule stratégie gagnante

⁶² Sinigaglia, Jérémie, 2018, *art. cit.*, p. 22.

⁶³ Mignot-Gérard, Stéphanie, Romuald Normand, et Pauline Ravinet, 2019, *art. cit.*, p. 7.

⁶⁴ Dans cette introduction, nous utilisons principalement l'acronyme APB pour ne pas complexifier la présentation du dispositif et l'introduction de nos problématiques de recherche : il désigne la plateforme nationale utilisée entre 2009 et 2017 pour traiter les vœux post-baccalauréat des bacheliers. Tout au long de la thèse, en revanche, nous écrirons plutôt APB 1 et APB 2 pour distinguer au maximum les deux versions du dispositif – chaque fois que l'analyse le commandera. Précisons que, dans nos chapitres, lorsque l'acronyme APB servira de qualificatif (les vœux APB, la procédure APB, les candidats APB...), nous l'emploierons sans numérotation.

pour en obtenir satisfaction. Indiquons d’ores et déjà que cette prescription fait totalement abstraction de l’inégale capacité des lycéens à satisfaire ces injonctions projectives et à entretenir un rapport autonome voire serein à l’avenir post-baccalauréat comme l’a montré Sophie Orange et Claire Lemêtre dans leur étude comparative de la réception d’APB chez les bacheliers généraux et professionnels⁶⁵. Ensuite, pour les filières non-sélectives, notamment les licences universitaires, la solution APB éloigne les établissements de l’appréciation des candidatures. Du côté de l’enseignement secondaire, les équipes éducatives, les conseils de classe et les commissions d’orientation *ad hoc* – pleinement intégrés à la procédure d’admission post-baccalauréat définie par les conclusions du débat national Université-Emploi de 2006 et celles du schéma national d’orientation et d’insertion professionnelle de 2007 – disparaissent de la procédure APB. Celle-ci se présente désormais en quatre points : « l’inscription par internet », la « confirmation des dossiers de candidatures », les « résultats et réponses » et « l’inscription administrative ». Du côté de l’enseignement supérieur, les responsables de formation universitaire, appelés par ces mêmes conclusions à vérifier la pérennité des motivations des candidats avant l’inscription définitive, sont également écartés du processus au profit de la technologie algorithmique. Celle-ci est désormais employée, dans une logique purement « quantitative », pour absorber le plus grand nombre de candidatures et pour allouer de manière optimale, sans avoir recours à la sélection, les places à l’université.

Section 3 - Les différents modes d’existence d’APB. Analyser la trajectoire d’un mécanisme algorithmique entre silence et publicité

Un algorithme peut être défini comme une série logique d’instructions, exprimée dans un langage informatique, et dont l’application permet de résoudre un problème, d’exécuter une tâche ou d’obtenir un résultat (aussi appelés « sortie ») à partir de données initiales (aussi appelées « entrées ») fournies au début de l’opération⁶⁶. Dans le contexte de transformation numérique des services publics et des administrations françaises, accompagnée par la mobilisation croissante des *big data* dans la conduite de l’action publique, les algorithmes trouvent un champ d’application de plus en plus étendu tant du point de vue des secteurs

⁶⁵ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l’orientation », *Revue française de pédagogie*, vol. 198, no. 1, 2017, pp. 49-60.

⁶⁶ Cardon, Dominique. « À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l’heure des big data ». Seuil, 2015.

d'activité concernés (justice, santé, fiscalité, emploi, enseignement, logement...), des opérations effectuées (allouer des logements sociaux⁶⁷, gérer les procédures de dons d'organe⁶⁸, calculer les prélèvements fiscaux, estimer le montant des allocations sociales...) que des usages attendus de cette technologie (appui à la décision ou production automatique de résultats, outil à destination de l'administration ou des usagers...). Le recours croissant aux algorithmes doit être compris à travers l'entreprise de rationalisation des institutions, décrite par Philippe Bezes et Christine Musselin dans leur travail de caractérisation du *new public management*, qui marque une transformation substantielle des modalités d'intervention publique vers la quête de performance et la gestion par résultat⁶⁹. La montée en puissance des algorithmes dans la conduite de l'action publique appuie la thèse d'un gouvernement par « l'argument statistique »⁷⁰ défendue dans les travaux d'Alain Desrosières. Ce mode de gouvernement produit de nouveaux outils de capture des données et d'aide à la décision publique visant à rendre calculables et prévisibles un nombre toujours plus grand de « phénomènes » moyennant un coût de stockage toujours plus faible. Dans le système éducatif français, les algorithmes sont d'abord employés dans le cadre de procédures centralisées et automatisées mises en place pour soulager le travail manuel de répartition des élèves et guider l'affectation post-classe de troisième des collégiens vers les différents établissements scolaires⁷¹. A la fin des années 1990, l'application PAM (pré-affectation automatique multicritères) est ainsi développée pour automatiser les procédures d'affectation des collégiens franciliens souhaitant intégrer une formation professionnelle publique telle que le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou le BEP (brevet d'études professionnelles), avant d'être étendue au début des années 2000 à la voie générale et technologique des académies de Créteil et de Versailles. Depuis 2008, l'application Affelnet assure nationalement l'affectation post-troisième des collégiens en tenant compte des vœux d'affectation, de la capacité d'accueil des établissements et de règles de classement préétablies, basées notamment sur la proximité géographique et les résultats scolaires des candidats. Au même moment, APB 2 se déploie dans l'enseignement supérieur « non-sélectif » en héritant de l'agencement algorithmique choisi pour APB 1, première version

⁶⁷ Bourgeois, Marine. « Chapitre 5. Le bon logement pour la bonne personne ? Le travail d'appariement dans le logement social », Melchior Simioni éd., Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement. Presses de Sciences Po, 2022, pp. 169-212.

⁶⁸ Steiner, Philippe. « Chapitre 8. De corps à corps. L'appariement dans la transplantation rénale », 2022, *ibid.*, pp. 295-322.

⁶⁹ Bezes, Philippe, et Christine Musselin. « Chapitre 5 / Le new public management. Entre rationalisation et marchandisation ? », Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, et Pauline Ravinet éd., Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ? Presses de Sciences Po, 2015, p. 135.

⁷⁰ Desrosières, Alain. « Gouverner par les nombres : L'argument statistique II ». Presses des Mines, 2008.

⁷¹ Grenet, Julien. « Chapitre 1. Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français », Melchior Simioni éd., 2022, *op. cit.*, pp. 21-60.

du dispositif développé au début des années 2000 pour organiser la transition des bacheliers vers les CPGE. Comme Affelnet, les algorithmes d'affectation post-baccalauréat sont utilisés pour optimiser la transition entre deux niveaux majeurs d'enseignement : le secondaire et le supérieur. Ils se distinguent néanmoins par le fait qu'ils reposent sur des vœux *a priori* moins encadrés par les acteurs scolaires, qu'ils revêtent une fonction de « tri » des candidatures pour composer avec les capacités d'accueil limitées des établissements et, enfin, qu'ils fonctionnent différemment selon que les candidatures sont adressées à des formations sélectives ou non-sélectives⁷².

Les algorithmes d'APB sont historiquement développés au début des années 2000 par un groupe d'ingénieurs de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, spécialisés dans la modélisation informatique des concours et admissions. Cherchant une méthode d'appariement adaptée aux CPGE dans le cadre du développement d'APB 1, ils mettent en forme un algorithme inspiré des « mariages stables ». Ce modèle développé dans les années 1960 par les mathématiciens et économistes David Gale et Lloyd Shapley et prolongé par l'économiste Alvin Roth dans les années 1980 cherche à accorder de la manière la plus optimale possible les préférences déclarées de deux populations afin de produire des couples « stables ». Pour la régulation du marché scolaire et l'attribution des places dans l'enseignement supérieur, le modèle des « mariages stables » présente ceci d'intéressant qu'il donne aux agents la possibilité de se choisir « mutuellement » et permet d'équilibrer une offre et une demande de formation sans faire intervenir un quelconque mécanisme de prix. C'est là tout l'intérêt des mécanismes d'appariement qui interviennent de manière croissante dans la régulation de certains « marchés » comme le marché scolaire ou le marché de l'emploi. Ils constituent une forme alternative de distribution des ressources qui leur sont associées, distincte du modèle planificateur ou de l'échange marchand standard⁷³. Ces outils de gestion des populations et des ressources qui importent des modèles économiques dans la gestion des affaires publiques occupent une place croissante au sein des dynamiques de recomposition de l'État contemporain « lorsqu'il s'agit pour ce dernier de gérer des masses d'individus et de ressources d'une manière moins normative grâce à des instruments incitatifs offrant explicitement aux administrés la possibilité de formuler leurs préférences »⁷⁴. Ces opérations de *matching* s'appuient sur des

⁷² Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten. « Chapitre 2. D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités », Melchior Simioni éd., 2022, *op. cit.*, pp. 62-63.

⁷³ Simioni, Melchior, et Philippe Steiner. « Conclusion. Appariement, quantification et gouvernement des conduites », 2022, *ibid.*, p. 360.

⁷⁴ *ibid.*, p. 374.

« données singularisées », relatives à des informations personnalisées ou à des préférences individuelles exprimées des deux côtés du dispositif d'appariement, traitées par une instance (centralisée ou non) appuyée le plus souvent par un algorithme (mais pas nécessairement) : le dispositif d'appariement « tient lieu d'opérateur de jugement »⁷⁵ dont la mission principale est de produire des paires ajustées entre des individus ou entre des individus et des ressources aussi diversifiées qu'une formation scolaire, un logement, un emploi ou un organe dans le cadre d'une procédure de transplantation. Dans le cas des admissions post-baccalauréat, le mécanisme d'appariement inspiré des « mariages stables » repose sur un algorithme d'acceptation différée qui fonctionne dans la version *student-proposing* c'est-à-dire dans la version où les propositions d'admission émanent des étudiants et non des établissements. Au cours d'une première étape, chaque formation considère les candidats qui l'ont classée en vœu n°1, accepte provisoirement les mieux classés suivant un ordre de priorité préétabli et dans la limite de sa capacité d'accueil, puis rejette les autres : au cours de l'étape *n*, chaque candidat écarté à l'étape précédente candidate à une nouvelle formation parmi celles qui ne l'ont pas encore refusé, suite à quoi chaque formation prend en compte les candidats précédemment admis et les nouveaux candidats faisant une offre à cette étape afin d'accepter les mieux classés et rejeter les autres. L'appariement se termine lorsqu'il ne reste plus aucun candidat « solitaire », sans formation⁷⁶.

Le modèle des « mariages stables » trouve une parfaite application dans le cas des CPGE puisque ces dernières peuvent connaître le dossier des candidats et s'appuyer sur leurs préférences déclarées pour formuler les leurs : sur cette base, l'algorithme peut ainsi rapprocher le classement effectué par les bacheliers et celui opéré par les CPGE à partir des préférences exprimées des deux côtés de l'appariement pour générer des propositions d'affectation. Portée au niveau académique puis national à partir de 2009, la généralisation d'APB 1 joue néanmoins comme une épreuve. L'intégration des formations non-sélectives de l'enseignement supérieur, dans le cadre d'APB 2, ne peut en effet se réaliser pleinement dans le cadre du régime d'appariement adapté aux CPGE. En vertu du libre accès à l'université posé par la loi Savary de 1984 et du principe de non-distinction des bacheliers qui en découle, les formations non-sélectives ne peuvent établir aucun classement des candidats puisqu'elles ne peuvent connaître ni leur dossier ni la hiérarchisation des vœux qu'ils ont formulés. L'intégration des segments non-sélectifs de l'enseignement supérieur *via* la mise en place d'APB 2 fait donc intervenir un

⁷⁵ *ibid.*, p. 372.

⁷⁶ Magnac, Thierry. « Quels étudiants pour quelles universités ? Analyses empiriques de mécanismes d'allocation centralisée », *Revue économique*, vol. 69, no. 5, 2018, pp. 686-687.

algorithme dit de « classement » suppléant les établissements dans le classement des candidatures reçues et tenant compte à la fois de l'académie de passage du baccalauréat et de l'ordre des vœux fixé par les candidats – d'où la distance introduite entre les établissements d'enseignement supérieur, notamment universitaires, et l'appréciation des candidatures. Les algorithmes d'acceptation différée et les algorithmes de classement intégrés à APB 2 supportent ainsi une procédure de régulation des flux étudiants alternative à la sélection, puisqu'elle écarte les universités de la décision d'affectation, et alternative à l'orientation active, puisqu'elle suppose dès son *leitmotiv* l'existence de candidats autonomes et rationnels dans leurs choix scolaires. Dans l'espace laissé vacant par les processus de régulation *a priori* ou *a posteriori* des aspirations scolaires, APB se présente ainsi comme un mécanisme d'appariement centralisé et algorithmique, introduit pour assurer, dans une logique « quantitative », l'équilibrage de l'offre et de la demande de formation au sein du marché universitaire. Malgré l'abondance des théories et modèles économiques auxquels nous pouvons le rapporter, il faut ici préciser que le mécanisme algorithmique élaboré dans le cadre d'APB n'est pas pensé comme une « transposition fidèle des procédures préconisées par les théoriciens de l'appariement »⁷⁷, respectueuse des « propriétés théoriques »⁷⁸ soigneusement identifiées en amont. Les algorithmes d'APB relèvent plutôt d'une construction incrémentale, basée sur une collaboration fructueuse entre le ministère, les académies et les ingénieurs de l'INP Toulouse, qui reconnaissent d'ailleurs difficilement l'importation des théories du *matching* dans leur travail. L'adossement des procédures d'admission post-baccalauréat à des mécanismes d'appariement algorithmiques se réalise globalement très discrètement puisque dans le cas particulier d'APB, nous pouvons souligner qu'auprès de ses utilisateurs, le dispositif n'est pas introduit par le prisme des algorithmes qui structurent pourtant son fonctionnement.

En 2015, après sept campagnes d'admission post-baccalauréat conduites sans que le mécanisme algorithmique d'APB ne soit vraiment révélé et mis en cause, les algorithmes du dispositif sont pris pour cibles. La complexité de leur fonctionnement questionne la viabilité de ces procédures qui s'en remettent aux outils de l'intelligence artificielle pour prendre des décisions publiques sans communiquer publiquement les règles à partir desquelles elles fonctionnent. A travers la contestation publique d'APB, ce sont les algorithmes placés « au service de l'action

⁷⁷ Grenet, Julien, 2022, *op. cit.* p. 22.

⁷⁸ *ibid.*, p. 22.

publique »⁷⁹ qui sont mis à l'épreuve car s'ils « permettent d'optimiser le fonctionnement des services, ils ont aussi pour corollaire un phénomène de déshumanisation [...] réduisant l'importance du facteur humain dans la prise de décision »⁸⁰ et faisant planer le risque d'une transformation de l'État-plateforme en « monstre froid »⁸¹. La notion d'État-plateforme fait référence à un modèle dont la montée en puissance est inséparable des transformations numériques à l'œuvre dans les sociétés politiques contemporaines. Plus précisément, elle renvoie à un projet de réforme et de modernisation de l'État qui mobilise à la fois la dématérialisation des procédures administratives, l'automatisation des systèmes d'information et la gestion des données numériques dans les administrations publiques. L'État-plateforme est conceptualisé par deux « entrepreneurs du numérique »⁸², Nicolas Colin et Henri Verdier. Dans *L'âge de la multitude*⁸³, ils soutiennent l'idée que l'économie numérique ne se fonde pas tant sur le progrès technique que sur la « puissance de la multitude ». Ils affirment que les gagnants de ce nouveau système sont ceux qui, parmi les administrations, entreprises ou membres de la société civile engagés dans ce processus, savent « capter la puissance créatrice de la multitude » par l'intermédiaire de plateformes valorisant au mieux le potentiel de créativité des individus. S'inspirant de la stratégie américaine *Gouvernement as a Platform* initiée dans le monde entrepreneurial avant d'être investie par l'administration Obama à partir de 2012⁸⁴, les auteurs défendent la nécessité d'étendre les stratégies privées de plateformes à l'État qui ne peut, selon eux, se tenir à l'écart de la révolution numérique. Moyennant une remise en cause du modèle bureaucratique « vertical » ou « transcendantal »⁸⁵ et une rupture avec les cloisonnements administratifs traditionnels, l'État doit selon eux réadapter ses activités à cette nouvelle économie pour « se faire, lui aussi, plateforme »⁸⁶. Mises à l'agenda en 2015 par le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP) et portées par la Direction interministérielle du numérique et du système d'information et de communication (DINSIC), la diffusion et l'implantation de l'État-plateforme comme voie possible de réforme

⁷⁹ Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques. « Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac » [Rapport], février 2018.

⁸⁰ Chevallier, Jacques. « Vers l'État-plateforme ? », *Revue française d'administration publique*, vol. 167, no. 3, 2018, p. 636.

⁸¹ Tournay, Virginie. « Les algorithmes vont-ils transformer l'Etat en « monstre froid », *Le Monde*, 16 novembre 2017.

⁸² Chevallier, Jacques, 2018, *art. cit.*, p. 628.

⁸³ Colin, Nicolas, et Henri Verdier. « Introduction », Nicolas Colin, et Henri Verdier éd., *L'âge de la multitude*. Armand Colin, 2015, p. 25.

⁸⁴ Alauzen, Marie, 2019, *art. cit.*, p. 222.

⁸⁵ Conseil d'État. « Puissance publique et plateformes numériques : accompagner l'« ubérisation » » [Etude annuelle], septembre 2017.

⁸⁶ Alauzen, Marie, 2019, *art. cit.*, p. 222.

et de modernisation de l'État sont directement liées à l'émergence des *big data* dans la conduite de l'action publique. Elles sont également associées à la progression, dans l'espace public, d'un certain nombre de revendications relatives à la transparence des données publiques utilisées par l'administration. Placée « au cœur de la stratégie de l'État-plateforme », la question de l'ouverture des données publiques s'institutionnalise à travers la création, par exemple, de la mission Étalab en 2011, l'installation d'un Administrateur général des données placé sous l'autorité du Premier ministre en 2014, l'adhésion cette même année à l'*Open Government Partnership* ou encore l'adoption de la loi pour une République numérique en 2016 – cette dernière marquant l'entrée dans une stratégie globale visant la transformation numérique de l'État. La montée de l'État-plateforme au milieu des années 2010 et l'amplification des questions liées à la publication des données publiques ou à la transparence des processus décisionnels peut se vérifier dans le traitement accordé à la controverse ouverte en 2015 à propos du fonctionnement algorithmique d'APB. D'une part, le dispositif est évalué par des institutions telles que la Cour des comptes et l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (OPECST) à l'aune des « enjeux de transparence et d'exploitation des données »⁸⁷ ou des objectifs de « coexistence harmonieuse entre intelligence humaine et intelligence artificielle »⁸⁸ – celle qui régit la majorité des relations naissant sur les plateformes numériques. D'autre part, le dispositif est examiné par des institutions comme Étalab, représentative de l'État-plateforme et coordinatrice de la politique gouvernementale en matière d'*open data*, qui propose de publier le code source d'APB, d'entreprendre une démarche collaborative d'amélioration de l'outil et d'ouvrir, à l'avenir, la gouvernance du système à l'ensemble des parties prenantes⁸⁹. Les critiques formulées par un certain nombre d'institutions mobilisées contre les dysfonctionnements et l'opacité des règles d'appariement appliquées par APB envoient ainsi le dispositif dans les mailles de l'État plateforme puisqu'il est appréhendé par ses propres instances de contrôle et jugé à l'aune des principes directeurs de ce nouveau modèle émergent.

Si le fonctionnement algorithmique d'APB est fortement mis en lumière à partir de 2015, alimentant une critique plus générale autour de l'utilisation des algorithmes dans les prises de décision publique, il est faiblement publicisé lors de la mise en place du dispositif en 2009. Sur

⁸⁷ Cour des comptes. « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer » [Rapport], octobre 2017, p. 87.

⁸⁸ OPECST. « Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac » [Rapport], février 2018, p. 75.

⁸⁹ Mission Étalab. « Les conditions d'ouverture du système Admission Post-Bac » [Rapport], avril 2017.

le site internet www.admission-postbac.fr comme dans la plupart des articles de presse évoquant le nouveau dispositif, aucune référence n'est faite à cette technologie si bien qu'il est difficile de trouver la trace d'un discours assurant la présentation de ces algorithmes. C'est auprès des « propriétaires » d'APB (les responsables ministériels de l'outil en collaboration avec les ingénieurs de l'INP Toulouse) et de leurs alliés lors de son déploiement que nous obtenons des réponses portant sur le choix de recourir à la technologie algorithmique – des arguments qui ne sont pas très éloignées de ceux accompagnant d'autres entreprises de dématérialisation des services publics, adossées ou non à des mises en algorithmes. Un ancien directeur d'IUT et conseiller « enseignement supérieur » auprès d'un rectorat francilien évoque, par exemple, le coût humain autrefois engendré par l'admission post-baccalauréat « manuelle ». Il souligne, dans cette perspective, l'allègement des charges pesant sur les services universitaires (parfois des vacataires recrutés pour l'occasion) dans le cadre de la consultation des candidatures et du tri des dossiers : « *et puis les dossiers, il fallait les transporter ! On avait des couleurs différentes pour ne pas confondre entre départements, on collait des gommettes pour ceux qui venaient à tel endroit. C'était de la folie, on remplissait des salles de papier !* »⁹⁰. Un ingénieur de l'INP Toulouse impliqué dans le développement d'APB (1 et 2) choisit de mettre en avant la question de l'égalité des chances entre candidats, particulièrement recherchée *via* la mise en algorithmes des admission post-baccalauréat. Au-delà de la mise en commun de l'information relative aux formations supérieures, le mécanisme d'allocation des places mis en place par APB réduirait en effet le risque d'erreur et d'arbitraire. Elle soumettrait la production des décisions post-baccalauréat à des instructions mathématisées et s'attacherait à proposer aux candidats les meilleures propositions eu égard aux préférences exprimées – autrement dit, en assurant *a priori* l'incontestabilité des résultats. Dans l'académie de Nantes, une ingénieure d'études anciennement chargée du pilotage académique des outils d'admission post-baccalauréat (lorsque ceux-ci n'étaient pas coordonnés au niveau national) présente APB comme une source d'accroissement de la visibilité des flux dans le cadre de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Elle relève en effet qu'au niveau académique, le pilotage des politiques d'admission post-baccalauréat est rendue difficile par le fait *qu'« il n'y a pas de visibilité sur la demande des jeunes »*⁹¹ c'est-à-dire qu'en amont et en aval des campagnes d'inscription dans l'enseignement supérieur, les orientations prises par les lycéens sont faiblement mises en nombres. APB est ainsi compris lors de son introduction comme un

⁹⁰ Entretien du 17 février 2020 réalisé avec un ancien directeur de l'IUT Créteil-Vitry, devenu conseiller « enseignement supérieur » auprès du rectorat de Créteil, et membre du comité de pilotage d'APB.

⁹¹ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

outil de comptage, de renforcement de l'appareil statistique qui joue comme une manière d'éclairer les choix des lycéens et comme un moyen, pour les autorités rectORAles ou les établissements, d'avoir une meilleure connaissance des flux post-baccalauréat.

Dans un premier temps, la solution de rationalisation des flux proposée par APB propose une forme de neutralisation, de dépolitisation du problème ancien de la sélection et, dans cette configuration, ne fait pas de bruit. Les propriétés susmentionnées contribuent à enrôler assez silencieusement un certain nombre d'acteurs (ministère, rectorats, établissements scolaires, universités, filières sélectives et non sélectives, bacheliers) : elles parviennent à faire l'accord entre des intérêts parfois divergents concernant le recrutement des étudiants et à forger la robustesse du dispositif. C'est ce que suggère Hélène Buisson-Fenet dans son analyse de l'implantation d'APB : elle évoque l'idée selon laquelle l'institutionnalisation de l'outil pourrait tenir « à sa capacité à structurer sur le long terme des configurations d'acteurs issus de mondes hétérogènes – l'enseignement secondaire administré d'un côté, le marché de l'enseignement supérieur de l'autre, dont les logiques ne sont pas *a priori* compatibles »⁹². La sociologie de l'intéressement portée notamment par les sociologues du CSI (Centre de Sociologie de l'innovation) nous enseigne à ce propos que l'adoption et la stabilisation d'une innovation est en partie fonction du processus d'intéressement qui la précède⁹³. Par-là, il faut entendre que la carrière d'une innovation, avant même sa rencontre avec le public, repose sur un travail de mise en forme réalisé par des porteurs de projet soucieux de ses chances de succès : elle repose sur la capacité du projet et de ses promoteurs à intéresser des alliés de plus en plus nombreux et sur la production, finalement, d'un « arrangement acceptable » par les acteurs gravitant autour de la démarche innovante dans le réseau en cours de constitution⁹⁴. L'innovation apparaît alors comme le résultat d'un véritable construit social qui s'établit et se solidifie à travers différentes opérations par lesquelles des « traducteurs », souvent porteurs et promoteurs du projet, cherchent à convaincre et à enrôler un nombre toujours plus grand de partenaires au sein du réseau. Ces conclusions sont particulièrement intéressantes pour notre analyse puisqu'elles mettent en avant l'idée que la carrière d'une innovation se joue bien en amont de sa terminaison technique et de sa mise en service publique. Elles proposent en effet de se concentrer, une fois encore, sur les prémices de la démarche afin d'identifier les actions et les espaces de traduction

⁹² Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », Hélène Buisson-Fenet éd., *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation nationale*. Presses universitaires de Grenoble, 2019, p. 109.

⁹³ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, 1988, *art. cit.*, pp. 4-17 & 14-29.

⁹⁴ *ibid.*, pp. 4-17 & 14-29.

par lesquels transitent et se renforcent le projet. Pour comprendre l'introduction d'APB en 2009 à l'échelle nationale et pour toutes les filières de l'enseignement supérieur, il faut ainsi revenir sur les démarches « innovantes » ayant favorisé l'adoption progressive d'une norme coordinatrice et l'enrôlement d'un certain nombre d'acteurs, notamment des représentants de formation, *a priori* peu disposés à l'intégration d'une procédure commune d'admission post-baccalauréat. La thèse propose ainsi de revenir sur différentes entreprises de coordination des admissions post-baccalauréat et plus particulièrement sur l'expérimentation NPB, lancée en 2005 dans l'académie de Nantes. Le dispositif NPB est lancé par les membres du service académique d'information et d'orientation (SAIO) que nous appréhendons comme des « entrepreneurs en bureaucratie »⁹⁵, des « réformateurs numériques »⁹⁶ fortement impliqués dans la transformation des instruments d'accès à l'enseignement supérieur. Ils cherchent à construire de nouvelles manières de « faire » l'admission post-baccalauréat et d'harmoniser les procédures de recrutement à l'échelle du territoire avec des partenaires plus ou moins convaincus de la démarche. Ces fonctionnaires territoriaux font ainsi passer à la norme coordinatrice un certain nombre d'épreuves qui la renforcent au fil des retours d'expérience et des évaluations produites à son égard. Conformément à ce que nous avons énoncé plus haut dans cette introduction, il n'est pas question de conclure ici que l'adoption de cette norme coordinatrice devait forcément conduire à l'adoption d'APB en 2009 mais, nous semble-t-il, l'introduction d'APB ne peut être comprise sans prendre en compte ces dispositifs d'intéressement et « centres de traduction »⁹⁷ ayant assuré le consentement et la socialisation au projet.

Dans un second temps, et au bout de quelques années, des dysfonctionnements sont soulignés publiquement et les algorithmes d'APB, jusque-là fort peu mis en avant, alimentent une controverse autour de la plateforme. La campagne d'admission post-baccalauréat ouverte pour l'année universitaire 2013-2014 fait apparaître de plus en plus bruyamment un certain nombre d'étudiants qui ne trouvent pas de place au sein des filières non-sélectives de l'université alors que cette affectation devrait, selon la loi Savary de 1984, leur revenir de droit. Autrement dit, le mécanisme d'appariement proposé *via* APB, qui soumet au brassage algorithmique les vœux

⁹⁵ Lecler, Romain. « Naissance et mort d'une direction aux Affaires étrangères. L'administration de l'audiovisuel extérieur au prisme de ses entrepreneurs en bureaucratie », *Politix*, vol. 112, no. 4, 2015, pp. 197-222.

⁹⁶ Bellon, Anne. « L'élaboration de la loi République numérique au gouvernement. Sociologie du travail politique des réformateurs numériques », *Réseaux*, vol. 225, no. 1, 2021, pp. 23-53.

⁹⁷ Callon, Michel. « Sociologie de l'acteur réseau », Madeleine Akrich, Michel Callon, et Bruno Latour eds., *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines, 2006, p. 274.

post-baccalauréat, se heurte aux capacités d'accueil des établissements qui ne sont pas en mesure de recevoir l'ensemble des candidats qui les font apparaître dans leur classement. D'une certaine manière, ces capacités d'accueil dont nous analyserons les modalités de négociation et de fixation, concurrencent APB sur son propre terrain. Pour comprendre le changement de statut d'APB, pris dans cette incapacité d'affecter l'ensemble des candidats, rappelons que les mécanismes d'appariement sont initialement pensés comme devant mettre en œuvre une « sélection-tri » : ils doivent en effet produire le meilleur ensemble de « paires » entre candidats et formations sans exclure personne de l'appariement. En revanche, dans le cas où les « volumes » des deux collectifs ne sont pas ajustés, où le dispositif d'appariement ne peut engendrer lui-même de rééquilibrage et où les instances de pilotage n'augmentent pas les ressources pour combler la situation de déficit en matière de capacités d'accueil, la « sélection-tri » devient une « sélection-exclusion »⁹⁸. C'est dans cette configuration particulière que les algorithmes d'APB endossent un nouveau rôle qui génère de l'incertitude et fragilise certaines promesses de « simplification » avec lesquelles le dispositif est introduit. En l'absence de réglementation précise en la matière, le mécanisme algorithmique d'APB doit trancher techniquement, par le biais d'un « classement aléatoire », ce qui n'a pas été décidé politiquement pour départager des candidats en position d'égalité vis-à-vis d'une formation supérieure non-sélective. Par conséquent, une « préférence » exprimée par un lycéen sous forme de vœu post-baccalauréat *via* APB ne se transforme pas automatiquement en une inscription effective dans un établissement et un destin scolaire peut être scellé par « tirage au sort ». La question des candidats « résiduels », c'est-à-dire des « laissés-pour-compte » du processus en raison des déséquilibres produits de part et d'autre de l'appariement, devient cruciale pour comprendre les ressorts de la mise en politique d'APB. Pour ne pas rompre le processus d'enrôlement des acteurs dans le réseau APB, ses « propriétaires » engagent une politique de bricolage technique de la plateforme, propice à un affichage public fort, qui restaure la capacité d'agir du politique face au silence de la loi et aux difficultés d'absorption de l'ensemble des lycéens désireux de poursuivre des études supérieures. Ce mode d'évolution incrémental permet aux « propriétaires » d'APB de maintenir la plateforme « debout » face aux critiques sans qu'il soit besoin de réformer plus amplement l'organisation de l'admission post-baccalauréat. Car là est le problème pour les porte-paroles du dispositif – comprenons ici les responsables d'APB au ministère chargés d'en assurer la promotion auprès de la presse et de son public. Ils introduisent APB comme un instrument de coordination, de rationalisation, de

⁹⁸ Simioni, Melchior, et Philippe Steiner. « Conclusion. Appariement, quantification et gouvernement des conduites », 2022, *op. cit.*, p. 366.

comptage des flux post-baccalauréat et attendent de lui qu'il offre aux lycées, aux établissements supérieurs et aux bacheliers une vision d'ensemble de l'offre et de la demande post-baccalauréat. Mais APB donne plutôt à voir, et plus qu'auparavant, le déséquilibre des flux et les impasses nouvelles de ce dispositif de choix et d'affectation. Plus encore, la carrière d'APB souligne les errances d'un dispositif algorithmique alternatif à la sélection : elle met en avant l'existence de filières non-sélectives surchargées, la tendance de certains établissements à contourner APB en ouvrant des formations sélectives à l'intérieur même de l'université, la mise en concurrence des filières de l'enseignement supérieur universitaire et, finalement, le manque de places allouées à l'enseignement supérieur universitaire « non-sélectif ». L'analyse proposée dans les derniers chapitres de la thèse revient sur ce « moment » particulier de la carrière d'APB durant lequel les « qualités » prêtées aux algorithmes d'APB par ses « propriétaires » ont cessé d'alimenter l'acceptabilité du dispositif pour nourrir, sur un autre versant, sa fragilité. Elle souligne la fin de trajectoire d'un outil « *lost in translation* »⁹⁹ : si les propriétés initiales et le caractère relativement adaptable ont permis d'intéresser un certain nombre d'acteurs, d'adapter son fonctionnement aux critiques, elles ont également favorisé son éloignement vis-à-vis de ses objectifs initiaux.

Section 4 - APB, technologie de gouvernement. Le pouvoir disciplinaire d'un outil de coordination des admissions post-baccalauréat

Développé sous le statut consensuel du « dossier unique de candidatures », introduit pour des « raisons » techniques comme un outil de comptage et de coordination des procédures d'admission post-baccalauréat, APB semble, de prime abord, dénué de tout projet politique. Il paraît même poser le couvercle sur un certain nombre de débats engagés à propos de la sélection à l'université, de l'orientation active, de l'insertion professionnelle des lycéens ou encore de l'échec en premier cycle universitaire. C'est l'hypothèse formulée par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès qui voient dans la prolifération des instruments d'action publique une voie de dépolitisation des objectifs affichés par les réformateurs, une manière d'évacuer un certain

⁹⁹ Référence à : Dreveton, Benjamin, et Sébastien Rocher. « « Lost in translation », étude de la construction d'un outil de gestion dans une région française », *Comptabilité Contrôle Audit*, vol. 16, no. 1, 2010, pp. 83-100.

nombre de questions politiques pour créer un consensus autour de leur introduction¹⁰⁰. Progressivement, l'analyse fait néanmoins apparaître qu'APB porte des choses : cette procédure, rappelons-le obligatoire, produit des effets politiques sur les candidats, sur les acteurs scolaires impliqués dans l'aide à la hiérarchisation des vœux post-baccalauréat, sur les filières non-sélectives de l'enseignement supérieur qui doivent composer avec la « tension » à l'entrée des établissements et, plus généralement, sur la distribution des places à l'université en contexte de surpopulation étudiante et de non-sélection. Comment la technologie algorithmique d'APB agit-elle sur la procédure d'admission post-baccalauréat, quelles représentations de la transition vers l'enseignement supérieur véhiculent-elles et quels sont les effets déployés sur les acteurs engagés au sein de cette configuration d'action publique ? La sociologie de l'instrumentation de l'action publique, enrichie depuis 2004 par l'ouvrage *Gouverner par les instruments* dirigé par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès¹⁰¹, invite à rompre avec plusieurs présupposés parmi lesquels la neutralité technique des instruments et leur indifférence aux stratégies politiques. Les auteurs partent du constat selon lequel l'espace sociopolitique de l'action publique accueille tout à la fois « des finalités, des contenus et des projets d'acteur »¹⁰², partie visible de l'action publique, et des technologies de gouvernement, moins visibles car plus discrètes dans leur déploiement. L'analyse de ces technologies permettrait de dépasser les approches fonctionnalistes qui portent leur attention sur les objectifs des politiques publiques et de remettre au premier plan la structuration même des programmes publiques. Les technologies de gouvernement occupent en effet une place importante dans la conduite de l'action publique, l'organisation et l'exercice du pouvoir conformément aux conclusions de Michel Foucault. Dès la fin des années 1970, et sur la base d'une relecture des sciences camérales prussiennes du 18^{ème} siècle, il soulignait la place cruciale occupée par les dispositifs concrets et les appareils techniques dans l'art de gouverner : « l'analyse de ces techniques est nécessaire parce que c'est très souvent à travers ce genre de techniques que s'établissent et se maintiennent les états de domination » écrit-il¹⁰³. L'analyse foucauldienne de l'État présente ceci d'intéressant qu'elle opère un déplacement de la focale vers la matérialité des modes de gestion et d'organisation de la population déployés par l'État c'est-à-dire vers « les pratiques complexes et multiples de gouvernementalité qui supposent [...] des formes rationnelles, des procédures

¹⁰⁰ Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès. « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments », Pierre Lascoumes éd., *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po, 2005, p. 26.

¹⁰¹ Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès. « *Gouverner par les instruments* ». Presses de Sciences Po, 2005.

¹⁰² Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès, 2005, *op. cit.*, p. 12.

¹⁰³ Foucault, Michel. « L'éthique de soi comme pratique comme pratique de liberté », 1994, *op. cit.*, p. 728-729.

techniques, des instrumentations à travers lesquelles elles s'exercent »¹⁰⁴. Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès définissent l'instrumentation de l'action publique comme « l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage des outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale »¹⁰⁵. Ainsi définie, la sociologie de l'instrumentation de l'action publique retient plusieurs objectifs : l'identification des raisons pour lesquelles une organisation mobilise tel ou tel instrument, la compréhension des effets politiques et sociaux qui se produisent sur la configuration d'action publique engagée autour de l'instrument, indépendamment des objectifs initialement fixés, et, à cheval sur ces deux programmes, l'examen des visions du monde encapsulées en son sein.

Une définition maintenant classique de l'instrument d'action publique propose de définir ce dernier comme un « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur »¹⁰⁶. Par-là, il faut entendre que les instruments d'action publique, derrière leur apparence technique, sont « porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé »¹⁰⁷ et doivent être appréhendés à l'aune des règles tacites qu'ils imposent de manière originale et inattendue aux organisations. Dans *L'urgence comme politique pénale*, Benoît Bastard et Christian Mouhanna étudient, par exemple, l'institutionnalisation du traitement en temps réel des affaires pénales (TTR), introduit au début des années 2000 dans la quasi-totalité des tribunaux de grande instance (TGI) français dans une logique de modernisation et d'accélération du traitement des affaires relevant des affaires pénales¹⁰⁸. Grâce à la création de barèmes faisant correspondre un type de délit et un type de réponse pénale, le TTR permet aux magistrats du Parquet, contactés directement par les services de police, d'automatiser la production des décisions de justice en aiguillant une affaire vers une réponse préfabriquée. Introduit comme un aménagement d'ordre technique, le TTR impose néanmoins un nouveau référentiel d'action, porté par des logiques managériales et de productivité, qui bouleverse l'institution judiciaire, les principes directeurs de la justice pénale ainsi que les rôles institués autour de son fonctionnement. Les auteurs soulignent en effet que la barémisation des réponses

¹⁰⁴ Foucault, Michel. « Préface à l'histoire de la sexualité », Michel Foucault éd., Dits et écrits IV (1980-1988). Gallimard, 1994, p. 582.

¹⁰⁵ Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès, 2005, *op. cit.* p. 12.

¹⁰⁶ *ibid.*, p. 13.

¹⁰⁷ *ibid.*, p. 13.

¹⁰⁸ Bastard, Benoît, et Christian Mouhanna. « L'urgence comme politique pénale ? Le traitement en temps réel des affaires pénales », Archives de politique criminelle, vol. 28, no. 1, 2006, pp. 153-166.

pénales *via* le TTR désubstantialise les décisions de justice, porte atteinte au principe d'individualisation de la sanction comme à celui d'opportunité des poursuites parce que les affaires semblent davantage appréciées à l'aune de la catégorie dans laquelle elles s'inscrivent qu'à ses caractéristiques propres. Et puis, ils montrent que le TTR organise des relations de pouvoir particulières : l'intensification des rapports, notamment téléphoniques, entre les magistrats du Parquet et les services de police contribue à réaffirmer la présence du Parquet dans le traitement des affaires pénales moyennant un contrôle accru sur les policiers et une marginalisation du Siège dont les magistrats n'interviennent qu'au bout de la chaîne pénale. Au-delà du fait que le TTR étudié par Benoît Bastard et Christian Mouhanna souligne avec force la non-neutralité des instruments d'action publique et les « qualités politiques »¹⁰⁹ des technologies, ce cas nous apparaît en plusieurs points comparables avec APB. Ces deux outils interviennent directement sur une chaîne d'action publique (le traitement des affaires pénales dans un cas et le traitement des candidatures post-baccalauréat dans l'autre) pour fluidifier et accélérer la production de décisions publiques (les réponses pénales dans un cas et les propositions d'affectation dans l'enseignement supérieur dans l'autre). Comme le TTR, APB est porteur d'une philosophie gestionnaire qui transforme substantiellement la définition de ce que « décider » veut dire, tant du point de vue des décisions d'affectation post-baccalauréat que des décisions produites par les bacheliers en matière de vœux scolaires : elle questionne en ce sens ce que l'automatisation fait aux acteurs enrôlés dans et par l'outil algorithmique de coordination des candidatures. Pour rendre compte de ces transformations à l'œuvre *via* le dispositif APB¹¹⁰, les apports du courant néo-institutionnaliste de la sociologie des instruments d'action publique sont essentiels : ils envisagent les instruments comme de véritables institutions qui, au sein d'une configuration donnée, mettent en avant certains acteurs et intérêts pour en chasser d'autres, déterminent le comportement des individus enrôlés dans et par l'outil, et incorporent une définition particulière du rapport gouvernant/gouverné¹¹¹.

Du côté de la production des décisions d'affectation dans l'enseignement supérieur, APB soumet les candidatures à un brassage algorithmique. Ce brassage écarte du processus

¹⁰⁹ Barthe, Yannick. « Les qualités politiques des technologies. Irréversibilité et réversibilité dans la gestion des déchets nucléaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 16, 2009, pp. 119-137.

¹¹⁰ L'emploi du terme « dispositif », courant dans l'ensemble de la thèse pour qualifier APB, permet à la fois d'englober l'architecture institutionnelle qui se développe progressivement autour de la solution et l'ensemble des outils et techniques dont elle s'équipe : à l'intérieur de la solution APB, le « dossier unique de candidatures », la hiérarchisation des vœux, les règles de classement, ou encore les algorithmes pourront chacun être analysés à l'aune de la littérature sur l'instrumentation de l'action publique.

¹¹¹ Lascoumes, Pierre, et Louis Simard. « L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, p. 18.

décisionnel, dans le cas des filières universitaires non-sélectives, toute « intervention humaine »¹¹² au profit de « règles de classement » appliquées par l’algorithme pour induire des priorités entre candidats¹¹³. Les candidats résidant dans l’académie ont la priorité sur les autres et forment un groupe G1, les candidats dont la formation est le voeu relatif n°1¹¹⁴ ont la priorité sur les autres et forment le groupe G2, les candidats dont la filière est le voeu absolu n°1¹¹⁵ ont la priorité sur les autres et forment le groupe G3¹¹⁶. Ce qui devenait important, dans le cadre du TTR étudié par Benoît Bastard et Christian Mouhanna, concernait moins les motivations à l’origine des décisions que les barèmes préalablement définis et les normes applicables à l’orientation des affaires pénales¹¹⁷. La mise en algorithmes des mécanismes de production des décisions d’affectation post-baccalauréat opère un glissement similaire : c’est la hiérarchisation des vœux établie par les candidats ainsi que les règles de « classement » incorporées dans l’algorithme d’APB qui deviennent deux outils centraux de la gestion des candidatures. Introduits pour gérer la « masse » sans sélectionner, ils dominent le processus décisionnel en même temps qu’ils désignent les acteurs appelés à y intervenir. Au sein du système algorithmique d’APB et de la procédure d’admission post-baccalauréat, les ingénieurs de l’INP Toulouse occupent une fonction de « maîtres d’œuvre » très peu visible dans l’espace public – sauf lorsqu’il s’agit de défendre APB, auquel cas leur existence est mise en avant par le ministère pour montrer qu’il n’y pas de politique incorporée, seulement des procédures techniques de simplification. Dans les faits, ils contrôlent un espace des « possibles » techniques et informatiques qui leur confère un pouvoir crucial sur le développement, la maintenance et les évolutions de la plateforme. Par ailleurs, et contrairement aux prescriptions du débat Université-Emploi de 2006 et du schéma national de l’orientation et de l’insertion professionnelle de 2007, les acteurs scolaires et universitaires sont largement écartés du processus décisionnel. La solution portée par APB retient en effet l’option de la régulation « quantitative » des flux *via* la coordination algorithmique de vœux supposés rationnels et non

¹¹² Nous utilisons ici une expression employée par la Commission nationale de l’informatique et des libertés (CNIL) dans son évaluation réalisée à propos du système APB en août 2017.

¹¹³ MENESR. « Fonctionnement du traitement automatisé critérisé mis en place sur Admission Post-Bac pour les préinscriptions sur les formations dont les capacités d’accueil sont insuffisantes pour retenir l’ensemble des candidats » [Document], 1er juin 2016.

¹¹⁴ Le classement des vœux relatifs désigne le classement établi entre les formations de la même famille (licence, classes préparatoires...).

¹¹⁵ Le classement des vœux absolus prend en compte tous les vœux formulés quelle que soit la famille de formations à laquelle ils appartiennent.

¹¹⁶ Notons qu’à partir de 2016, une nouvelle règle de priorité est introduite avant la prise en compte des vœux relatifs et absolus : en Ile-de-France, il est en effet demandé aux candidats ayant placé en vœu n°1 une licence à « capacité limitée » de formuler six vœux à l’égard de licences non-référencées comme étant à « capacité limitée » sous peine de ne pas être prioritaire sur le vœu n°1.

¹¹⁷ Bastard, Benoit, et Christian Mouhanna, 2006, *art. cit.* p. 162.

celle de la régulation qualitative *via* l'examen par des commissions *ad hoc* de la pertinence ou de la viabilité des candidatures exprimées. Représentative des dispositifs d'activation des conduites et des technologies de gouvernement prenant appui sur la « liberté » des acteurs, la solution APB place les candidats au centre de la procédure et leurs vœux hiérarchisés constituent l'une des matières premières de la production des décisions d'affectation dans l'enseignement supérieur. Il faut ici revenir à Michel Foucault et d'autres comme Christopher Hood pour comprendre que cette liberté accordée par l'instrument aux acteurs n'est autre qu'un mécanisme disciplinaire qui oriente les conduites¹¹⁸.

Du côté de la production des candidatures, le mot d'ordre APB auquel les candidats doivent consentir avant d'intégrer la procédure met en avant le « libre choix » du lycéen, supposé porteur d'un projet scolaire aux contours bien définis et capable, dans cette optique, de hiérarchiser et de mettre en cohérence ses choix pour activer son droit à l'enseignement supérieur. Cette « injonction projective » n'est pas nouvelle puisqu'elle alimente, depuis les années 1980, les politiques scolaires et réformes d'orientation qui cherchent à faire du lycéen le principal acteur de son projet d'avenir. Néanmoins, APB présente ceci de nouveau qu'il propose une « traduction informatique spécifique de cette conception »¹¹⁹ : il incorpore à son fonctionnement un langage de l'abstraction et de la projection qui demande aux candidats de maîtriser l'espace de l'enseignement et de savoir y projeter un parcours d'études en se référant uniquement à l'intitulé des formations présentées sur la plateforme¹²⁰. Sous couvert du « libre choix », APB installe une « matrice de pensée »¹²¹ exacerbée par son fonctionnement algorithmique : elle véhicule, sur un mode discret, des logiques disciplinaires qui ne prohibent aucun usage de la plateforme mais oriente les candidats vers une conduite à tenir en son sein – ainsi, elles visent à « nous orienter sans nous contraindre »¹²². Un premier mécanisme disciplinaire découle du fait que la hiérarchisation des vœux établie par les candidats et les « règles de classement » appliquées par l'algorithme d'APB pour les départager dans les filières non-sélectives sanctionne un état du marché de l'enseignement supérieur qui ne peut satisfaire toutes les candidatures. Dans cette configuration, la hiérarchisation des vœux fait savoir aux candidats qu'une demande de formation exprimée sous forme de vœu ne conduit

¹¹⁸ Hood, Christopher, Henry Rothstein, et Robert Baldwin. « The Government of Risk, Understanding Risk Regulation Regimes ». Oxford University Press, 2001.

¹¹⁹ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange, 2017, *art. cit.*, p. 51.

¹²⁰ *ibid.*, p. 52.

¹²¹ *ibid.*, p. 57.

¹²² Cardon, Dominique. « À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data ». Seuil, 2015, p. 100.

pas automatiquement à une inscription effective dans ladite formation. A rebours du *leitmotiv* d'APB incitant les candidats à se départir de la censure ou du calcul, la hiérarchisation des vœux se présente ainsi comme un dispositif de suspension du « libre choix » qui signale aux candidats que l'expression sincère des préférences scolaires ne peut être la seule norme de conduite, qu'il faut en plus et surtout entretenir un rapport stratégique au classement des vœux pour maximiser les chances d'accéder aux formations demandées. Un second mécanisme disciplinaire provient du fait qu'au sein de ce régime d'incertitude, APB produit une « représentation spécifique de l'enjeu qu'il traite »¹²³. Il prophétise un « usager scolaire rationnel qui n'existe pas »¹²⁴, capable d'intégrer les règles du jeu scolaire pour respecter, dans sa hiérarchisation des vœux, un ordre des risques collectif et non pas l'ordre de ses préférences scolaires individuelles. Que ce soit lors de la formulation ou de la hiérarchisation des vœux, APB attend des candidats que leurs vœux ne traduisent pas leurs « espérances subjectives »¹²⁵ mais reflètent le calcul qu'ils ont réalisé de leurs « chances objectives »¹²⁶ d'accès aux formations pour anticiper le « bon classement ». Ce travail met donc à l'épreuve la capacité d'ajustement des candidats : ils sont supposés avoir intériorisé leurs possibilités de réussite eu égard à leur position dans le champ scolaire, à ce qu'ils ont compris des hiérarchies entre établissements et des concurrences entre formations de l'enseignement supérieur.

Si la valorisation du projet scolaire et professionnel n'est pas nouvelle dans l'orientation des lycéens, APB porte une définition de ce qu'est un « bon » projet et l'impose aux usagers de la plateforme. Contrairement aux conclusions « adéquationnistes » qui prospèrent dans les manuels d'aide à l'orientation scolaire, le « bon » projet n'est pas celui qui respecte les désirs, les centres d'intérêt ou les motivations des lycéens. Le « bon » projet est celui qui reflète, de la part des candidats, une intériorisation des contraintes sociales et des hiérarchies scolaires. APB se range ainsi du côté des outils disciplinaires : ils naissent, « en marge de la loi »¹²⁷, comme des techniques de gestion et de contrôle des populations visant, sans prohibition directe, à encadrer le comportement et les potentialités d'action des individus dont l'aptitude à suivre une norme

¹²³ Lascoumes, Pierre, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique* [En ligne], no. 13-14, 2004, p. 9.

¹²⁴ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », 2019, *op. cit.*, p. 108.

¹²⁵ Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, no. 3, 1966, pp. 332.

¹²⁶ *ibid.*, p. 332.

¹²⁷ Ottaviani, Didier. « Foucault - Deleuze : de la discipline au contrôle ». Emmanuel Da Silva éd., *Lectures de Michel Foucault. Volume 2 : Foucault et la philosophie*. ENS Éditions, 2003, p. 61.

préposée fait l'objet d'un « examen permanent »¹²⁸. A l'occasion de la formulation et de la hiérarchisation des vœux, APB crée lui aussi une norme de comportement et des écarts à la norme : les candidats qui s'affranchissent de la définition du « bon projet » et formulent des vœux désajustés vis-à-vis de leurs chances objectives d'accès à une formation sont sanctionnés par une décision négative d'affectation ou une absence de décision. C'est là le résultat des techniques d'activation des conduites qui organisent un espace de « libre choix » tout en faisant peser sur les individus la responsabilité d'avoir produit des « erreurs de choix ». Dans son étude de la discipline et du contrôle chez Michel Foucault, Didier Ottaviani explique que « les différentes spécialisations des filières de l'enseignement ne visent pas à offrir des possibilités de choix, mais au contraire à perpétuer le schéma pyramidal de la société » car « avant même d'éduquer, l'école a pour but d'orienter, de segmenter les groupes d'élèves en fonction des segments sociaux dans lesquels ils devront s'insérer ». Le *leitmotiv* d'APB qui propose aux candidats de formuler des vœux sans autocensure, ni calcul, ni influence extérieure, est associé dans l'esprit de ses concepteurs à l'idée d'une plus grande égalité des chances entre candidats : ils postulent en effet des bacheliers forcément rationnels dans leur rapport à l'avenir, capables de saisir l'information qui leur est donnée pour la mettre au service d'une ambition scolaire, capables aussi de s'affranchir d'un contexte familial et scolaire de production des choix. Seulement, il faut pouvoir remettre « en cause le primat stratégiste [...] qui accorde aux concepteurs le privilège de voir leurs intentions devenir réalités dans la pratique des gouvernés »¹²⁹. L'exercice du « libre choix » suppose en effet la formulation d'un « bon projet » et l'activation de dispositions scolaires inégalement réparties au sein de la jeunesse scolarisée : il reconstitue des frontières entre bacheliers tout en maintenant les inégalités observables au sein des espaces scolaires pré-baccalauréat. Nous commençons ce développement en avançant l'idée qu'APB pouvait transformer les définitions de ce que « décider » veut dire. Les normes de comportement définies par la plateforme questionne également les mutations engagées dans la définition de ce que « sélectionner » veut dire. APB est présenté comme un instrument de coordination des candidatures et des admissions post-baccalauréat sans prétention sélective : le « « libre choix » sous contrainte algorithmique »¹³⁰ semble opérer quand même une forme de sélection discrète qui favorise les bacheliers possédant une « certaine maîtrise de la pensée

¹²⁸ Mazabraud, Bertrand. « Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir », Cités, vol. 42, no. 2, 2010, p. 153.

¹²⁹ Baudot, Pierre-Yves. « Pour une sociologie politique du numérique », Anaïs Theviot éd., Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique. ENS Editions, 2023, p. 250.

¹³⁰ Frouillou, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », Justice spatiale | spatial justice [En ligne], no. 10, 2016.

abstraite, des classements complexes et à géométrie variable selon les formations du supérieur »¹³¹ – autrement dit conformes à la figure du lycéen qu'il problématise.

Section 5 - APB, un moment sans histoire ? Saisir le changement derrière l'apparente dépolitisation de l'accès à l'enseignement supérieur

La prolifération contemporaine des instruments d'action publique accorde à ces derniers une place essentielle dans les analyses du changement tant ils peuvent s'avérer « traceurs »¹³² voire « révélateurs » des transformations en cours. Longtemps dominée par le travail des auteurs focalisés sur l'inertie des institutions, la question du changement dans les politiques publiques s'est en effet ouverte, sous l'influence de chercheurs comme Peter A. Hall, à des perspectives de recherche plus attentives aux leviers concrets, même si parfois discrets, de transformation de l'action publique. Dans cette perspective, les travaux de Bruno Palier et Giuliano Bonoli ont montré que si la notion de *path dependence*, appliquée à l'évolution des systèmes de protection sociale, est utile pour rendre compte de leur stabilité, elle invisibilise le changement en présupposant les déterminations qui pèsent sur la structure institutionnelle des États-Providence et limite considérablement leurs capacités de transformation. Ce cadrage analytique conduirait en effet à sous-estimer la portée de certains changements adoptés à partir de la fin des années 1980 : certes, leur introduction ne remet pas en cause frontalement le système de répartition en vigueur mais elle agit de manière incrémentale sur les représentations communes relatives à son fonctionnement. Le cas de la CSG illustre bien l'idée selon laquelle le changement n'advient pas nécessairement par la porte des grandes réformes : il peut se produire *via* l'introduction de mesures initialement périphériques qui déploient leurs effets progressivement pour apparaître, finalement, comme des outils majeurs de financement du système de protection sociale contribuant à son étatisation et à sa « libéralisation »¹³³ croissante. Dans le cadre de l'importation des pratiques issues du *new public management* dans la conduite de l'action

¹³¹ *ibid.*, p. 21.

¹³² Palier, Bruno. « Chapitre 7 : Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », Pierre Lascoumes éd., Gouverner par les instruments. Presses de Sciences Po, 2005, pp. 273-300.

¹³³ Hassenteufel, Patrick, Sylvie Delaye, Frédéric Pierru, et al. « La libéralisation des systèmes de protection maladie européens. Convergence, européanisation et adaptations nationales », Politique européenne, vol. 2, no. 1, 2000, pp. 29-48.

publique, les moyens employés par l'État pour rendre compte de son action, accroître la rentabilité de ses interventions et améliorer sa performance deviennent, pour l'analyse, tout aussi importants que les grandes finalités assignées aux politiques publiques qui font difficilement consensus. Sous l'influence de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) adoptée en 2001, un nombre croissant de secteurs publics, y compris ceux qui paraissent *a priori* insaisissables par la logique managériale, sont captés par des démarches de rationalisation gestionnaire entreprises *via* l'introduction de nouveaux systèmes d'information, d'outils de benchmarking, d'indicateurs de qualité ou de performance. La néo-managérialisation des institutions suppose ainsi de décentrer le regard vers ces nouveaux instruments qui pilotent l'action publique, parfois de manière invisible, et présentent des effets non-négligeables sur le fonctionnement des administrations qu'ils sont appelés à réguler ou à réorganiser. Dans le secteur hospitalier, par exemple, le développement et l'implantation d'instruments de tarification comme la T2A (tarification à l'acte) sont présentés par Frédéric Pierru comme le premier étage d'une « fusée calant la « gouvernance hospitalière » sur celle de l'entreprise »¹³⁴ grâce aux logiques de rentabilité qu'ils parviennent à importer dans les organisations publiques de santé. Votée en décembre 2003, le fonctionnement de la T2A repose sur un travail de codage visant à transformer les « dossiers patients » en « dossiers médico-économiques » : il suppose de la part du personnel hospitalier une opération de requalification des séjours médicaux en GHM (groupe homogène de malades) sur la base de renseignement à la fois cliniques et économiques. La T2A marque ainsi la fin des budgets globaux et le basculement de l'hôpital vers un système par « tarifs », attribués aux prises en charge médicales par la médiation d'une étude de coûts, qui transforme les séjours médicaux en « produits », les patients en « recettes » et incite par conséquent à la production d'actes rentables.

Le passage d'APB à Parcoursup a été analysé par Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten comme le témoin d'une transition plus large entre un mode de gouvernement des admissions post-baccalauréat prenant appui sur les institutions de l'État stratège et de nouvelles formes d'organisation contemporaines du modèle de l'État-plateforme¹³⁵. D'après les auteurs, la transition entre les deux outils différerait en effet dans leurs objectifs. Le premier viserait la diffusion d'un modèle néo-managérial auprès des acteurs nouvellement impliqués, depuis la LRU, dans la gouvernance de l'enseignement supérieur : il suit, dans ce cadre, une logique de

¹³⁴ Pierru, Frédéric. « 8. Les mandarins à l'assaut de l'usine à soins. Bureaucratization néolibérale de l'hôpital français et mobilisation de l'élite hospitalo-universitaire », Béatrice Hibou éd., *La bureaucratization néolibérale. La Découverte*, 2013, p. 203.

¹³⁵ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 210.

résultats faisant fi de la formalisation juridique de la procédure pour se concentrer sur l'affectation par un algorithme central des quasi-800 000 bacheliers annuels. En déléguant la mise en forme des algorithmes et le travail de sélection des étudiants aux échelons locaux, le second s'attacherait à redistribuer les rôles *via* les *data* entre les établissements d'enseignement supérieur, qui se voient fortement responsabilisés, et l'administration centrale dont le pouvoir de contrôle à distance de la procédure se trouve renforcé. La transition entre APB et Parcoursup bénéficie d'une très forte couverture médiatique. Elle prend à la fois pour objet le cheminement parlementaire du projet de loi ORE (orientation et réussite des étudiants)¹³⁶ à laquelle est adossée Parcoursup, les manifestations étudiantes organisées au printemps 2018, le blocage des centres universitaires ainsi que l'analyse descriptive ou critique du futur dispositif par un certain nombre d'acteurs placés pour l'occasion en situation d'expertise (psychologues, recteurs d'académie, responsables de formation supérieure, coachs en orientation, chercheurs...). La séquence de préparation de la loi ORE et le passage au système Parcoursup donnent à voir une mobilisation non-négligeable de la communauté universitaire, notamment des enseignants-chercheurs directement concernés par l'application de la sélection à l'entrée des formations. La réception controversée de Parcoursup, la publicisation de son fonctionnement et de ses possibles implications pour le système universitaire tranche nettement avec les conditions d'émergence d'APB, relativement oublié des médias, du commentaire politique ou de l'analyse scientifique. Si nous cherchons « APB » ou « admission post-baccalauréat » sur *Google scholars* pour l'année 2009, nous constatons qu'aucun article ne prend directement pour objet le dispositif comme si son introduction ne faisait pas « évènement ». Contrairement à la forte publicité dont APB fait l'objet en fin de carrière, renvoyé principalement à son fonctionnement algorithmique et à son statut d'opérateur de « tirage au sort », son introduction frappe par sa direction. Elle ne suscite « qu'une faible attention publique ou une attention uniquement de la part de groupes directement concernés »¹³⁷. Dans cette perspective, la sociologie de l'ignorance appliquée au champ de l'action publique et des problèmes publics soutient l'idée selon laquelle la compréhension des « absences » est nécessaire car elle « nous apprend beaucoup sur le fonctionnement de nos sociétés et sur les choix qui y sont faits, qu'ils soient explicitement assumés ou plus tacitement effectués »¹³⁸. De la même manière, le silence avec lequel est introduit APB dans l'espace public n'est pas neutre et charrie avec lui un certain nombre

¹³⁶ Loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (JO 9 mars 2018).

¹³⁷ Henry, Emmanuel. « Introduction », Emmanuel Henry éd., *La fabrique des non-problèmes. Ou comment éviter que la politique s'en mêle*. Presses de Sciences Po, 2021, p. 10.

¹³⁸ *ibid.*, p. 6.

d'interrogations quant au statut occupé par le dispositif dans le champ des politiques scolaires et éducatives. Notre thèse ne porte pas sur l'ignorance construite autour de l'introduction APB – parler d'« invisibilité » nous semblerait d'ailleurs plus approprié – mais cherche plutôt à recouvrir la complexité d'APB et redonner une visibilité aux politiques d'accès à l'enseignement supérieur au sein desquelles il s'insère. Si le passage au système Parcoursup traduit une évolution de l'État-stratège vers l'État-plateforme¹³⁹, quelles transitions opèrent l'introduction d'APB avec les solutions précédemment imaginées en termes d'admission post-baccalauréat ? Si Parcoursup marque un retour des institutions dans le travail de sélection des étudiants, quel témoignage apporte APB, dispositif présenté comme n'assurant aucune forme de sélection à l'entrée de l'université, des transformations à l'œuvre dans le champ de l'enseignement supérieur et plus particulièrement universitaire ?

Nous l'aurons compris, APB ne peut être uniquement perçu comme une proposition technique d'optimisation des admissions-post-baccalauréat trouvant son origine dans l'obsolescence des procédures existantes. Plus largement que cette interprétation de façade, APB apparaît comme un excellent « traceur » des changements, opérés depuis les années 1960, dans les options retenues pour organiser l'accès à l'enseignement supérieur, dans les modes d'appréhension et de quantification des flux étudiants, dans les formes de coopération mises en place entre institutions scolaires et académiques pour harmoniser les procédures de recrutement, dans la place accordée aux établissements secondaires dans l'orientation des bacheliers, aux formations supérieures dans le recrutement des étudiants et aux lycéens dans la formulation de leurs choix scolaires. Ces évolutions ne peuvent apparaître qu'à la lumière d'un réencastrement historique du dispositif APB qui prend, dans notre travail, deux orientations principales : vers l'histoire des politiques de sélection à l'université et vers l'histoire des politiques de rationalisation des procédures de recrutement post-baccalauréat. D'une part, APB doit être inscrit dans une histoire des réformes de l'enseignement supérieur conduites depuis la moitié du 20^{ème} siècle qui permet de dégager les mécanismes par lesquels le « possible » de la sélection à l'entrée de l'université, débattue dans les cercles intellectuels et politiques, devient progressivement « impossible ». En ouverture de la thèse, nous montrerons en effet comment, par un processus de verrouillage politique qui s'étend des années 1960 à 1980, l'espace de choix s'est progressivement refermé en termes de régulation des flux étudiants et de modalités d'accès à l'université : ce processus aboutit, après vingt ans d'oscillation politique en la matière, à un bannissement de l'idée de

¹³⁹ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 212.

sélection à l'entrée de l'université et une confirmation du libre accès avec l'adoption de la loi Savary de 1984 – le verrou est encore resserré en 1986 lorsque l'échec du projet de loi Devaquet semble condamner tout retour en arrière. L'idée d'une sélection opérée sur la base des aptitudes intellectuelles ou des dossiers scolaires – tels sont alors les moyens envisagés pour assurer ce mode de recrutement – devient taboue et son évocation par un ministre de l'Éducation nationale ou de l'Enseignement supérieur provoque de vives réactions de la part des organisations syndicales et étudiantes qui, par leurs mobilisations systématiques, parviennent à protéger le verrou établi. D'autre part, APB prend place au sein d'une histoire de la coordination des procédures d'admission post-baccalauréat qui, à partir de la fin des années 1970, prend de l'ampleur face à l'afflux de candidats souhaitant accéder à l'université et face à la difficulté de réguler l'offre et la demande de formation aux guichets des établissements par les mécanismes classiques de l'inscription sur dossier papier. Dans l'espace laissé vacant par une loi Savary restée muette quant aux procédures à mettre en œuvre dans le cas où le nombre de candidatures excéderait la capacité d'accueil des établissements, de nouveaux instruments d'harmonisation des admissions post-baccalauréat sont expérimentés à l'échelle des universités, des académies, entre universités et entre académies. APB est ainsi le produit de l'institutionnalisation d'une norme coordinatrice qui rend progressivement acceptable voire envisageable l'idée d'un outil national dans un contexte de dématérialisation croissante des démarches administratives. Ce souci de la coordination qui progresse enrôle de plus en plus d'institutions scolaires, universitaires et académiques et marginalise dans le même mouvement la volonté de certains établissements ou familles de formation de conserver la maîtrise du recrutement des étudiants.

En 2009, APB est introduit comme un dispositif de coordination des admissions post-baccalauréat visant à optimiser le recrutement des étudiants dans les formations supérieures, notamment universitaires, sans avoir recours à une sélection « qualitative » prenant appui sur les motivations personnelles ou les résultats scolaires du candidat¹⁴⁰. Pour cette raison, le temps d'APB pourrait apparaître comme un temps de réduction des oppositions, rangées derrière la proposition faite par le dispositif de rationaliser la gestion des flux vers l'enseignement supérieur. Les politiques d'enseignement supérieur semblent effectivement contourner un temps la question de la sélection et se transforment plutôt sous l'influence de l'euphémisation

¹⁴⁰ Nous précisons ici « sélection « qualitative » » pour distinguer ce qui relève de la mission officiellement attribuée à APB et ce qui a trait aux formes de sélection liées, entre autres, aux effets ségrégatifs du dispositif qui peuvent s'observer *via* une analyse des usages qui en sont faits¹⁴⁰. Voir par exemple : Frouillou, Leïla. « Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes ». La Documentation française, 2017.

des parcours de formation et de l'autonomisation des universités. Mais les politiques issues du processus de Bologne, de la stratégie de Lisbonne ou de la LRU engagent une concurrence entre les établissements pour attirer les meilleurs étudiants et reposent discrètement la question des modalités de recrutement. Dans cette configuration, APB occupe une position ambivalente dans la mesure où, d'un côté, il équipe ces politiques en mettant en visibilité les flux étudiants et, de l'autre, il désarme les autorités académiques et administratives en donnant la main aux étudiants dans la formulation des vœux post-baccalauréat. Le « moment » APB n'est pas un moment sans « histoire ». Certes, le dispositif et les missions qui l'accompagnent tranchent en faveur de la rationalisation des admissions post-baccalauréat au détriment de la sélection et de l'orientation active. Certes, encore, ils écartent les acteurs institutionnels au profit de l'appariement par voie algorithmique. Pour autant, APB s'avère être un marqueur de transformations sociales qui travaillent le champ de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Plusieurs dynamiques peuvent être observées entre 2009 et 2017 – la liste n'est pas exhaustive mais nous mentionnons ici celles qui seront interrogées au cours de la thèse pour leur degré d'impact sur la carrière d'APB. Dans un contexte de forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, due à l'augmentation du nombre de bacheliers et à la généralisation des études supérieures, la plateforme des admissions post-baccalauréat et la hiérarchisation des vœux *via* APB affinent les statistiques relatives aux flux étudiants : elles mettent en visibilité une concentration importante de candidats autour de quelques filières dites « en tension » ne pouvant accueillir tous les candidats de l'académie qui les ont placées en vœu n°1. Parallèlement, et dans un deuxième contexte où les dotations financières sont fonction des performances des universités¹⁴¹, notons aussi la montée en puissance de filières sélectives telles que les « bi-licences » ou « double-licences » au sein des universités de droit commun : elles s'échappent des procédures communes de recrutement appliquées aux licences « simples » et opèrent une sélection sur dossier. Et puis, dans un troisième contexte de mise en concurrence des étudiants pour l'attribution des places à l'université, le fonctionnement algorithmique d'APB, qui encourage la libre formulation des vœux tout en faisant appel aux compétences stratégiques des candidats pour établir de « bons » classements, poursuit le mouvement d'individualisation des politiques scolaires : elle renforce sous un nouveau mode les inégalités de projection dans l'espace abstrait de l'enseignement supérieur. Le « moment » APB n'est donc pas uniquement celui de la coordination des procédures d'admission post-baccalauréat et celui du traitement algorithmique des vœux exprimés par les candidats. Entre 2009 et 2017, des

¹⁴¹ Brusadelli, Nicolas, et Frédéric Lebaron. « Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence », *Savoir/Agir*, vol. 22, no. 4, 2012, p. 97.

évolutions plus ou moins sous-terraines se produisent au sein de l'enseignement supérieur. Ces évolutions fissurent d'ailleurs progressivement la solution de régulation des flux proposée par le dispositif : nous reprenons ici la terminologie employée par les sociologues du CSI qui analysent l'« échec » des processus d'innovation comme le résultat d'un affaiblissement des dispositifs d'intéressement et d'une désagrégation des réseaux de traduction précédemment constitués¹⁴².

L'adossement des procédures d'admission post-baccalauréat à des technologies numériques peut être analysé, dans un premier temps, comme facteur de robustesse du système APB. Il doit également être appréhendé comme porteur de failles qui laissent penser qu'APB passe difficilement l'épreuve de la généralisation à l'ensemble du territoire et des formations sélectives comme non-sélectives. Ces failles impactent en effet le réseau d'acteurs constitué autour du dispositif, les « conventions »¹⁴³ sur lesquelles il repose et, finalement, provoquent une forme de rupture dans sa capacité d'agrégation. Ici encore, nous mentionnons les failles qui entreront dans l'analyse que nous faisons de la brusque politisation d'APB : réadaptation des pratiques professionnelles dans le secteur de l'orientation scolaire pour réduire les incertitudes nées du fonctionnement algorithmique d'APB qui ne garantit pas que la décision d'affectation produite respecte les vœux post-baccalauréat exprimés par les candidats¹⁴⁴ ; production d'un résidu de plus en plus visible de candidats qui se voient refuser l'accès aux formations universitaires ; arrangements entre institutions (ministère, rectorats, universités, médiation) pour corriger les défaillances de la procédure d'affectation alors même que les algorithmes devaient en automatiser la production ; essoufflement du modèle algorithmique importé et géré par les ingénieurs-développeurs d'APB qui peine à absorber l'ensemble des candidatures dirigées vers l'enseignement supérieur « non-sélectif » malgré les ajustements successifs dont il fait l'objet pour « tenir debout » face aux critiques. La thèse défend l'idée que la solution APB s'est imposée sans que le recours aux algorithmes ou l'automatisation des décisions d'affectation ne soit vraiment discuté dans l'espace public – rappelons que la rhétorique de l'efficacité organisationnelle portée par le ministère joue à plein en début de carrière. Elle explore l'hypothèse selon laquelle le dispositif se maintient d'autant plus qu'il autorise dans son application des possibilités d'ajustements techniques et des accommodements entre

¹⁴² Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, 1988, *art. cit.*, p. 16.

¹⁴³ Boltanski, Luc, et Laurent Thévenot. « De la justification ? Les économies de la grandeur ». Gallimard, 1991.

¹⁴⁴ Raccurt, Delphine. « 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*, vol. 40, no. 2, 2021, pp. 71-90.

institutions. A ce propos, Pierre-Yves Baudot formule l'hypothèse suivante : « un instrument serait d'autant plus durable qu'il pourrait – synchroniquement et diachroniquement – satisfaire des rationalités divergentes, voire potentiellement incompatibles, et qu'il serait soutenu par le plus grand nombre possible de groupes, ce qui exige de lui une grande flexibilité »¹⁴⁵. Mais il faut néanmoins prendre en considération le fait qu'à partir de 2015, la malléabilité fondatrice d'APB ne permet plus à l'État de rendre son intervention « acceptable » en matière d'admission post-baccalauréat. La production de séries chiffrées sur le nombre de bacheliers restés « sur le carreau », la montée des critiques relatives à l'opacité des procédures d'affectation et la médiatisation du « tirage au sort » pour départager les candidats « à égalité » rejettent progressivement le fonctionnement du dispositif du côté de l'illégitime. Nous retrouvons ici le « principe de la porte tournante », défini par Michel Foucault et repris par Yannick Barthe dans son analyse de la mise en politique des déchets nucléaires. Les conflits déclenchés par une solution technique, dans le cas seulement où l'irréversibilisation de l'option retenue est arrivée à son terme et qu'il n'y a justement plus rien à décider sur le plan technique, peuvent contribuer à faire apparaître cette solution comme un « problème « d'acceptabilité sociale » appelant une « solution d'ordre politique » »¹⁴⁶. A l'appui de la sociologie des controverses et sur la base d'une approche constructiviste des problèmes publics, nous montrerons que la fin de carrière d'APB fait advenir la question de l'acceptabilité sociale du dispositif et remet en politique son modèle algorithmique de coordination des admissions post-baccalauréat. Tout au long de cette introduction, nous avons livré un point central de l'ouverture de la thèse : l'imposition de la solution APB résulte d'un processus de verrouillage politique par lequel l'espace de choix s'est progressivement refermé en termes de modalités d'accès à l'université et de technologies utilisées pour équiper les procédures d'admission post-baccalauréat. APB peut-il être appréhendé comme un « verrou » qui n'a pas tenu ? Pour y répondre, notre analyse ne peut faire l'économie d'une lecture en termes de « déverrouillage » pour étudier la manière dont l'accès à l'université (re)devient progressivement discutable dans l'arène publique, celle-là même où s'organise le basculement d'APB vers un mode d'existence politique – par contraste avec les cercles confinés au sein desquels son introduction trouve ses origines. En nous concentrant sur le processus de condamnation de la solution algorithmique proposée par APB, nous montrerons que la fin de carrière du dispositif se caractérise en même temps qu'elle est accélérée par une

¹⁴⁵ Baudot, Pierre-Yves. « Chapitre 6 / Le temps des instruments. Pour une socio-histoire des instruments d'action publique », Charlotte Halpern éd., *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po, 2014, p. 222.

¹⁴⁶ Barthe, Yannick. « Chapitre 2. Verrouillage », 2006, *op. cit.*, p. 66.

réouverture du champ des « possibles » en matière d'organisation des flux post-baccalauréat. C'est à cette occasion qu'émerge à nouveau l'option de la sélection à l'entrée de l'université sur critères « qualitatifs ».

Section 6 - Enquêter sur APB. Les implications méthodologiques d'une étude rétrospective

Les questions soulevées tout au long de cette introduction imposent une approche principalement qualitative reposant d'abord sur la conduite d'entretiens semi-directifs auprès d'acteurs enrôlés dans la mise en place d'APB et intéressés, à différents degrés, par son fonctionnement (**ENCADRÉ 2**). Nous pouvons distinguer une première famille d'enquêtés regroupant des individus (N=10) travaillant au sein des institutions « principales » d'APB à savoir le rectorat de Nantes, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle et le « service des concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse. Du côté du rectorat de Nantes, nous avons sollicité des entretiens avec les promoteurs et coordinateurs du dispositif NPB (ERREUR ! SOURCE DU RENVOI INTROUVABLE.). Au sein du service académique d'information et d'orientation (SAIO) de Nantes, nous avons rencontré deux porte-paroles de NPB chargées de convaincre les représentants des différentes filières du territoire d'intégrer le dispositif. Nous avons également rencontré deux informaticiens rectoraux ayant rejoint l'expérimentation pour développer techniquement l'outil de coordination. Ce groupe d'enquêtés doit être distingué des suivants dans la mesure où ils n'interviennent pas directement dans la carrière d'APB entre 2009 et 2017 : il convient néanmoins de les rattacher aux institutions d'APB dans la mesure où le dispositif NPB jette les bases du modèle développé ensuite à l'échelle nationale et permet de (re)tracer les changements d'organisation des procédures d'admission post-baccalauréat, en France, à partir des années 2000. Du côté de la DGESIP, nous avons réalisé un entretien avec l'ancienne cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, principale structure de gestion des procédures d'admission post-baccalauréat au sein de l'administration centrale : elle occupe ce poste entre 2014 et 2018, après avoir évolué au sein du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et de la sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle (2014). Du côté du ministère, nous avons rencontré deux anciens

membres de cabinet ministériel ayant évolué avec des portefeuilles différents. Le premier est un ancien du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle de la DGESIP (2012-2014), devenu conseiller en charge des formations du supérieur et de l'orientation auprès des secrétaires d'État Geneviève Fioraso (2014-2015) et Thierry Mandon (2015-2016) puis de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2016-2017) (ERREUR ! SOURCE DU R ENVOI INTROUVABLE.). Le second évolue d'abord au poste de conseiller en charge des questions d'égalité, de territoires, d'éducation artistique et culturelle au cabinet de Najat Vallaud Belkacem (2014-2015) avant d'en devenir le directeur adjoint (2015-2017) et de rejoindre, en 2017, la nouvelle ministre Frédérique Vidal (ERREUR ! SOURCE DU R ENVOI INTROUVABLE.). Enfin, du côté de l'INP Toulouse, nous avons rencontré trois membres du « service APB » chargés du développement technique de la plateforme. Le premier enquêté, diplômé d'un DESS en informatique, évolue dans un premier temps au sein du SCCP de l'INP pour modéliser les outils et procédures d'admission post-baccalauréat dans les écoles d'ingénieurs et les classes préparatoires (1994-2009) avant de rejoindre le service APB (2009-2017) puis le service à compétence nationale (SCN) Parcoursup. La deuxième enquêtée est une ingénieure de recherche ayant occupé le poste de « chargée d'études statistiques sur le suivi des parcours étudiants » à l'Université Toulouse III – Paul Sabatier avant de rejoindre le service APB en 2015 et le SCN Parcoursup en 2017. La troisième enquêtée occupe le poste de « chargée de services applicatifs » depuis de la mise en place, au début des années 2000, des outils d'admission en classes préparatoires jusqu'à la création du service APB (2009-2017) et du SCN Parcoursup. Tout au long de la thèse, et lorsque l'analyse ne commande pas de mentionner individuellement nos enquêtés, nous employons le terme de « propriétaires » d'APB pour désigner ce groupe d'acteurs investi dans la « bonne marche » du dispositif. Au-delà des oppositions classiques entre travail politique, travail administratif et travail informatique ou technique, les récits qu'ils proposent nous semblent particulièrement intéressants pour mettre en évidence, du point de vue de la sociologie des instruments, comment s'opère au sein de ce groupe la division du travail de mise en forme, de correction ou encore de préservation du dispositif lorsqu'il s'agit soit de le promouvoir soit de le défendre face aux critiques. Précisons que, pour une grande majorité, ces enquêtés ont conservé leur poste au sein des institutions Parcoursup et ont été rencontrés entre 2018 et 2020 alors qu'ils travaillaient à la mise en place de la nouvelle plateforme. Au cours des entretiens, nous remarquons chez eux une posture « hybride » voire « clivée » puisqu'ils présentent de grandes difficultés à produire un discours sur APB qui ne soit pas empreint de leur fonction actuelle. Ils opèrent de nombreux glissements

entre les deux dispositifs qui ne sont pas sans conséquence sur la relation d'enquête et doivent être pris en compte dans l'analyse (ENCADRÉ 2).

Une seconde famille regroupe des enquêtés travaillant au sein d'institutions « périphériques » c'est-à-dire qui ne sont pas directement les gardiennes du (bon) fonctionnement d'APB mais, néanmoins, apparaissent comme des marqueurs importants de la circulation d'APB : ils permettent notamment d'en appréhender les effets auprès de son public. Du côté des formations supérieures, nous avons rencontré un ancien directeur d'IUT et conseiller « enseignement supérieur » auprès d'un rectorat francilien ainsi qu'un enseignant de CPGE lyonnaise ayant fait partie des comités de recrutement APB. Lors des entretiens, ils peuvent témoigner des effets d'APB sur les équipes pédagogiques comme sur les lycéens et présentent tous les deux la particularité d'avoir à leur compte des publications académiques portant sur APB. Au mois de juin 2019, nous avons par ailleurs organisé plusieurs entretiens semi-directifs individuels et collectifs avec des conseillers d'orientation-psychologues de l'académie de Paris (N=10) ayant travaillé au contact d'APB. Ici, l'objectif n'était pas de réaliser une enquête approfondie sur les pratiques professionnelles des COP mais de vérifier, à travers eux, l'hypothèse selon laquelle les exigences produites à l'endroit des candidats par le fonctionnement d'APB pouvaient éventuellement transformer leurs investissements dans les procédures post-baccalauréat et leurs demandes vis-à-vis des professionnels de l'orientation scolaire (ERREUR ! SOURCE DU RENVOI INTROUVABLE.). L'objectif poursuivi n'était donc pas celui d'un échantillonnage représentatif quoique nous avons veillé, pour ce panel restreint, à rencontrer des COP appartenant à des générations professionnelles différentes (pour intégrer une diversité de formations initiales et de trajectoires) et à des centres d'information et d'orientation parisiens distincts (pour faire exister, à travers leurs discours, une diversité de public). Les différents entretiens menés auprès des COP ont renouvelé notre angle d'analyse : il apparaît en effet que l'introduction d'APB contribue non seulement à renouveler les préoccupations des lycéens mais aussi à déplacer le territoire professionnel des COP. Dans cette perspective, l'enquête permet de mettre en évidence que la plateforme véhicule des normes de langage, de projection et de calcul si puissantes auprès des candidats qu'elles rejaillissent sur les COP et les poussent à (ré)adapter leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Pour compléter nos analyses, nous avons également rencontré Bruno Magliulo, un « entrepreneur » public-privé de l'orientation intégré à l'institution scolaire et académique avant d'investir *via* le privé les questions d'orientation comme auteur, conférencier et formateur : il est l'auteur d'un mode d'emploi consacré à l'explication de la plateforme APB et fait ponctuellement partie du comité de pilotage d'APB

– c’est principalement pour ces deux casquettes que nous avons sollicité auprès de lui un entretien.

Dans ce versant de l’enquête de terrain consistant à reconstituer les impacts de la procédure APB sur les lycéens, nous avons réalisé un entretien, pour deux raisons principales, avec une chargée de mission de la médiation de l’Éducation nationale et de l’Enseignement supérieur ayant travaillé auprès de Claude Bisson-Vaivre, médiateur entre 2015 et 2017¹⁴⁷. La première raison tient à la lecture d’un rapport critique publié par la médiation en 2016, alimenté par les saisines dont elle fait l’objet lorsque des administrés s’estiment lésés par une décision administrative, appelant à une plus grande transparence du fonctionnement d’APB et à une amélioration globale de l’outil. En rencontrant cette chargée de mission et rédactrice principale du rapport, nous souhaitons comprendre, d’une part, le processus par lequel APB est devenu un sujet de préoccupation majeure au sein de la médiation et, d’autre part, restituer les « configurations d’écriture »¹⁴⁸ qui sous-tendent plus généralement la production des avertissements institutionnels à l’égard du dispositif. La seconde raison tient au fait que le contenu des saisines, accessibles pour une partie dans les rapports de l’institution, donne au chercheur la possibilité de saisir les effets d’APB sur son public en observant les « plaintes » auxquelles il donne lieu. Il n’y a qu’à lire un article rédigé en 2017 par Claude Bisson-Vaivre lui-même : « chaque année, APB (Admission post-bac) concentrent des ressentiments de parents contre le système éducatif. Les parents éconduits dans leurs attentes ont le sentiment que ces processus algorithmiques viennent les priver de la liberté de choix pour imposer ceux d’une machine. Avec fermeté, ils exigent que le dossier de leur enfant soit lu par les yeux d’un responsable incarné, parce que les qualités de l’enfant et ses aspirations n’ont pas été appréciées à leur juste valeur »¹⁴⁹. Et en effet, « les rapports du Médiateur national donnent à voir des usagers saisis par un « sentiment d’injustice » face à un service public qu’ils ne cherchent pas *a priori* à quitter, mais dont ils regrettent l’incompréhension, le manque d’écoute et de dialogue, la faible capacité à proposer des solutions de rechange ou à construire des compromis »¹⁵⁰. En

¹⁴⁷ La définition officielle proposée par l’institution est la suivante : « Le médiateur est une instance qui peut être sollicitée en cas de désaccord avec une décision ou de conflit avec un membre de l’administration ou entre membres de la communauté éducative ». Voir : <https://www.education.gouv.fr/le-mediateur-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-41528>.

¹⁴⁸ Caby, Vincent, et Sébastien Chailleux. « Pour une sociologie des rapports publics. Effets symboliques et configurations d’écriture des outils d’aide à la décision », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 26, no. 4, 2019, pp. 7-31.

¹⁴⁹ Bisson-Vaivre, Claude. « Les saisines du médiateur, documentaire sur la place difficile des parents dans l’école », *Administration & Éducation*, vol. 153, no. 1, 2017, p. 128.

¹⁵⁰ Buisson-Fenet, Hélène. « Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d’une « autorité sans pouvoir » », *Revue française de pédagogie*, vol. 153, 2005, p. 87.

nous concentrant sur la production du rapport de 2016, nous cherchions initialement à compléter notre analyse de la mise en politique d'APB : en nous intéressant au fonctionnement concret de la médiation, nous avons aussi entrevu la possibilité de comprendre auprès de notre enquêtée ce que les saisines enregistrées et traitées par la médiation disaient de la réception d'APB par les candidats et leur famille. Travailler sur la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur permet en effet d'accéder aux préoccupations des candidats puisque les saisines mettent en récit les « épreuves » qu'ils traversent lors des procédures d'admission post-baccalauréat et les dysfonctionnements de la plateforme dont ils s'estiment victimes : le médiateur s'efforce en effet « d'aider l'utilisateur à produire une expression légitime de ses intérêts propres, c'est-à-dire à s'extraire d'une posture émotionnelle d'outrage pour monter en généralité »¹⁵¹. En outre, il apparaît au terme de cette enquête que le rôle de la médiation marque la présence d'un gouvernement d'APB par « accommodements »¹⁵² : les demandeurs trouvent là une institution disposée à prendre en compte l'exposé de leur situation personnelle et, éventuellement, à appuyer une procédure de réévaluation de leur dossier.

Encadré 2. Mémoire rétrospective, mémoire sélective et usages stratégiques de la mémoire dans les entretiens semi-directifs

Une enquête sans public ?

S'engager, rétrospectivement, dans l'examen empirique de la carrière d'APB n'est pas sans conséquence sur l'enquête de terrain. D'une part, elle pose la question du public qui se caractérise, au moment de la thèse, par son inexistence. Sommes-nous tenus, dans ce cadre, de rencontrer d'anciens utilisateurs pour questionner leurs représentations comme leurs usages d'APB et alimenter, avec leurs récits, les processus d'intéressement et de contestation de la plateforme que nous étudions ? Devons-nous solliciter la mémoire des candidats sur leur utilisation d'APB et s'exposer à des souvenirs parcellaires, d'un côté, ou au risque d'une reconstruction *a posteriori*, de l'autre ? Alors qu'APB était toujours en vigueur pour recueillir les vœux post-baccalauréat des lycéens, plusieurs travaux ont mis en évidence les effets sociaux du dispositif sur son public : nous pensons ici aux recherches de Claire Lemêtre et Sophie Orange sur l'inégale maîtrise du langage APB¹⁵³, à la thèse de Leïla Frouillou qui dégage la construction d'un « sens du

¹⁵¹ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 3. De la promotion des droits au traitement de la qualité », 2019, *op. cit.*, p. 55.

¹⁵² Barrault, Lorenzo. « Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire ». Dalloz, 2013.

¹⁵³ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange, 2017, *art. cit.*, p. 50.

placement » universitaire chez les futurs étudiants¹⁵⁴ ou encore à l'enquête ethnographique de Fabien Truong conduite auprès de lycéens scolarisés dans une ZEP de Seine-Saint-Denis mettant en évidence une « discipline du choix »¹⁵⁵. Compte tenu de la littérature déjà existante et de la temporalité de notre enquête, nous avons fait le choix de ne pas convoquer ce public « évaporé » par le biais d'entretiens semi-directifs. Pour autant, nous n'avons pas abandonné l'idée de faire exister ces candidats dans l'enquête et de reconstituer leur lien à APB.

Dans la construction de notre objet de recherche, nous avons ainsi dirigé notre attention sur un groupe professionnel, les conseillers d'orientation-psychologues (COP), peu étudié au regard de la montée des plateformes et des logiques qu'elles véhiculent. Officiellement chargés d'accompagner les élèves dans leur parcours d'orientation, ils deviennent pourtant, sous l'effet d'APB, de véritables professionnels de l'« accompagnement des démarches »¹⁵⁶ en ligne et apportent un témoignage important des transformations opérées par le dispositif sur son public. Le travail mené par les COP auprès des lycéens présente ceci d'intéressant qu'il interroge les effets de la dématérialisation sur les acteurs enrôlés. D'abord, ils permettent de mettre en évidence, chez les candidats, une transformation des préoccupations induite par l'introduction d'APB, l'obligation de hiérarchisation des vœux et le souci croissant de formuler des « bons » classements pour maximiser les chances d'accès dans telle ou telle formation. Et puis, l'analyse du travail des COP fait ressortir que pour répondre aux demandes du public, ils tendent à se métamorphoser en « experts » du langage des plateformes et de la hiérarchisation des vœux si bien que chez eux, APB semble s'apparenter à une « épreuve de professionnalité »¹⁵⁷.

Oublier APB pour défendre Parcoursup ?

D'autre part, l'enquête de terrain conduite auprès des « propriétaires » successifs d'APB (académie expérimentatrice, ministère, ingénieurs) pose la question de la fiabilité des récits rétrospectifs, de la vigilance exercée à l'endroit des discours d'institution et du traitement accordé aux erreurs de mémoire¹⁵⁸. La difficulté principale provient du fait qu'au cours des entretiens

¹⁵⁴ Référence à : Frouillou, Leïla. « Chapitre 6. Mobilités et sens du placement universitaire. Enquête sur les logiques du « choix » de l'établissement en Île-de-France », Guillaume Courty éd., La mobilité dans le système scolaire : Une solution pour la réussite et la démocratisation ? Presses universitaires du Septentrion, 2015, pp. 125-141.

¹⁵⁵ Truong, Fabien. « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », Tracés. Revue de Sciences humaines, no. 25, 2013, pp. 45-64.

¹⁵⁶ Borelle, Céline, Anne-Sylvie Pharabod, et Valérie Peugeot, 2022, *art. cit.*, p. 67.

¹⁵⁷ *ibid.*, p. 66.

¹⁵⁸ Voir par exemple : Auriat, Nadia. « Les défaillances de la mémoire humaine. Aspects cognitifs des enquêtes rétrospectives ». Presses Universitaires de France, 1997.

semi-directifs, visant à reconstituer le passé tel qu'il s'est déroulé et à saisir l'interprétation que l'individu en donne, APB se voit écrasé par Parcoursup. Un premier degré de difficulté consiste à repérer les erreurs de dénomination (« *Le problème avec Parcoursup... Enfin APB, vous corrigerez hein parce que je m'y perds à force* »¹⁵⁹) et les approximations relatives à la datation des séquences d'action (« *Quand cette association est venue nous voir là, pour qu'on publie le corde source d'APB, je crois que c'était Najat [Vallaud-Belkacem] qui était ministre mais est-ce Parcoursup était en route ? Mmmm* »¹⁶⁰) qui sont fréquentes mais facilement vérifiables. Un deuxième degré de difficulté touche au fait que les questions posées à propos d'APB se trouvent fréquemment redirigées, par les enquêtés, vers Parcoursup (« *APB, c'était une époque, maintenant Parcoursup va plus loin, déjà on a dit non à la hiérarchisation des vœux et puis on intègre toutes les formations !* »¹⁶¹). Sans la conduite des entretiens, ces postures consistant à opérer un glissement entre APB et Parcoursup nécessite de la part du chercheur une réorientation ou un recadrage des questions qui prend des formes différentes selon les acteurs rencontrés et les discours tenus.

Dans certains cas, les enquêtés transitent vers Parcoursup parce qu'il nécessite un effort de mémoire moins périlleux et permet de se « raccrocher » à un dispositif quotidiennement éprouvé dans le cadre de leur travail actuel. Cette attitude est particulièrement adoptée par des acteurs gravitant autour des plateformes d'admission post-baccalauréat comme les conseillers d'orientation-psychologues qui se montrent plus à l'aise pour parler de ce qu'ils « font » actuellement que pour évoquer des pratiques anciennes ou révolues. Dans d'autres cas, le déplacement opéré entre APB et Parcoursup relève d'une stratégie de défense des institutions en place qui consiste à démonétiser APB, en le marginalisant au sein même du discours, et à promouvoir Parcoursup, en lui accordant une place importante au cours des échanges. Cette posture s'observe notamment chez les « propriétaires » d'APB ayant conservé une place au sein des institutions Parcoursup qui cherchent à proposer une vision linéaire, héroïque et non-conflictuelle de l'action gouvernementale depuis la prise en compte des critiques relatives à APB jusqu'à la « *sortie de crise* »¹⁶² incarnée à leurs yeux par Parcoursup.

¹⁵⁹ Entretien du 15 avril 2022 réalisé avec une ingénieure de l'INP Toulouse en charge du développement d'APB et aujourd'hui directrice du SCN (service à compétence nationale) Parcoursup.

¹⁶⁰ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

¹⁶¹ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

¹⁶² *ibid.*

Ce cas de figure constitue un troisième degré de difficulté qui se rapporte cette-fois-ci à la manière dont le chercheur peut « s'imposer aux imposants »¹⁶³ c'est-à-dire à des dominants « professionnalisés »¹⁶⁴, constamment « en représentation » et très peu enclins à délivrer des informations liées à leur position sociale dès lors qu'ils considèrent que ce n'est pas lié à leur travail : ces enquêtés cherchent à transmettre une certaine image de leur institution, de leur fonction, de leurs activités, de leurs responsabilités et ce discours prend d'autant plus de place, en l'occurrence, qu'ils pensent pouvoir peser sur le cadrage théorique du chercheur en lui imposant ses visions du monde. Dans tous les cas, les glissements opérés par les enquêtés n'ont rien d'anodin : ils témoignent d'une certaine forme d'invisibilisation d'APB repérable au fait que dans certains discours, il occupe la place d'un outil inachevé, parce qu'il n'est pas adossé à une loi ou parce qu'il n'intègre pas toutes les filières de l'enseignement supérieur, et d'un outil qui n'a pas marché. Examinant APB à l'aune de Parcoursup, plusieurs de nos enquêtés choisissent ainsi de s'exprimer à partir de la « fin de l'histoire » et adoptent une posture vis-à-vis de laquelle, dans notre travail, nous avons justement pris nos distances – nous l'avons rappelé au début de cette introduction.

La mise par écrit des résultats de notre enquête et des analyses tirées de nos entretiens soulève un certain nombre d'interrogations parmi lesquelles l'anonymisation des enquêtés : la difficulté vient principalement du fait que nos enquêtés ne sont pas des acteurs publics mais occupent pour la plupart d'entre eux des positions uniques vis-à-vis d'APB ou de leur institution. Nous entendons par là que leur identité n'est pas connue comme celle d'un ou d'une ministre mais pour qui connaît les institutions d'APB et les acteurs gravitant autour de son déploiement, nos enquêtés sont facilement identifiables. Nous pensons particulièrement aux enquêtés évoluant au sein des institutions « principales » d'APB dont les noms ne sont pas connus publiquement mais pourraient, par exemple, être retrouvés en tapant « ingénieurs APB » ou « conseiller ministère APB » sur internet. Sur la base de cette réflexion, nous avons fait le choix d'anonymiser tous nos enquêtés mais sous des formes variables qui peuvent dépendre de la place occupée par l'enquêtée dans l'analyse ou du degré de publicité de sa fonction. Pour les acteurs occupant une position dite « unique » vis-à-vis d'APB ou de leur institution – c'est le cas, par exemple, du conseiller ministériel en charge des formations du supérieur et de

¹⁶³ Chamboredon, Hélène, Fabienne Pavis, Muriel Surdez, et al. « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, no. 16, 1994, pp. 114-132.

¹⁶⁴ *ibid.*, p. 128.

l'orientation, de la chargée de mission auprès de la médiation, ou des développeurs d'APB issus de l'INP Toulouse – nous avons fait le choix de les désigner uniquement par leurs fonctions. Pour ces enquêtés, nous avons estimé que le nom réel n'était pas forcément nécessaire, ni à l'analyse ni à la lecture, et que l'intitulé du poste était suffisamment « clair » pour situer l'enquêté et suivre le raisonnement en cours. Pour les acteurs faisant partie d'une configuration d'action restreinte, comme les coordinateurs du dispositif académique NPB, nous avons choisi de leur attribuer un nom modifié : ce choix permet de désigner les enquêtés individuellement pour les distinguer les uns des autres sans avoir à mentionner chaque fois les postes qu'ils occupent et leurs investissements respectifs vis-à-vis du dispositif. Ce choix permet ici une écriture plus fluide qui ne se trouve pas entravée par une accumulation de « rappels à la fonction ». Enfin, pour les acteurs faisant partie d'un groupe professionnel tel que celui des conseillers d'orientation-psychologues, nous n'avons pas adopté de stratégie d'anonymisation particulière : nous avons précisé leur CIO (centre d'information et d'orientation) de rattachement sans mentionner de nom réel ou inventé car nous cherchions surtout à faire émerger une position collective, sans prétendre nécessairement à la représentativité, plutôt que des positions individuelles appelant à une identification plus précise.

Outre la conduite de ces entretiens semi-directifs, notre dispositif méthodologique repose sur une diversité de matériaux combinant à la fois des archives, des mémoires politiques, des rapports publics, des corpus de presse, des documents de présentation d'APB et des ouvrages explicatifs de la plateforme. La diversité des matériaux mobilisés dans le cadre de notre enquête tient d'abord à l'étendue de la période étudiée puisque notre thèse s'ouvre sur une histoire des tentatives d'introduction de la sélection à l'université et une histoire des politiques de coordination des admissions post-baccalauréat à l'échelle locale puis nationale. Ce détour historique, comme nous l'avons déjà exposé, nécessite un retour dans les politiques scolaires des années 1960, une exploration des débats politiques et intellectuels organisés jusqu'aux années 1980 ainsi qu'un examen des solutions de régulation des flux mises en œuvre au sein des établissements, avec le concours des technologies informatiques, entre les années 1980 et 2000. Pour ce qui concerne la période allant des années 1960 à 1980, l'objectif principal de notre travail était de reconstituer l'état des positions politiques et intellectuelles tenues en matière d'accès à l'enseignement supérieur et d'analyser le processus de verrouillage par lequel la sélection à l'entrée de l'université est devenue « taboue ». Pour construire ce propos, nous nous appuyons d'abord sur plusieurs travaux d'histoire contemporaine : ils reviennent sur la montée en puissance, à partir des années 1950, de coalitions modernisatrices disposées à

soutenir une réorganisation du système scolaire et universitaire, sur la mise en forme progressive de projets d'orientation-sélection par le pouvoir gaulliste ou encore sur les réformes de l'institution universitaire engagées autour des années 1968. Nous complétons ces travaux par la lecture de mémoires politiques rédigés par des hommes politiques faisant partie de l'entourage du général de Gaulle ou de certains de ses ministres comme Edgar Faure : ils donnent des indications précieuses sur les configurations décisionnelles entourant la politique scolaire et universitaire conduite par le gouvernement – riches en informations, nous manions toutefois ces récits avec prudence pour ne pas tomber dans le piège des reconstructions *a posteriori* souvent proposées par les auteurs. Pour suivre la construction du problème encore émergent de la sélection, nous observons par ailleurs avec attention les soutiens apportés et les oppositions exprimées vis-à-vis des solutions de régulation proposées par les gouvernements successifs en nous concentrant sur deux types de document. Le dossier *Faire l'Université* publié par la revue *Esprit* en 1964 rassemble une trentaine d'interventions de hauts fonctionnaires et universitaires intéressés par la définition d'un projet de réforme universitaire : une chose importante est qu'il rend compte d'une faible stabilisation des positions adoptées vis-à-vis de la sélection, positions qui ne semblent pas encore prises dans des clivages politiques ou disciplinaires. Les comptes-rendus de débats parlementaires organisés à l'occasion de l'adoption de la loi Faure en 1968 et de la loi Savary en 1984 permettent d'analyser les argumentaires déployés par les ministres de l'Éducation nationale pour défendre leurs textes et les réactions qu'elles suscitent au sein des différents groupes parlementaires. La configuration de 1968 est particulièrement intéressante puisqu'elle met en évidence une forte division du groupe gaulliste, tant du point de vue des méthodes employées pour élaborer la loi Faure que de la solution adoptée par le texte à savoir la non-instauraton de la sélection.

Pour ce qui concerne la période couvrant les années 1980 aux années 2000, il s'agit essentiellement de retracer la genèse d'APB en suivant les entreprises de rationalisation des procédures d'inscription post-baccalauréat et la diffusion d'une norme coordinatrice à travers les établissements d'enseignement supérieur et les académies. Pour retracer ces évolutions, nous nous sommes d'abord rendus au service des archives de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne et aux archives du rectorat de Paris. Nous avons consulté une série de « guides » et d'anciennes « fiches d'inscription » imprimés à destination des futurs étudiants dans les années 1980 pour établir avec plus de précision la manière dont s'organisait l'accès à l'université et les exigences procédurales formulées à l'égard des postulants. Nous avons également consulté des courriers rédigés dans les années 1980 par le chef de la division des affaires scolaires et

universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne pour fixer avec la présidence et les directions d'UER (unités d'enseignement et de recherche) les capacités d'accueil de chaque formation universitaire. Ces documents font apparaître que l'existence de fiches d'inscription « papier » et la fixation de capacités d'accueil jouent comme de puissants instruments de régulation des flux puisqu'elles donnent aux établissements la possibilité de cesser la distribution des dossiers et de clôturer définitivement les inscriptions lorsque le nombre de places est atteint. Pour compléter cette analyse, nous avons constitué un corpus de presse rassemblant plusieurs articles qui décrivent la pratique de certaines universités consistant à réguler les effectifs en fermant prématurément les inscriptions. Les journalistes y multiplient les récits mettant en scène les longues files d'attente constituées à l'entrée des universités qui « trient » la population bachelière entre ceux qui ont les moyens de se rendre en temps et en lieu dans les espaces dédiés aux inscriptions et ceux qui ne les ont pas. Au fil de l'enquête, et passée cette période des années 1980-1990 où les archives ainsi que la presse permettent d'alimenter notre histoire de la coordination des admissions post-baccalauréat, nous constatons que les données touchant à la « préhistoire » plus récente d'APB et à ses conditions d'émergence sont plus difficilement saisissables. Ces difficultés tiennent, d'une part, à la dimension incrémentale d'APB, au fait que le dispositif soit le produit d'expérimentations locales qui se reproduisent et s'agrègent sans cadre législatif particulier ni publicité. Elles tiennent, d'autre part, à la temporalité d'APB et au fait que le dispositif certes n'existe plus mais appartient à une histoire trop récente pour que les différentes institutions aient versé aux archives officielles les documents relatant son développement. APB n'est adossée à aucune loi, aucune réforme d'ampleur et pour que le dispositif « se découvre », il faut examiner notamment des rapports publics dont il n'est pas l'objet principal et dans lesquels il apparaît en pointillés. Ainsi, le rapport issu du débat national Université-Emploi de 2006 et le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007 permettent de suivre la progression et la solidification du projet d'introduction d'une procédure nationale d'admission post-baccalauréat tout en identifiant les problématiques dans lesquelles il est alors inscrit (en l'occurrence l'orientation active et la lutte contre l'échec universitaire). Sinon, les données relatives à APB sont rares : nous remarquons un faible nombre d'articles de presse relatant l'introduction d'APB auprès des lycéens, une quasi-absence de rapports publics prenant le dispositif pour objet entre 2009 et 2015, une documentation d'archives fragmentée hormis ce qui concerne les guides d'utilisation d'APB, encore consultables sur internet et dans certains CIO. Ces obstacles méthodologiques présentent néanmoins des intérêts théoriques : ils livrent de précieuses

indications sur le statut d'APB lors de son développement à savoir un dispositif discret, peu médiatisé et sous-politisé¹⁶⁵.

La fin de carrière d'APB correspond à une réouverture étonnante des données relatives à son déploiement et à son fonctionnement. Nous constatons en effet un foisonnement tardif de ressources qui se réalise lorsque le cœur d'APB est saisi par un mouvement de contestation de plus en plus organisé, décortiqué par un certain nombre d'institutions engagées dans l'évaluation et la production de mises en garde à l'égard du dispositif. Les derniers chapitres de la thèse se nourrissent ainsi essentiellement de documents produits à partir de la campagne d'admission post-baccalauréat 2014-2015 qui présentent ceci d'intéressant qu'ils contribuent à publiciser le fonctionnement d'APB en même temps qu'ils en livrent une lecture critique. Nous nous appuyons sur la variété de rapports publics rédigés par des institutions sectorielles, rattachées à l'Éducation nationale et/ou à l'Enseignement supérieur, et généralistes. A partir de 2016, elles instruisent en même temps qu'elles construisent le « problème » APB alors que jusque-là, le dispositif n'avait fait l'objet d'aucune production de ce genre – c'est d'ailleurs au sein de ces rapports que nous puisons une grande partie des explications techniques relatives au fonctionnement algorithmique d'APB. Il y a en premier le rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche publié en janvier 2016 et intitulé « *L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. États des lieux et propositions* »¹⁶⁶. Il y a aussi le rapport de la mission Étalab (département de la direction interministérielle du numérique) sur « *Les conditions d'ouverture du système Admission Post-Bac* »¹⁶⁷ émis en avril 2017. Comptons également le rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, « *Des grands nombres vers l'individuel* », présenté en juin 2017 et notamment sa deuxième partie intitulée « *L'orientation post-bac et APB* »¹⁶⁸. Le rapport de la Cour des comptes publié en octobre 2017 sous le nom « *Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à*

¹⁶⁵ D'après la définition proposée par Pierre Lascoumes : « la sous-politisation dédramatise l'enjeu, le déconflicte en contournant le débat sur les choix de grandes normes et de valeurs ». Voir : Lascoumes, Pierre. « Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999) », *Revue française de science politique*, vol. 59, no. 3, 2009, p. 470.

¹⁶⁶ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « *L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. États des lieux et propositions* » [Rapport], janvier 2016.

¹⁶⁷ Mission Étalab. « *Les conditions d'ouverture du système Admission Post-Bac* » [Rapport], avril 2017.

¹⁶⁸ MENES. « *Des grands nombres vers l'individuel* » [Rapport], juin 2017.

réformer »¹⁶⁹. Il y a enfin le rapport « *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants* » remis au mois d'octobre 2017 à l'issue de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur¹⁷⁰. Et le rapport de l'OPECST déposé le 15 février 2018 et intitulé « *Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac* ».

La multiplication de ces rapports fait apparaître un point important tenant à une forme de « re-subordination » d'APB. APB est « saisi », d'une part, par ces institutions sectorielles ou généralistes qui produisent, *via* leurs rapports, une expertise critique du dispositif et le font sortir de ses arènes de régulation traditionnelles. APB est « saisi », d'autre part, par un certain nombre d'institutions juridiques telles que les tribunaux administratifs, la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés) ou la CADA (Commission d'accès aux documents administratifs) qui jugent son fonctionnement à l'aune du droit en vigueur. Alors qu'APB s'est construit dans les creux du droit, sur la base de savoir-faire expérimentaux et sans assise juridique vraiment formalisée, le dispositif est rattrapé par l'examen répété de sa légalité. D'habitude, « ce qui intéresse le sociologue et *a fortiori* le politiste, analyste des causes, c'est sans doute moins ce qui se passe dans le prétoire que ce qui tend à faire sortir l'affaire de l'arène judiciaire, ce qui la généralise en la publicisant »¹⁷¹. Dans la thèse, nous prenons au sérieux les avis et décisions de justice rendus à propos d'APB car l'arène judiciaire est en l'occurrence une arène de traitement non-habituelle et ce qui s'y déroule livre des informations importantes concernant l'évolution des motifs de contestation du dispositif. Dans cette perspective, quatre types de documents sont mobilisés : un corpus de décisions rendues par les tribunaux administratifs de Paris, Bordeaux, Melun et Nantes saisis pour des demandes d'annulation de refus d'affectation post-baccalauréat ; un avis de la CADA rendue à propos de la communicabilité des données de fonctionnement d'APB le 23 juin 2016¹⁷² après une saisine émanant de l'association Droits des lycéens (fortement impliquée dans la contestation d'APB, l'association est alors présidée par un lycéen que nous avons rencontré au mois de janvier 2020) ; une décision de la CNIL du 30 août 2017 mettant en demeure le ministère de

¹⁶⁹ Cour des comptes. « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer » [Rapport], octobre 2017.

¹⁷⁰ Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. « Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants » [Rapport], octobre 2017.

¹⁷¹ Gaïti, Brigitte, et Liora Israël. « Sur l'engagement du droit dans la construction des causes ». *Politix*, vol. 16, no. 62, 2003, p. 17.

¹⁷² CADA, Institut national polytechnique de Toulouse (INP Toulouse), 23 juin 2016, avis n° 20161990.

l'Enseignement supérieur pour manquement à la loi Informatique et Libertés de 1978¹⁷³ ; une décision du Conseil d'État rendue le 22 septembre 2017 à propos d'une circulaire définissant les « règles suivant lesquelles sont prononcées les inscriptions à une première année de licence ou à une première année commune aux études de santé (PACES), dite « en tension »¹⁷⁴. Notre analyse de la mise en politique d'APB est complétée par la mobilisation de deux corpus de presse distincts : un premier corpus rassemblant des articles publiés durant les années 2013-2014 qui relaient une première séquence de mobilisation contre l'activation, *via* APB, du « tirage au sort » au sein de formations universitaires non-sélectives ; un second corpus rassemblant des articles de presse nationale et régionale publiés en 2017 qui participent à la construction du caractère exceptionnel et particulièrement dysfonctionnel de la campagne d'admission post-baccalauréat en cours.

Section 7 - Pour un examen empirique de la carrière d'APB. Problématiques et plan de la thèse

La thèse propose un examen empirique de la « carrière » du dispositif national Admission Post-Bac (APB) utilisé entre 2009 et 2017 pour traiter, *via* un algorithme, les vœux des bacheliers candidats à une formation supérieure. Dans la sociologie interactionniste des milieux professionnels, initialement portée par l'École de Chicago et des auteurs tels que Erving Goffman, Howard Becker ou Everett Huges, la notion de « carrière » est appréhendée dans deux dimensions : une dimension objective – ce sont les postes et les emplois qui permettent de retrouver les positions successivement occupées par un individu – et une dimension subjective – ce sont, cette fois, les vues d'ensemble et les reconstructions produites par l'acteur vis-à-vis de sa propre trajectoire professionnelle qui participent à l'explication du changement de trajectoire¹⁷⁵. Dans la lignée des travaux constructivistes de Joseph Gusfield¹⁷⁶, la notion de « carrière » permet d'identifier les diverses opérations qui participent à la construction d'un problème public, à la fabrication d'une politique publique ou d'un instrument d'action

¹⁷³ CNIL, 30 août 2017, décision n°MED-2017-53.

¹⁷⁴ CE, Association SOS Education, Association Promotion et Défense des étudiants, Association Droits des lycéens, 22 septembre 2017, décision n° 410561, 410641 et 411913.

¹⁷⁵ Voir par exemple : Huges, Everett C. « Carrières, cycles et tournants de l'existence » et « carrière », Everett C. Huges éd., *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Marc Chapoulie*. Editions de l'EHESS, 1996, pp. 165-173.

¹⁷⁶ Gusfield, Joseph R. « The culture of public problems : Drinking-driving and the symbolic order ». The University of Chicago Press, 1981.

publique : la notion de « carrière » permet en effet de questionner les différents modes d'existence qui les caractérisent, d'analyser les déplacements successifs qu'ils effectuent au sein d'univers sociaux variés en les rapportant aux luttes de définition, aux processus de circulation, d'appropriation ou de reformulation plus ou moins visibles dont ils font l'objet¹⁷⁷. La mobilisation de la notion de « carrière » permet, en outre, d'appliquer les méthodes issues du « process tracing » : cette méthode propose d'analyser les trajectoires de réforme comme des chaînes de séquences successives produisant des effets de transformation cognitifs, institutionnels ou politiques affectant, sur le temps long, les systèmes institutionnels. Le « process tracing » s'appuie sur l'idée que le changement institutionnel et la transformation des institutions ne se réalisent jamais à travers une réforme unique modifiant une fois pour toute un système politico-institutionnel donné¹⁷⁸ – bien que chaque moment réformateur donne des indications importantes sur l'action collective en marche, les formes d'expertise engagées, les coalitions en présence ou encore le rapport aux institutions des différents groupes engagés. Pour les tenants de la méthode du « process tracing », chaque moment réformateur doit ainsi être appréhendé comme étant, au moins en partie, fondé sur les règles, le contexte politique, l'espace des « possibles » et les options de gouvernement ouvertes par la séquence réformatrice précédente. Pour fournir une « analyse temporelle et causale des séquences d'événements constitutifs du processus étudié »¹⁷⁹, la démarche du « process tracing » présente deux implications qui rejoignent ce que nous avons déjà énoncé dans cette introduction vis-à-vis de l'importance du temps long. Pour saisir les changements institutionnels, ces derniers doivent être réencastrés dans une suite de séquences réformatrices qui s'ordonnent successivement tout en s'influençant mutuellement afin de mettre en évidence les effets d'enchaînement, de rupture, d'inflexion ou de transformation des institutions. Pour reconstruire une trajectoire réformatrice, il convient de suivre pas à pas tous les épisodes en se montrant attentif à ce que chacun d'eux rend possible, bouleverse, reproduit ou interdit en termes de règles, de routines ou de solutions dans le système institutionnel étudié.

La notion de « carrière » appliquée à APB suppose d'effectuer un travail de séquençage, mené sur la base des traces plus ou moins visibles laissées par le dispositif, qui permet de rendre

¹⁷⁷ Fortané, Nicolas. « La carrière politique de la dopamine. Circulation et appropriation d'une référence savante dans l'espace des drug policies », *Revue française de science politique*, vol. 64, no. 1, 2014, p. 8.

¹⁷⁸ Bezes, Philippe, et Bruno Palier. « Le concept de trajectoire de réformes. Comment retracer le processus de transformation des institutions », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 6, 2018, p. 1084.

¹⁷⁹ Falletti, Tulia G. « Process Tracing of Extensive and Intensive Processes », *New Political Economy*, vol. 21, no. 5, 2016, pp. 457.

compte des différentes positions occupées par le dispositif. En outre, cette approche permet de traiter deux dimensions qui nous paraissent essentielles pour restituer la trajectoire d'APB depuis son introduction jusqu'à sa disparition – deux dimensions qui nous semblent par ailleurs avoir été écartées des travaux menés jusque-là sur APB : comment expliquer les différents modes d'existence d'APB « entre publicité et discrétion »¹⁸⁰ et comment sa courte « carrière » peut-elle éclairer les dynamiques de transformation à l'œuvre plus largement dans le champ de l'enseignement supérieur ? D'une part, l'analyse en termes de « carrière » s'applique de façon particulièrement éclairante aux trajectoires de problème ou de politique publique ponctuées de forts moments de publicité et de modes d'existence plus discrets. Comme le montre Emmanuel Henry à propos des trajectoires empruntées par le problème de l'amiante, silencieux lorsqu'il est défini en termes de « risque professionnel » et plus bruyant lorsqu'il est constitué comme un « risque pour la population générale »¹⁸¹, les moments de forte publicité ne doivent pas faire oublier les séquences de « confinement », les arènes moins visibles. Elles s'avèrent en effet tout aussi essentielles à la compréhension des modes de constitution et de circulation d'un problème public ou d'une politique publique¹⁸². De la même manière, si la brusque politisation d'APB en fin de carrière nous intéresse à plusieurs titres et questionne la (re)mise en politique de l'accès à l'université, elle ne résume pas à elle seule la carrière de ce dispositif dont la discrète introduction doit être analysée comme un indicateur de l'état des politiques scolaires et universitaires dans lesquelles ils s'insèrent. D'autre part, et cela rejoint le premier point, il nous paraît important de pouvoir articuler les différentes temporalités du changement dans l'action publique en réinscrivant la « carrière » relativement courte d'APB dans l'histoire longue des politiques scolaires et universitaires qui se sont succédées depuis les années 1960 – ajoutées à celle des politiques de rationalisation de l'État. Dans la mesure où APB cristallise une manière particulière voire ambiguë de trancher le débat sur la sélection à l'université et d'organiser, *via* les algorithmes, la répartition des flux post-baccalauréat, il semble important d'observer « les moments et les espaces où les enjeux présidant à sa conception sont apparus »¹⁸³. Une telle articulation nous semble particulièrement intéressante pour replacer APB au centre des logiques de verrouillage et de déverrouillage qui jalonnent l'histoire des politiques d'admission post-baccalauréat et travaillent les modalités de prise en charge politique de l'accès à l'université.

¹⁸⁰ Référence à : Gilbert, Claude, et Emmanuel Henry. « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, vol. 53, no. 1, 2012, pp. 35-59.

¹⁸¹ Henry, Emmanuel. « Quand l'action publique devient nécessaire : qu'a signifié « résoudre » la crise de l'amiante ? », *Revue française de science politique*, vol. 54, no. 2, 2004, pp. 292.

¹⁸² Gilbert, Claude, et Emmanuel Henry, 2012, *art. cit.*, p. 54.

¹⁸³ Fortané, Nicolas. « La carrière des « addictions ». D'un concept médical à une catégorie d'action publique », *Genèses*, vol. 78, no. 1, 2010, p. 6.

La thèse, organisée en cinq chapitres répartis sur deux parties, vise à rendre compte des dynamiques ayant suscité tour à tour l'intérêt, la critique et le rejet à l'égard d'APB. Elle encadre l'instrument au cœur des politiques de rationalisation de l'enseignement supérieur qui éclairent à différents degrés les séquences jalonnant sa « carrière ». Quels effets de rupture ou de continuité APB marque-t-il et dans quelles transformations des politiques d'enseignement supérieur contemporaines le dispositif est-il pris ? Dans le même mouvement, elle replace ses évolutions dans le cadre des controverses ouvertes à propos des projets de sélection à l'université ou, plus récemment, de l'usage des algorithmes dans les prises de décision publique. Dans une première partie (**PARTIE I**) la thèse revient sur le parcours de la sélection, entre les années 1960 et 1980, dans les séquences réformatrices de l'enseignement supérieur. Le premier chapitre de la thèse examine ainsi la manière dont s'est opéré, durant cette période, le verrouillage des politiques d'accès à l'université vis-à-vis de l'introduction de la sélection (**CHAPITRE 1**). L'analyse montre qu'au terme de ce processus, et dans l'espace laissé vacant par les dispositions minimales de la législation en vigueur, l'accès à l'enseignement supérieur s'est rendu particulièrement propice à l'expérimentation de nouveaux instruments de régulation des flux et de gestion des admissions post-baccalauréat. Comment APB s'est-il immiscé au cœur des politiques d'accès à l'enseignement supérieur pour prendre en charge, sans sélectionner, un public de masse ? En se focalisant sur les entreprises balbutiantes d'harmonisation des procédures de recrutement, la thèse souligne qu'APB trouve ses origines dans l'institutionnalisation de nouveaux savoirs de gouvernement, imaginés par des ingénieurs, des hauts fonctionnaires comme des fonctionnaires territoriaux, et la diffusion d'une norme coordinatrice faisant l'accord entre une pluralité d'acteurs et d'intérêts (**CHAPITRE 2**). La thèse se concentre ensuite sur le processus de délégation des admissions post-baccalauréat à des modèles algorithmiques venus de la théorie économique et questionne les conséquences de l'intégration des formations universitaires, interdites en théorie de sélectionner, sur le régime technique et social d'APB. La thèse immerge alors le lecteur au cœur de l'instrument pour comprendre les normes d'action véhiculées par le cœur algorithmique d'APB auprès de son public, la manière dont il prétend résoudre les dilemmes propres à l'université de masse et complexifie le comportement « attendu » des candidats face à la proposition du « libre choix » qui leur est faite (**CHAPITRE 3**). Dans une seconde partie (**PARTIE II**), la thèse poursuit l'examen d'APB en analysant les trajectoires empruntées par ce modèle de régulation non-sélectif lorsqu'il est mis à l'épreuve par les tensions post-baccalauréat. Comment expliquer qu'APB passe difficilement l'épreuve de la généralisation à l'ensemble des filières et des académies ? La réflexion, qui se veut ici moins chronologique que thématique contrairement au reste de la

thèse, porte sur les défaillances de cette gestion de masse et interroge les failles introduites dans la capacité d'agrégation d'APB (CHAPITRE 4), malgré des possibilités d'ajustement soigneusement entretenues par ses « propriétaires ». Progressivement, la solution APB choisie pour mettre en algorithmes la gestion de flux et absorber la masse universitaire est désignée comme « bouc-émissaire » des failles de l'État en matière d'accès à l'enseignement supérieur. Comment, dès lors, APB est-il devenu un objet politique et quels espaces controversés a-t-il (re)produit ? En faisant une sociologie du « temps court » de la controverse, la thèse répond à cette question dans son chapitre de clôture : elle propose une analyse des mécanismes de mise en politique d'APB en prêtant attention aux registres de défense comme aux registres de justification mobilisés par les « propriétaires » de cette technologie de gouvernement de l'accès à l'université. La contestation d'APB ouvre le champ des « possibles » en matière de régulation des flux post-baccalauréat et de sélection à l'entrée de l'université. La réflexion conduite sur la fin de carrière d'APB fait ainsi intervenir le dispositif Parcoursup, analysé comme une option nouvelle qui redonne une large place à l'examen des dossiers dans la gestion des candidatures et organise un retour des institutions dans la régulation du marché de l'offre et de la demande universitaire (CHAPITRE 5).

PARTIE I - Libre accès ou sélection à l'entrée de l'université. Histoire(s) du compromis ambigu de la solution APB

« On a fabriqué un système dans lequel les universités ne savaient pas qui venait dans leurs formations. L'extrême de ce processus étant qu'en cas de « plus de candidats que de places », c'est le tirage au sort car on n'a pas d'autres critères. Mais sur le fond, le problème est même avant le tirage au sort. Les universités voient arriver des lycéens qu'elles n'ont pas choisis, qui rentrent pour tout un tas de raisons (...) Les filières sélectives ont le droit de savoir qui elles font venir et les universités doivent accueillir tout le reste. C'est n'est pas APB qui a créé ça. APB est une construction technique qui n'est pas liée à la loi ».

Extrait d'entretien réalisé le 3 janvier 2020 avec le directeur adjoint du cabinet de Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017)

Dans cette première partie, la thèse explore les dynamiques d'institutionnalisation d'APB. D'abord, le premier chapitre de la thèse réalise un détour historique qui occasionne une analyse des politiques scolaires conduites dans les années 1960 et une exploration des débats politiques et intellectuels organisés jusqu'aux années 1980 à propos de l'université : grâce aux données récoltées – issues des débats parlementaires, des mémoires politiques, des travaux universitaires de l'époque – il montre comment, par un processus de verrouillage politique, l'espace de choix s'est progressivement refermé autour du bannissement de la sélection à l'entrée de l'université avec l'adoption de la loi Savary en 1984 (**CHAPITRE 1**). Dans les creux du droit et dans l'espace laissé vacant par les dispositions peu contraignantes de la législation, le libre accès à l'université et l'organisation des inscriptions post-baccalauréat deviennent le théâtre d'un certain nombre d'expérimentations locales, déployées au niveau des établissements ou des académies entre les années 1980 et 2000. En zoomant sur la mise en œuvre du dispositif « Nantes Post-Bac » en 2005, le chapitre fait apparaître que l'outil APB trouve ses origines dans la pérennisation d'une norme coordinatrice faisant l'alliance entre une diversité d'acteurs et la reprise en main par le

ministère des savoirs algorithmiques qui lui sont attachés (**CHAPITRE 2**). Dans le troisième chapitre, la thèse place APB au cœur du « marché » à la fois comme élément constitutif du marché de l'enseignement supérieur qui s'intensifie dans les années 2000 – traversé par des enjeux de concurrence et de hiérarchisation – et comme un opérateur du marché en tant qu'il fonctionne sur une base algorithmique. Pour comprendre le régime technique et social d'APB, le chapitre examine l'introduction, dans les procédures d'admission post-baccalauréat, de mécanismes algorithmiques importés de la théorie économique et pensés initialement pour l'univers « sélectif » de l'enseignement supérieur. Il questionne surtout les effets de leur transposition à l'univers « non-sélectif » de l'enseignement supérieur c'est-à-dire principalement aux licences universitaires (**CHAPITRE 3**).

CHAPITRE 1 - Histoire d'un verrouillage politique. Le parcours de la sélection dans les réformes de l'enseignement supérieur entre les années 1960 et 1980

Le système scolaire français connaît sous la V^{ème} République un mouvement important de massification caractérisé, entre autres, par l'allongement général de la durée d'études et l'élévation du taux d'accès au baccalauréat. D'une part, la généralisation de l'accès aux classes des collèges ainsi que l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, instituée par la réforme Berthoin en 1959, participent au gonflement progressif des effectifs de collégiens et de lycéens. Entre 1959 et 1962, déjà, le nombre d'élèves dans les classes de collège augmente de 30% et entre 1959 et 1975, plus précisément, le nombre d'élèves scolarisés dans les classes allant de la sixième à la troisième passe d'un à trois millions¹⁸⁴. Dans les classes du second cycle général et technologique, la croissance des effectifs est particulièrement forte dans la première moitié des années 1960 puisque nous observons un doublement du nombre total de lycéens : ils sont un peu moins de 400 000 en 1958 et atteignent les 800 000 en 1967¹⁸⁵. D'autre part, la proportion croissante de bacheliers dans une génération marque une élévation globale du niveau de qualification de la jeunesse scolarisée. Cette portion de bacheliers se rapproche des 5% en 1950, se stabilise autour de 10% dans la première moitié des années 1960 et croît encore dans les années 1970¹⁸⁶ sous l'effet de la diversification des baccalauréats et l'essor des baccalauréats technologiques. Le tournant des années 1950-1960 constitue un moment d'alerte car, dans le prolongement du mouvement d'expansion de l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur connaît lui aussi un mouvement de massification et d'élargissement de son recrutement dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Au moment de la « première explosion scolaire »¹⁸⁷, et principalement du fait de la progression démographique et de l'allongement de

¹⁸⁴ Statistiques relatives à l'évolution des effectifs des classes de fin d'études primaires et du collège, issues du recensement annuel des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du ministère de l'Éducation nationale. Voir : Defresne, Florence, et Jérôme Krop. « La massification scolaire sous la Ve République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation & formations*, no. 91, 2016, p. 8.

¹⁸⁵ Statistiques relatives à l'évolution des effectifs du second cycle général et technologique, issues du recensement annuel des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du ministère de l'Éducation nationale. Voir : Defresne, Florence, et Jérôme Krop, 2016, *art. cit.*, p. 9.

¹⁸⁶ Statistiques relatives à la proportion de bacheliers dans une génération selon la voie, issue des systèmes d'information sur les examens du ministère de l'Éducation nationale. Voir : Defresne, Florence, et Jérôme Krop, 2016, *art. cit.*, p. 15.

¹⁸⁷ Chauvel, Louis. « 3. Les deux explosions scolaires », Louis Chauvel éd., *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010*. Presses Universitaires de France, 2010, p. 209.

la scolarité, les effectifs universitaires croissent rapidement. Dans leur *histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France*, Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann montrent ainsi que le nombre d'étudiants atteint quasiment les 140 000 étudiants au début des années 1950, les 211 000 au début des années 1960 et dépasse les 415 000 dans la seconde moitié de la décennie¹⁸⁸. Ce mouvement de massification se développe alors que le système d'enseignement supérieur fonctionne encore sur la base de structures héritées des réformes napoléoniennes : la « conception minimaliste et strictement utilitaire de l'enseignement supérieur »¹⁸⁹ portée par ces réformes cantonnent les facultés à la formation des avocats, des médecins ainsi qu'à la délivrance des diplômes. Contrairement au modèle allemand, elles entravent par ailleurs la production des savoirs et la transmission des connaissances en empêchant la réunion de ces facultés en universités. Le gouvernement napoléonien de l'enseignement supérieur s'observe à travers un mouvement de destruction des universités auquel s'oppose, à la fin du 19^{ème} siècle, un groupe réformateur composé d'universitaires et d'acteurs politiques. Avec le soutien du ministère de l'Instruction publique, leur mobilisation donne naissance à la loi du 10 juillet 1896 mais les universités ne parviennent pas pour autant à gagner en « épaisseur institutionnelle »¹⁹⁰ : la faiblesse des universités face à la puissance des facultés reste inchangée durant toute la première moitié du 20^{ème} siècle.

Cette structuration de l'enseignement supérieur se clôture avec l'adoption de la loi Faure en 1968, après dix années de croissance des effectifs et une succession de textes émanant de ministres qui échouent à conduire une réforme d'ampleur du système d'enseignement supérieur. Ce point est important car le parcours de la sélection que nous souhaitons analyser est indissociable des configurations politiques et décisionnelles de l'époque. Ces configurations, comme nous le verrons, freinent les projets de réforme de l'accès à l'enseignement supérieur portés par les ministres gaullistes et débattus, quand ils ne sont pas interrompus avant, dans l'espace public. En fait, il faut souligner que la massification de l'enseignement supérieur, au tournant des années 1950-1960, s'établit au sein de structures anciennes, peu adaptées à l'accueil de nouveaux étudiants et sans faire l'objet, dans un premier temps, d'une attention politique particulière. Seuls quelques groupes de réformateurs, souvent affiliés aux réseaux de Pierre Mendès France, se saisissent de la rénovation universitaire en diffusant l'idée selon

¹⁸⁸ Prost, Antoine, et Jean-Richard Cytermann. « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, vol. 233, no. 4, 2010, p. 34.

¹⁸⁹ Musselin, Christine. « Chapitre 1. De l'Université impériale à la République des facultés », Christine Musselin éd., *La longue marche des universités françaises*. Presses de Sciences Po, 2022, p. 24.

¹⁹⁰ *ibid.*, p. 36.

laquelle les besoins économiques de la nation imposent une adaptation des structures de l'enseignement supérieur. Cette « nébuleuse réformatrice »¹⁹¹ porte le mot d'ordre de la modernisation scientifique à travers l'organisation de colloques, comme celui de Caen en 1956, et la création de revues politiques, comme *Les Cahiers de la République*. Les réflexions conduites au sein de ces espaces charrient progressivement des interrogations relatives à la manière d'orienter efficacement les étudiants vers les facultés pour servir au mieux les besoins en cadres, ingénieurs et techniciens. Au début de ce chapitre, nous mettons en évidence la manière dont la question de la modernisation fait progressivement apparaître celles de la régulation des flux, des modalités d'accès à l'enseignement supérieur et, parmi elles, celle de la sélection. En 1964, la structuration d'un espace de discussion au sein du champ intellectuel et universitaire portant sur les voies d'accès aux études supérieures fait d'ailleurs apparaître que ces interrogations naissantes présentent les caractéristiques d'un problème émergent à propos duquel les positions des acteurs ne sont pas clairement définies, stabilisées : le débat est même difficilement lisible tant les objectifs fixés à la régulation de l'accès à l'enseignement supérieur et les missions accordées à l'université dans la formation des futurs travailleurs sont pluriels. Dans ces conditions, les définitions proposées de la sélection ainsi que les significations dont elle est revêtue sont elles-mêmes variées et situées – même si, dans le cadre des débats ouverts au tournant des années 1950-1960, elles ne semblent pas recouper de clivages politiques ou disciplinaires clairs. Les différentes options de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur versées au débat ne peuvent être comprises sans prêter attention aux visions du monde social dans lesquelles elles sont encastrées : la question méritocratique, l'explication des inégalités scolaires comme la place des aptitudes intellectuelle dans la sélection des étudiants font ainsi partie intégrante des registres de justification employés par les acteurs pour défendre leur point de vue sur le monde scolaire et la question universitaire. Pour cette raison, Gaële Goastellec appréhende, dans une perspective historique, l'organisation de l'accès et de l'admission à l'université comme un instrument d'action publique en tant qu'elle constitue « des projections des groupes sociaux que l'on espère attirer ou refouler de l'éducation supérieure »¹⁹² et rend compte des changements de normes organisant la vie collective et le monde social.

¹⁹¹ Topalov, Christian. « Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914) ». Editions de l'EHESS, 1999.

¹⁹² Goastellec, Gaële. « Le sens de la justice dans l'accès à l'université : les apports de la longue durée », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, 2020, p. 287.

En amont des études supérieures, Gaële Goastellec montre que les projets d'organisation de l'accès et de l'admission à l'université encapsulent, selon les temps et les lieux, différentes conceptions de la justice sociale : les « appartenances sociales des étudiants attendus et accédant à l'Université [...] mobilisées dans l'accès permettent de saisir à la fois certaines transformations de la structure sociale et l'idée que se font les gouvernants des groupes sociaux que doit servir, selon eux, l'Université »¹⁹³. Dans les débats qui s'ouvrent à propos des modalités de régulation de l'accès à l'université, nous pouvons effectivement identifier deux formes de classification récurrentes, fondées sur la classe sociale et les capacités intellectuelles. Ces considérations attestent de l'attention portée au profil des entrants et aux usages attendus de l'institution qui ne doit sanctionner que des capacités intellectuelles, des compétences scolaires ou des dispositions sociales préalablement acquises. Prenons l'exemple de Georges Gusdorf, agrégé de philosophie militant pour la préservation d'une université autonome vis-à-vis des logiques économiques et sociales : il soutient l'idée selon laquelle l'université est « une institution de classe, réservée aux possédants, et dont seraient exclus les enfants des groupes sociaux qui ne disposent pas de l'aisance propre à la bourgeoisie »¹⁹⁴. Dans cette perspective, il s'oppose à l'accueil des « enfants de paysans et d'ouvriers, en vertu d'une sorte de droit de naissance [...] compensateur du droit jusqu'ici dévolu aux classes possédantes »¹⁹⁵. Le discours de Roger Grégoire, haut fonctionnaire engagé dans la conduite des réformes administratives post-Libération en tant que premier directeur de la Fonction publique, est représentatif d'une autre position qui sera d'ailleurs reprise dans les projets gaulliens d'orientation-sélection élaborés dans les années 1960. Celle-ci consiste à défendre la fermeture des portes de l'université à ceux qui ne possèdent pas les aptitudes nécessaires au suivi des enseignements dispensés. Dans le dossier *Faire l'Université* publié par la revue *Esprit* en 1964, Roger Grégoire propose ainsi de « calculer le nombre total des places offertes dans les établissements d'Enseignement supérieur, en fonction du pourcentage de jeunes gens capables de suivre un tel enseignement »¹⁹⁶. Il souhaite n'accorder ces places qu'à la suite d'une sélection supposant « qu'on accepte le critère du quotient intellectuel et que l'on admette que la fraction d'une tranche d'âge qui atteint un certain quotient est constante »¹⁹⁷. En aval des études supérieures, Gaële Goastellec explique que l'organisation de l'accès et de l'admission participe également

¹⁹³ *ibid.*, p. 284.

¹⁹⁴ Gusdorf, Georges. « V. Démocratiser l'enseignement supérieur », Georges Gusdorf éd., *L'université en question*. Payot, 1964, p. 98.

¹⁹⁵ *ibid.*, p. 104.

¹⁹⁶ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, p. 712.

¹⁹⁷ *ibid.*, p. 712.

au « processus de stratification sociale en formant des individus destinés à occuper certains statuts professionnels » et « contribue à hiérarchiser les individus ». Il transparait effectivement des positions défendues par certains groupes modernisateurs ou certains universitaires intervenant dans le dossier *Faire l'Université* une vision utilitaire de l'éducation supérieure qui servirait essentiellement à « placer » les étudiants dans les différents secteurs de l'économie du pays. La position de Michel Crozier, sociologue particulièrement inséré dans l'appareil politico-administratif *via* les travaux qu'il conduit à partir de 1964 en partenariat avec la Direction générale à la Recherche scientifique et technologique¹⁹⁸, est particulièrement éclairante (**ENCADRÉ 8**) : il affirme en effet que les pressions économiques et financières subies par les structures de l'enseignement supérieur impliquent une répartition des effectifs en fonction des besoins du pays et « non pas en fonction des aspirations des étudiants et de leurs familles »¹⁹⁹. Dans les discours que nous analysons, il apparaît ainsi que la régulation de l'accès à l'enseignement supérieur et à l'université est régulièrement envisagée comme un moyen de contrôler les usages de l'éducation supérieure pour que « le technicien soit à sa place et le chercheur ou l'ingénieur à la sienne »²⁰⁰. Dans le tournant des années 1950-1960, il s'agit avant tout de conserver la maîtrise du nombre d'ingénieurs, de cadres ou de techniciens qui sortent chaque année de l'éducation supérieure et de s'assurer que les effectifs d'étudiants formés sont compatibles avec la « structure d'emploi projetée par les prévisions du plan »²⁰¹.

Portée par des groupes réformateurs intéressés par la question universitaire *via* celle des enjeux de la modernisation économique, le problème de l'accès à l'enseignement supérieur et de la sélection à l'entrée de l'université demeure néanmoins faiblement pris en charge politiquement. En fait, le parcours de la sélection analysée dans ce chapitre peut être divisée en trois séquences, appelées à structurer le champ des « possibles », qui s'étendent sur les années 1950-1960 pour la première, les années 1960-1970 pour la deuxième et à partir des années 1980 pour la troisième. Dans la première séquence (**SECTION 1**), la question de l'accès sélectif aux études supérieures évolue de manière relativement sous-terrain à travers des colloques, des revues, des ouvrages au sein desquels les points de vue hétérogènes adoptés par les acteurs engagés

¹⁹⁸ Chaubet, François. « Michel Crozier et le CSO, un entrepreneur sociologique de la réforme de l'État (début des années 1950-fin des années 1970) », *Revue historique*, vol. 663, no. 3, 2012, p. 660.

¹⁹⁹ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, p. 719.

²⁰⁰ Extrait de l'intervention de Pierre Courtot, chargé de recherche au CNRS, dans : « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, p. 727.

²⁰¹ Lehner, Paul. « Chapitre 3. L'information comme champ d'intervention », Paul Lehner éd., *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. Presses Universitaires de France, 2020, p. 105.

dans le débat traduisent surtout des positions à l'égard du gonflement des effectifs en cours – la question de la sélection, dans cette perspective, est faiblement autonome. La pluralité des idées défendues par les réformateurs et certains universitaires de l'époque laisse place, au cours d'une nouvelle séquence (**SECTION 2**), à un horizon plus réduit des « possibles » sélectifs : un projet d'orientation-sélection est construit, par le haut, dans l'entourage présidentiel du général de Gaulle et s'institutionnalise à travers la création d'un secrétariat général de l'Éducation nationale. A cette période, la question universitaire se maintient néanmoins dans le giron de ministères techniques comme celui du Travail. A mesure que le projet de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur se concrétise au sommet de l'État et que les textes préparatoires se multiplient, la question de la sélection s'immisce dans l'espace public : elle suscite des soutiens comme des oppositions de plus en plus bruyantes de la part des organisations politiques ou syndicales qui recourent de manière inédite des clivages politiques appelés à se reproduire et perdurer dans le temps. Néanmoins, le parcours de la sélection dans les réformes de l'enseignement supérieur doit aussi être analysé comme l'histoire d'un projet passant entre les mains de plusieurs ministres sans qu'aucun ne parvienne vraiment à l'appliquer. Entre 1963 et 1968, nous verrons ainsi que les conflits d'interprétation entre le Président, son premier ministre Georges Pompidou et leur ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet entravent l'aboutissement du projet d'orientation-sélection pourtant régulièrement mis à l'agenda des réunions de travail. Ainsi, la dernière section du chapitre (**SECTION 3**) analyse la sélection comme un projet qui ne passe pas l'épreuve des dissensions politiques au sein de l'exécutif et ne survit pas aux mobilisations sociales qui, à partir de 1968, s'attachent à dénoncer toute tentative d'instauration de barrières à l'entrée de l'université. Le parcours de la sélection entre les années 1960 et 1980 permet finalement de retracer l'histoire d'un « verrouillage politique » entendu, au sens de Yannick Barthe, comme une réduction des « possibles » donnant lieu à la marginalisation d'options antérieurement envisagées et la solidification d'une solution unique²⁰². En effet, après l'opération manquée d'Edgar Faure en 1968, la loi Savary du 26 janvier 1984 procède au bannissement de la sélection à l'entrée de l'université et entérine le principe du libre accès des bacheliers à l'enseignement supérieur. Le travail de Gaële Goastellec sur le sens de la justice dans l'accès à l'université fait ressortir l'idée selon laquelle les règles d'organisation de l'accès à l'enseignement supérieur se transforment aussi sous l'effet d'événements historiques qui peuvent affecter durablement les conceptions de la régulation²⁰³.

²⁰² Barthe, Yannick. « Chapitre 1. Irréversibilisation », 2006, *op. cit.*, p. 44.

²⁰³ Goastellec, Gaële. « Le sens de la justice dans l'accès à l'université : les apports de la longue durée », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, 2020, p. 306.

Ce premier chapitre de la thèse montrera que le parcours de la sélection jusqu'à l'adoption de la loi Savary ne peut être compris sans être attentif à la montée en puissance des modernisateurs dans les années 1950, à la « crise du consentement » à l'ordre institué de mai-juin 1968²⁰⁴ ou encore à l'économie transformée des loyautés gaullistes à la fin des années 1960 au moment de la préparation de la loi Faure²⁰⁵.

Section 1 - Le réveil de la question universitaire dans les coalitions modernisatrices. Croissance des effectifs et nouvelles attentes de régulation (1947-1964)

Dans les années d'après-guerre, l'augmentation du nombre d'étudiants semble se dérouler dans un relatif silence : l'appel au contingent durant la guerre d'Algérie et le départ de dizaines de milliers de jeunes hommes semblent en effet écartier la question universitaire de l'agenda gouvernemental. La faible attention portée à cette montée à bas bruit des effectifs scolaires dure par-delà le conflit algérien : en témoigne le faible nombre de conseils restreints portant à l'ordre du jour, entre 1963 et 1965, la question de la réforme du système éducatif²⁰⁶ alors que nous savons par ailleurs que ces réunions de travail sont particulièrement fréquentes sous la présidence du général de Gaulle²⁰⁷. Il faut ici rappeler que le modèle universitaire demeure quasiment inchangé depuis la fin du 19^{ème} siècle sous la Troisième République malgré quelques tentatives de réforme notables. A la Libération, par exemple, le plan Langevin-Wallon reprend les projets de réforme développés par le Conseil national de la Résistance à partir du mois de mars 1944. Il entend transformer sur cette base le système éducatif en vigueur autour de principes « fondamentaux » tels que la justice, l'égalité et l'orientation²⁰⁸ : « tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre

²⁰⁴ Gobille, Boris. « Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », Dominique Dammame, Boris Gobille, Frédérique Matonti, et Bernard Pudal éd.s., Mai-Juin 68. Éditions de l'Atelier / Éditions ouvrières, 2008, pp.15-34.

²⁰⁵ Gaïti, Brigitte. « La décision à l'épreuve du charisme. Le général de Gaulle entre mai 1968 et avril 1969 », Politix, vol. 82, no. 2, 2008, p. 51.

²⁰⁶ Le 4 avril 1963, 6 juin 1963, 4 juin 1964 et le 3 mai 1965. Voir : Cornu, Guillaume. « Conseiller le Président », La Vie des idées [En ligne], 2022.

²⁰⁷ Cornu, Guillaume. « L'incursion des "hommes du président" dans le travail gouvernemental », Silomag [En ligne], 2022.

²⁰⁸ Roche, Pierre, et Yves Vargas. « I. 1944-1964. Les années du Plan Langevin-Wallon », Pierre Roche, et Yves Vargas éd.s., Telles luttes, telle école. Le parti communiste et l'école (1945-1978). La Découverte, 1979, p. 12.

limitation que celle de leurs aptitudes. La démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction » énonce ainsi l'introduction du plan²⁰⁹. Le « moment » Langevin-Wallon préfigure la structuration d'un certain nombre de rassemblements modernisateurs qui émergent à différentes périodes : à la fin des années 1940 dans le contexte de la Libération, au milieu des années 1950 durant la période mendésiste et au début des années 1960 – à l'aube de la Vème République – à travers l'organisation de colloques et la publication de revues spécifiquement consacrés à la question universitaire et la réforme de ses structures. Ces nouveaux espaces, au sein desquels circulent et s'affrontent des idées politiques et visions du monde relatives à l'évolution de l'université, offrent une place singulière au principe d'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins économiques de la nation : la question de la régulation des flux et des modes d'accès à l'enseignement supérieur devient progressivement un sujet de réflexion au sein de ces cercles réformateurs.

1. Le système universitaire saisi par le mot d'ordre de la modernisation économique : les nouveaux cadrages réformateurs post-Libération

Le plan Langevin-Wallon est élaboré par la commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement, elle-même formée par le ministre de l'Éducation nationale René Capitant en novembre 1944 et successivement présidée par Paul Langevin et Henri Wallon, deux intellectuels, professeurs au collège de France, membres du parti communiste français. Les réflexions qui s'y tiennent touchent à la fois à la construction d'un système éducatif démocratique et au rayonnement international de la France face au Royaume-Uni ou aux États-Unis. Elles inscrivent très nettement le projet dans la problématique générale de la modernisation du pays et la compétitivité de son économie. Cet extrait du préambule du rapport en témoigne :

« La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, posent à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La

²⁰⁹ Derouet, Jean-Louis. « 4. Les modèles de compétence en mouvement : figures de compromis », Jean-Louis Derouet éd., École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux. Métailié, 1992, p. 148.

bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus désormais, seule, y suffire. Les besoins nouveaux l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adaptée aux conditions économiques et sociales »²¹⁰.

A propos de l'enseignement supérieur, le rapport fait état de sévères dysfonctionnements et pointe du doigt le fait que ce niveau d'enseignement est « actuellement donné par les facultés qui s'ignorent entre elles et par des établissements (grandes écoles et instituts) qui non seulement s'ignorent, mais qui ignorent aussi les facultés. Il est distribué dans des conditions extrêmement inégales par des Universités d'importance très variable et de répartition géographique devenue tout à fait défectueuse ». Le plan Langevin-Wallon assigne à l'enseignement supérieur des objectifs relativement inédits : la formation professionnelle pour les professions fondées sur des connaissances intellectuelles, la formation de chercheurs scientifiques pour contribuer aux progrès de la science et la diffusion de la culture scientifique, littéraire, artistique. Pour atteindre ces objectifs, le plan propose d'une part l'instauration d'un cycle « propédeutique », préparatoire aux études universitaires, prévoyant une formation théorique et un premier contact avec les professions de médecin, d'ingénieur ou de juriste. Il est d'autre part envisagé que l'enseignement supérieur comprenne à la fois deux années de licence organisées au sein d'Instituts d'université (psychologie ou études économiques, par exemple) et une éducation dite « technique » dispensée au sein d'Instituts spécialisés comme les grandes écoles²¹¹. Le « *Projet de la commission ministérielle d'études* » est remis le 19 juin 1947 au gouvernement de Paul Ramadier mais après le départ des ministres communistes, celui-ci n'est jamais présenté au Parlement et ses dispositions restent lettre morte. Fernande Seclet-Riou, rapporteure de la commission Langevin-Wallon, évoque sans détour la fin de non-recevoir infligée au rapport par le ministre de l'Éducation nationale, Marcel-Edmond Naegelen : « La rédaction étant terminée, une délégation de la Commission se rendit auprès du ministre pour lui remettre le document [...] Puis, il saisit le document que lui remettait le Président, il le déposa dans le tiroir central de son bureau, qu'il referma et verrouilla d'un geste sec. Ce geste, involontairement symbolique, est demeuré dans ma mémoire »²¹². En dépit de sa non-application, le plan Langevin-Wallon apparaît malgré tout comme un texte fondateur dans l'histoire des réformes

²¹⁰ Jellab, Aziz. « Chapitre 2. La scolarisation de la France, une affaire d'État », Aziz Jellab, Société française et passions scolaires : L'égalité des chances en question. Presses universitaires du Midi, 2016, p. 141.

²¹¹ Chatillon, Jean-Albert. « Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon », *Expressions*, no. 10, 1997, p. 97.

²¹² Extrait de : Seclet-Riou Fernande. « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *La pensée*, no. 144, 1969, pp 79-99. Cité par : Roche, Pierre. « 1947, le plan Langevin-Wallon pour une école de justice et d'émancipation », *L'Humanité*, 16 juin 2017.

éducatives de la seconde moitié du 20^{ème} siècle : il devient une référence pour « ceux qui refusaient l'école à deux vitesses, aussi sélective envers les enfants du peuple qu'elle était accueillante aux enfants de la bourgeoisie, voulue et instituée par les lois de Jules Ferry, à la fin du siècle dernier »²¹³. Le système universitaire ne connaît aucune véritable réforme durant la IV^{ème} République : des critiques émergent pour dénoncer une organisation administrative trop centralisée, un mode de gestion trop hiérarchique et des modèles pédagogiques inadaptés aux besoins de développement de l'économie. Les mutations macro-économiques de la période tout comme la modernisation des structures de production forgent en effet de nouvelles attentes relatives à la démocratisation de l'enseignement, à l'ouverture des savoirs ou encore à l'amélioration de la formation de la jeunesse. Malgré l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, le Plan Hirsch (1954-1957) estime, par exemple, à 51 000 le nombre d'ingénieurs manquant en 1956. Ce chiffre décrit une pénurie d'ingénieurs et de techniciens en même temps qu'il participe à la fabrication et à la diffusion de nouveaux objectifs « utilitaires » pour les politiques éducatives qui doivent instruire pour former et placer les futurs cadres de la nation. Dans les années 1950, et dans le contexte d'après-guerre, tout un pan de la haute administration soutenant la formation et le recrutement d'ingénieurs pour accompagner la transformation économique du pays porte ainsi la question de la modernisation en la joignant à la rénovation des structures d'enseignement.

Progressivement, des alliances se nouent autour de la rénovation universitaire. Le colloque de Caen organisé en 1956 à l'initiative de Pierre Mendès France et de sa nouvelle revue, *Les Cahiers de la République*, constitue un nouveau centre de pensée autour duquel se retrouvent les partisans du mendésisme post-rupture avec le parti radical²¹⁴. Il réunit un certain nombre d'acteurs appartenant aux cercles réformateurs mendésistes qui, dans le milieu des années 1950, entretiennent des liens avec un certain nombre de hauts fonctionnaires, industriels modernisateurs, parlementaires ou journalistes économiques. Par ailleurs, ces cercles « se structurent, se croisent et se renforcent à l'occasion d'entreprises intellectuelles » destinées à tracer les contours d'une politique scientifique à venir²¹⁵. Regroupant donc des scientifiques, des industriels, des fonctionnaires, des parlementaires ou encore des journalistes, ce colloque

²¹³ Chatillon, Jean-Albert, 1997, *art. cit.*, p. 87.

²¹⁴ Brehier, Emeric. « Les Cahiers de la République, Le Courrier de la République : survivance d'une épopée et gestation d'un mythe », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, no. 63-64, 2001, p. 89.

²¹⁵ Duclert, Vincent. « 3. Pierre Mendès France et la recherche scientifique. Le sens d'une action gouvernementale », Alain Chatriot, et Vincent Duclert éd., *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*. La Découverte, 2006, p. 55.

propose un plan décennal pour « l'élévation du niveau scientifique et technique du pays ». Il dégage douze points parmi lesquels la réforme de l'enseignement supérieur scientifique, la définition d'un statut pour le personnel CNRS (Centre national de la recherche scientifique), la valorisation des études supérieures scientifiques, la revalorisation des carrières scientifiques, la construction d'universités et de laboratoires et la création d'un fonds national de la recherche. Les travaux sont principalement consacrés au renouveau des politiques de recherche qui s'institutionnalisent dans les années 1950 sous l'influence du gouvernement Mendès France²¹⁶. Mais le colloque de Caen fait également place à des projets de réforme de l'enseignement supérieur : dans l'esprit de ses organisateurs, en effet, « le développement de la recherche scientifique était largement conditionné par la transformation de l'école, de ses méthodes et de ses ambitions »²¹⁷. En préambule du colloque, Pierre Mendès France affirme ainsi qu'« il faut maintenant organiser l'afflux des masses vers les universités » : l'un des douze points de Caen prévoit d'ailleurs la construction de nouveaux bâtiments pour adapter les structures à ce que « sera, dans dix ans, notre enseignement supérieur »²¹⁸ – notons qu'aucune référence n'est faite à ce stade à la notion de « sélection » puisque la réforme du premier cycle proposée à l'issue du colloque semble davantage tournée vers la structuration des études scientifiques que vers la régulation des flux²¹⁹. Jean-Louis Crémieux-Brilhac (ancien résistant, haut fonctionnaire et historien), organisateur du colloque, fait de cette préoccupation le témoignage d'une volonté de promouvoir à la fois la démocratisation de l'enseignement supérieur, la massification de l'université et la recherche de haut niveau, compétitive sur le plan international : « l'essor de la recherche suppose un enseignement démocratisé s'articulant lui-même sur un enseignement de masse. Pour y parvenir, il faut combiner le jacobisme scientifique des Pères fondateurs et un libéralisme universitaire que prônent les jeunes scientifiques menés par Monod [un des animateurs du Mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique] et par un ardent physicien de Grenoble, Louis Weil, tous fascinés par la souplesse des institutions scientifiques américaines »²²⁰. Le colloque de Caen signe la montée en puissance d'un groupe réformateur autour de Pierre Mendès France, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Louis Weil (physicien au centre

²¹⁶ Duclert, Vincent. « 6. Le colloque de Caen, second temps de l'engagement mendésiste », Alain Chatriot, et Vincent Duclert éd., *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*. La Découverte, 2006, p. 82.

²¹⁷ *ibid.*, p. 85.

²¹⁸ « Les douze points du colloque de Caen », Alain Chatriot éd., *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*. La Découverte, 2006, p. 367.

²¹⁹ *ibid.*, p. 367.

²²⁰ Extrait de : Crémieux-Brilhac, Jean-Louis. « Pierre Mendès France, l'enseignement et la recherche », François Bédarida, et Jean-Pierre Rioux éd., *Pierre Mendès France et le mendésisme*. Fayard, 1985, pp. 439-451. Cité par : Duclert, Vincent, 2006, *op. cit.*, p. 87.

d'études nucléaires de Grenoble et promoteur de la collaboration université-industrie au sein de la ville), Pierre Auger (physicien et directeur du département des sciences de l'UNESCO), Jacques Monod (ancien résistant, biologiste à l'Institut Pasteur) ou André Lichnerowicz (mathématicien, professeur de physique mathématique au Collège de France). Ses membres s'attachent à des objets différents comme en témoignent les thématiques des rapports préparatoires au colloque de Caen (enseignement médical, formation des chercheurs, recherche fondamentale, recherche appliquée, démocratisation de l'enseignement secondaire et technique²²¹) mais ils se rejoignent derrière le mot d'ordre aussi fédérateur que flou de la modernisation de l'enseignement supérieur²²². Dans la lignée des idées exposées à Caen, Pierre-Mendès France et la « constellation mendésiste » composée tout aussi bien de chercheurs, d'enseignants, de syndicalistes et de patrons demandent la mise en place d'une politique de recherche capable d'accompagner l'expansion industrielle du pays. Seulement, à l'exception de la courte parenthèse mendésiste (juillet 1954 à février 1955) durant laquelle certaines réformes sont mises à l'ordre du jour mais ne peuvent aboutir faute de temps, il faut rappeler que les gouvernements successifs de la IV^{ème} République, qu'ils soient de gauche ou de droite, se trouvent plutôt liés aux fractions professionnelles « traditionnelles » qu'aux fractions réformistes²²³. Du fait de cette configuration, ils restent sourds aux revendications avancées. C'est plus tard, dans le grand échange des services sociaux et politiques caractéristique de l'instauration de la V^{ème} République, que les premières formes de consécration de ces groupes porteurs d'une rénovation de la formation universitaire en France se dégagent.

²²¹ Duclert, Vincent. « Pierre Mendès-France, la gauche et la modernité. Le colloque de Caen de 1956 sur la recherche et l'enseignement ». Fondation Jean Jaurès, 2016, p. 7.

²²² Lors du second colloque de Caen, organisé dix plus tard en novembre 1966 à l'initiative du mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique et réunissant quasiment les mêmes intervenants que le premier, le mot d'ordre de la modernisation est précisé : « *les efforts de recrutement et de financement qui s'imposent doivent aller de pair avec une rénovation profonde des universités dans leur structure, leurs règles de jeux internes, leurs méthodes, leur pédagogie* ». Un point fait alors consensus : les contraintes de la société industrielle imposent une hausse du niveau de formation des jeunes qui doit passer par une ouverture de l'enseignement supérieur aux nouvelles générations et une modernisation des structures universitaires. Voir : Crémieux-Brilhac, Jean-Louis. « « Les quinze points du second Caen » », Jean-Louis Crémieux-Brilhac éd., La politique scientifique de Pierre Mendès France. Une ambition républicaine. Armand Colin, 2012, p. 164.

²²³ Dans le secteur médical, Brigitte Gaïti montre que sous la Quatrième République, par exemple, si « certains représentants de cette fraction « moderne » de la profession médicale vont faire alliance avec Pierre Mendès France », « des alliances solides sont renouées entre hommes politiques et représentants des médecins « traditionnels » : elles écartent toute réforme de la politique hospitalière ». Voir : Gaïti, Brigitte. « Chapitre 8. Un changement de régime », Brigitte Gaïti éd., De Gaulle prophète de la Cinquième République. Presses de Sciences Po, 1998, p. 328.

Les organisations étudiantes, critiques elles aussi vis-à-vis de l'organisation jacobine de l'université, se saisissent de la massification scolaire pour porter un certain nombre de revendications relatives au contenu des formations, au statut et à l'accueil des nouveaux étudiants (**ENCADRÉ 3**). En novembre 1960, l'UNEF (Union nationale des étudiants de France) et l'UGE (Union des grandes écoles) rassemblent au colloque de Royaumont un groupe de modernisateurs comprenant des industriels, des hauts fonctionnaires et des universitaires chargés de s'interroger sur la fonction sociale de l'université et sur « l'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins de l'Economie nationale ». Dans le sillage des constats effectués par les réformateurs de la Libération et les planificateurs des années 1950, ils relèvent d'abord que les structures régissant l'enseignement supérieur sont majoritairement tournées vers la formation des enseignants et dans une moindre mesure des chercheurs – seuls le droit et la médecine accueillent un grand nombre d'étudiants et les forment aux professions médicales et juridiques. Les réformateurs insistent sur l'importance d'une université capable de contribuer à la modernisation de secteurs tels que l'industrie, le commerce ou l'administration : il ne s'agit plus seulement de former des « érudits » mais de futurs cadres²²⁴, un groupe social alors en pleine formation²²⁵ qui « s'institutionnalise dans un discours administratif, s'objective dans des institutions et s'incarne dans des représentations à la fois sociales, politiques et cognitives »²²⁶. Dans cette perspective, l'accent est mis sur le développement d'enseignements dirigés en parallèle des enseignements magistraux, la création d'Instituts d'université (déjà évoqués dans le plan Langevin-Wallon) permettant le décloisonnement de l'activité des différentes facultés ainsi que le rapprochement des étudiants avec le monde de l'entreprise ou de l'administration par le biais de stages d'initiation. La sujet de l'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins économiques met en avant la question des structures mais pose également celle de l'accès à l'enseignement supérieur. Philippe Madinier, chargé de mission au Plan, prend la tête d'un groupe de travail consacré à cette question de l'adaptation de l'enseignement supérieur. L'existence d'un tel groupe au sein du Plan indique une institutionnalisation du problème de l'accès à l'enseignement supérieur : le rôle de l'enseignement secondaire, de l'orientation avant la première année d'études supérieures et de la propédeutique comme potentiels outils de sélection sont autant de points soumis à la discussion²²⁷. Cette institutionnalisation se poursuit avec la publication en 1961 d'un rapport de l'Institut d'étude du développement économique et

²²⁴ Moreau, Jacques. « L'UNEF et... : L'Université de France », Tribune socialiste, no. 30, 1960, p. 1.

²²⁵ Boltanski, Luc. « Les cadres. La formation d'un groupe social ». Minit, 1982.

²²⁶ Boltanski, Luc. « La cause de la critique », Raisons politiques, no. 3, 2000, p. 173.

²²⁷ UNEF, et UGE. « Colloque de Royaumont sur l'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins de l'économie » [Rapport], 1960.

social de la Sorbonne (IEDES), à la suite du colloque de Royaumont, qui questionne l'accès à l'enseignement supérieur au regard des prévisions économiques et démographiques²²⁸ dans le cadre d'une enquête internationale menée sur l'admission dans les universités. Ainsi, au début des années 1960, la question de l'accès à l'enseignement supérieur est érigée en point de réforme : il faut dire aussi que de nouvelles interrogations relatives à l'arrivée massive des babyboomers dans l'enseignement supérieur apparaissent et posent la question des voies d'accès offertes à cette nouvelle population – dans les universités, par exemple, les étudiants sont 134 408 pour l'année 1950-1951 et 244 814 pour l'année 1961-1962²²⁹. Dans certains groupes réformateurs, le cadrage de la nécessaire démocratisation de l'enseignement ou du « droit aux études » se voit enrichi ou concurrencé par le cadrage sur la modernisation économique et sociale du pays. Les commissions de travail du colloque de Royaumont réunissant fonctionnaires, industriels, enseignants, sous l'égide de l'UNEF et de l'UGE, témoignent de la vigueur de ce nouveau souci. Le compte-rendu de l'assemblée générale de l'UNEF du 2 octobre 1960 indique, concernant l'orientation des étudiants, que « c'est actuellement le régime de la sélection par l'échec. Pour l'améliorer, il faut connaître les besoins en cadres de l'économie. Recherche de moyens de planification. Enfin, trouver des structures permettant de satisfaire les besoins nouveaux en cadres des différents secteurs de l'économie »²³⁰. La montée en puissance du mot d'ordre de la modernisation n'est pas propre au champ de l'éducation et de l'enseignement supérieur : elle s'observe dans de nombreux secteurs, avec des temps particulièrement forts de mobilisation dans l'ambiance révolutionnaire de la Libération (l'organisation du plan Langevin-Wallon le montre) mais également dans la période mendésiste des années 1950²³¹ au seuil de la Vème République. Ces transformations touchant à la fois aux univers de la médecine, de la justice, de l'agriculture ou de la recherche marquent aussi et surtout la montée en puissance des fractions les plus diplômées au sein des professions. Cette tendance se trouve confirmée par les positions académiques détenues par les membres des différentes coalitions mentionnées jusqu'ici, peu entendues sous la IVème République comme nous l'avons rappelé mais davantage considérées dans les années 1960 comme le montre, par exemple, l'implication à Royaumont d'un représentant du Plan.

²²⁸ IEDES. « Les problèmes de l'accès à l'enseignement supérieur en France » [Rapport présenté dans le cadre de l'International Study of University Admissions], 1961.

²²⁹ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. « Enseignement supérieur public : statistiques rétrospectives de 1950-51 à 1961-62 ; année universitaire 1961-62 », Informations statistiques, no. 53-54, 1963.

²³⁰ UNEF. « Assemblée générale de l'UNEF » [Compte-rendu], 2 octobre 1960, p. 15.

²³¹ Dans le secteur médical, par exemple, Haroun Jamous documente ce processus de modernisation et d'invention de « nouveaux modèles professionnels » autour d'une médecine hospitalière qui laisse place à la recherche. Voir : Jamous, Haroun. « Sociologie de la décision. La réforme des études médicales et des structures hospitalières ». CNRS Éditions, 1969.

Encadré 3. Le Congrès de Grenoble (1946) et la transformation syndicale de l'UNEF

L'UNEF se transforme en syndicat à la suite du congrès de Grenoble en 1946 : son format apolitique et corporatiste, en vigueur depuis sa création en 1907, est critiqué par certains de ses membres, le plus souvent des anciens résistants. Dans ce contexte, le congrès de Grenoble est l'occasion d'aborder, par le biais de commissions de travail, différentes thématiques relatives aux droits et devoirs de l'étudiant et de formuler certains vœux parmi lesquels la suppression des droits universitaires, la création d'une année préparatoire à l'université ou la suppression du *numerus clausus* en médecine. La charte de Grenoble signée à cette occasion, et inspirée en partie des principes développés par le Conseil national de la Résistance, couche par écrit les principales revendications de l'UNEF : plus qu'un texte symbolique, cette charte représente un moyen d'action pour l'UNEF qui peut désormais se fonder sur ses articles pour organiser des campagnes non strictement universitaires ou porter des revendications larges. Ainsi, la demande de création d'un régime de protection sociale spécifique aux étudiants, la réclamation d'une allocation d'étude ou encore la dénonciation de la guerre d'Algérie font partie des combats du syndicat qui contribuent à politiser le milieu étudiant et à renforcer sa capacité d'action face aux autorités publiques, universitaires ou rectorales²³².

2. 1964 : conflits d'interprétation et mise en débat de l'accès à l'enseignement supérieur au sein du milieu universitaire français

Entre la fin des années 1950 et la première moitié des années 1960, la question universitaire émerge au sein des mondes étudiant et enseignant réformateurs qui se rejoignent pour dénoncer l'inadaptation croissante des structures des facultés. L'université en tant qu'objet d'analyse attire encore assez peu l'attention des chercheurs mais en 1964, la publication d'une série de travaux de recherche visibilise les positions de plusieurs intellectuels. Parmi eux des philosophes comme Georges Gusdorf ou Louis Althusser et des sociologues comme Pierre Bourdieu ou Jean-Claude Passeron qui participent à la production d'une expertise nouvelle sur la question universitaire, l'accès au savoir et ses modalités de transmission. L'analyse de leurs positions respectives fait apparaître des clivages non pas politiques mais plutôt statutaires, entre nouveaux venus et intellectuels installés, et disciplinaires, entre philosophes et sociologues notamment. Rappelons en effet qu'à partir des années 1960, les questionnements autour du modèle universitaire prennent place dans un contexte fortement marqué par le renouvellement des disciplines et notamment celui des sciences sociales : la sociologie, la psychologie,

²³² Agacinski, Daniel. « Comment la guerre d'Algérie a politisé le milieu étudiant », Cahiers du GRM [En ligne], vol. 3, 2012.

l'économie ou encore la science politique s'autonomisent en effet progressivement de leur discipline « tutélaire » à savoir les lettres, la philosophie voire la médecine pour les deux premières et le droit pour les secondes²³³. En 1964, un groupe d'enseignants en sciences sociales de la faculté de droit et de l'IEP de Grenoble s'exprime sur ces difficultés dans un dossier de la revue *Esprit* consacré à la réforme des structures universitaires et de l'accès à l'enseignement supérieur : « une hiérarchie anachronique des structures accorde une importance démesurée à certaines disciplines traditionnelles fondées sur un raisonnement déductif (...) au détriment de disciplines nouvelles, fondées sur un raisonnement inductif (...) Ainsi, en est-il de l'économie de la sociologie, de la science politique et administrative... trop souvent considérées comme disciplines auxiliaires »²³⁴. L'autonomisation de ces disciplines se joue d'abord en dehors des murs des universités traditionnelles en perte de prestige, dans les nouveaux centres d'innovation intellectuelle que sont, par exemple, le CNRS, l'École pratique des hautes études ou l'Institut national d'études démographiques. Dans un premier temps, leur essor s'effectue donc avec un nombre réduit d'étudiants jusqu'à ce que les facultés ne commencent à accueillir ces disciplines à travers des options – qui ne leur offrent pas la visibilité escomptée – et des diplômes qui se développent, par exemple, en 1958 pour la sociologie et en 1960 pour l'économie²³⁵. La montée en puissance des sciences sociales au sein de l'université aux côtés des disciplines traditionnelles comme le droit et la médecine pose d'autant plus la question de l'élargissement des voies d'accès à ces nouvelles disciplines et des moyens alloués à l'accueil du public intéressé par elles (comme à l'insertion de leurs enseignants)²³⁶. Pour comprendre les clivages dont nous parlons, ajoutons au renouvellement des disciplines universitaires une transformation progressive de la structure du corps enseignant. A partir des années 1960, en effet, le nombre d'assistants et de maîtres-assistants augmente (croissance de plus de 200% entre 1960 et 1968²³⁷) et contribue à créer un corps nouveau d'universitaires qui voient leurs chances

²³³ Jalabert, Laurent. « Transformer l'université: La politique pour l'enseignement supérieur avant la loi Faure (1958-1968) », David Valence et, Bruno Poucet éd.s., *La loi Edgar Faure : Réformer l'université après 1968*. Presses universitaires de Rennes, 2016, pp. 25-26.

²³⁴ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, pp. 1058-1069.

²³⁵ Gaïti, Brigitte, et Marie Scot. « Une science sans savants ? Les paradoxes de l'émergence de la science politique en France entre 1945 et 1968 », *Revue française de science politique*, vol. 67, no. 1, 2017, p. 15.

²³⁶ Au milieu des années 1960, Sciences Po Paris envisage d'implanter sa première année d'études sur le campus naissant de Nanterre : face à la montée en puissance des sciences sociales et d'institutions telles que l'EPHP, la direction de Sciences Po Paris cherche en effet à ouvrir l'institution pour rester concurrentiel face à des facultés qui développent de nouveaux cursus, subtilisent certains étudiants et effritent son monopole. Notons qu'après les événements de mai 1968, la direction de Sciences Po Paris, contestée par ses étudiants et quelques enseignants-chercheurs, abandonne la carte de l'ouverture au profit de l'option de la sélection.

²³⁷ Brillant, Bernard. « La « fabrique d'intellectuels » en crise : l'université de la tourmente », Bernard Brillant éd., *Les clercs de 68*. Presses Universitaires de France, 2003, p. 126.

d'accéder au professorat s'amoinrir – étant donnés leur âge et leur parcours, ils s'avèrent par ailleurs plus proches du milieu étudiant que de leurs collègues professeurs. La nouvelle hiérarchie universitaire découlant de ce recrutement massif est source de tensions internes qui fragilisent les réseaux constitués dans le secteur de l'enseignement supérieur : les nouveaux venus se trouvent en effet en position de contester le décalage entre leurs aspirations statutaires et leurs chances effectives d'y parvenir²³⁸ et sont portés à dénoncer les positions et savoirs mandarinaux²³⁹.

Dans cette section, nous souhaitons faire apparaître l'organisation et la structuration d'un débat intellectuel portant sur les modalités d'accès à l'université au regard de la massification scolaire en cours. Avant toute chose, il faut rappeler que les questions d'accès à l'enseignement supérieur et de sélection des étudiants sont encore, au début des années 1960, faiblement prises en charge politiquement. Comme nous l'avons évoqué, il existe une nébuleuse réformatrice qui s'en préoccupe à travers des sujets plus larges relatifs, par exemple, à la modernisation économique du pays ou aux politiques scientifiques. Comme nous le verrons dans la section suivante, il y a également quelques conseillers autour du Président de Gaulle qui s'y intéressent mais ces problématiques ne font pas l'objet de positionnements clairement identifiables et identifiés à gauche comme à droite au sein du champ politique. Il s'agit d'un débat émergent que nous souhaiterions saisir à travers l'analyse d'un ensemble d'écrits publiés en 1964 traitant des questions scolaires et universitaires mais témoignant aussi d'un contexte de recomposition des disciplines académiques, traversées pour beaucoup par des clivages internes. Pour ce faire, nous prenons appui sur un corpus de textes comprenant l'ouvrage de Georges Gusdorf, *L'Université en question*, celui de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, et certains écrits de Louis Althusser. Nous prenons également appui sur une trentaine de prises de position écrites, exprimées par des enseignants-chercheurs en sciences et sciences humaines dans le cadre de l'enquête de la revue *Esprit* intitulé *Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur*. Dans *L'Université en question*, Georges Gusdorf, prisonnier de guerre durant la seconde guerre mondiale et agrégé de philosophie formé à l'ENS, semble regretter l'âge d'or de l'université médiévale, groupement libre de maîtres et d'étudiants désireux de faire progresser la connaissance : il défend l'enseignement supérieur contre toute forme de massification, contre la revendication d'un salaire étudiant, contre la démocratisation qui pousserait les enfants d'origine populaire à l'université « contre leur gré ». Dans son

²³⁸ Bourdieu, Pierre. « Homo academicus ». Minuit, 1984, p. 225.

²³⁹ Brillant, Bernard, 2003, *op. cit.*, p. 129.

ouvrage, il pointe du doigt les conditions économiques qui font de l'université « une institution de classe, réservée aux possédants, et dont seraient exclus les enfants des groupes sociaux qui ne disposent pas de l'aisance propre à la bourgeoisie », seule classe disposant des ressources pour accéder à l'enseignement supérieur. Mais, s'il reconnaît volontiers ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, Gusdorf ne propose pas pour autant d'y apporter une compensation. L'auteur cherche plutôt à désamorcer les arguments mobilisés par les tenants de la démocratisation scolaire : en poussant parfois à l'absurde leurs raisonnements, il essaie de montrer que le respect de l'égalité entre élèves supposerait un système de sélection par quotas aboutissant à la reproduction des caractéristiques de l'espace social au sein de l'université. Voici un extrait de son livre :

« Le libre accès à l'Université dans un système démocratique signifierait, semble-t-il, selon eux, l'institution d'une sorte de numerus clausus corporatif. On recruterait chaque année tant d'enfants issus de la paysannerie, tant d'enfants de manœuvres-balai, et tant de contremaîtres ou d'ouvriers spécialisés. Les classes moyennes ou supérieures seraient ainsi réduites à la portion congrue, conformément à leur infériorité numérique dans l'ensemble de la nation [...] Leur rêve serait de peupler les Universités d'enfants de paysans et d'ouvriers, en vertu d'une sorte de droit de naissance, symétrique et compensateur du droit jusqu'ici dévolu aux classes possédantes »²⁴⁰.

Or, Georges Gusdorf soutient que l'institution universitaire n'est pas faite pour tout le monde et qu'il n'est pas nécessaire que tous les membres de la communauté nationale soient détenteurs de la « Haute Culture » (sous-entendu celle à laquelle permettrait d'accéder l'université). Pour l'auteur, l'accès à l'enseignement supérieur est moins un droit qu'une chance qui doit être méritée par l'étudiant : ainsi, les médiocres et les inaptes – soit les élèves qui n'ont pas les capacités suffisantes pour suivre des études supérieures – ne doivent pas s'engager dans cette voie sous peine d'y échouer. La métaphore que Georges Gusdorf fournit au lecteur pour appuyer son argumentation témoigne de cette opération de naturalisation des inégalités sociales. Il présente en effet la capacité à apprendre et à savoir comme un don inné : « Nul ne songerait à exiger de toutes les jeunes filles qu'elles chantent comme la Callas, ou de tous les garçons qu'ils dessinent comme Picasso. On n'aurait pas idée d'enrégimenter toute la jeunesse dans les classes du Conservatoire ou dans les ateliers de l'École des Beaux-Arts, dont les accès sont d'ailleurs solidement défendus par des concours sévères. Dira-t-on que ces barrages sont

²⁴⁰ Gusdorf, Georges, 1964, *op. cit.*, p. 102.

contraires à la justice sociale ? »²⁴¹. Du côté des auteurs enclins à condamner l'ouverture de l'université, Louis Althusser, préparé à l'agrégation de philosophie par Georges Gusdorf lui-même et membre du parti communiste, défend une position qui relève de la valorisation de l'université ancienne, réservée à une élite du savoir, désintéressée et libre²⁴². Pour le philosophe, le libéralisme de l'université (esprit critique, liberté de recherche scientifique etc.) serait en effet un rempart contre les tentatives d'asservissement de l'enseignement supérieur aux impératifs de la rationalisation économique²⁴³. La justification d'une certaine fermeture de l'université prend appui sur la volonté de préserver son autonomie face au monde économique et patronal : c'est pourquoi, dans le viseur de Louis Althusser, nous trouvons les modernisateurs qui rêvent de faire de l'université un outil d'amélioration de la compétitivité économique. L'opposition est ainsi structurée : d'un côté, Georges Gusdorf et Louis Althusser adoptent une position qui naturalise les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et militent pour un savoir « gratuit », dispensé au sein d'universités autonomes vis-à-vis des logiques économiques et sociales ; de l'autre côté, comme nous l'avons vu, des modernisateurs pour qui l'université doit former des cadres et œuvrer au rayonnement économique du pays. Mais dans le contexte de renouvellement disciplinaire des années 1960, il faut noter l'ouverture d'un troisième front : il se structure autour de la dénonciation, d'une part, d'un savoir potentiellement ouvert à tous mais en réalité réservé à une élite et, d'autre part, d'une université potentiellement autonome mais, de fait, reproduisant et légitimant les inégalités sociales. Ce sont significativement des sociologues ou des philosophes reconvertis en sociologues qui s'engagent dans ce combat.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, deux agrégés de philosophie passés à la sociologie au tournant des années 1960²⁴⁴, proposent ainsi dans *Les héritiers, Les étudiants et la culture*²⁴⁵ un point de vue nouveau : les auteurs analysent l'école comme une institution de reproduction des inégalités et constatent que les exigences du système scolaire comme le format des enseignements jouent au détriment des élèves les moins dotés en capitaux sociaux. S'appuyant sur les statistiques naissantes de l'enseignement supérieur, les deux auteurs étendent leur propos au modèle de l'université et dévoilent les mécanismes culturels et sociaux, discrets mais bien présents, qui alimentent et maintiennent la sélection sociale à l'université. Pierre Bourdieu et

²⁴¹ *ibid.*, p. 107.

²⁴² Althusser, Louis. « Problèmes étudiants », *La Nouvelle Critique*, no. 152, 1964, pp. 86-87.

²⁴³ Brillant, Bernard, 2003, *op. cit.*, p. 143.

²⁴⁴ Lescourret, Marie-Anne. « Bourdieu, un philosophe en sociologie », Marie-Anne Lescourret éd., Pierre Bourdieu. Un philosophe en sociologie. Presses Universitaires de France, 2009, pp. 9-31.

²⁴⁵ Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. « Les héritiers. Les étudiants et la culture ». Minuit, 1964.

Jean-Claude Passeron se positionnent contre l'illusion de l'égalité formelle du système scolaire et l'idéologie des « dons naturels » (reprise notamment par Georges Gusdorf) : ils cherchent à montrer que les « aptitudes » (vocabulaire largement mobilisé par ceux qui défendent l'établissement de barrières d'entrée à l'université) au travail intellectuel, à la culture, à l'apprentissage de savoirs nouveaux sont des constructions sociales, des héritages socio-culturels intériorisés chez les individus sous forme d'*habitus*. Dans le dossier *Faire l'Université* publié par la revue *Esprit*, sous le pseudonyme « Emile Boupareyre », ils s'associent à Jean-Daniel Reynaud et Jean-René Tréanton, sociologues au centre d'études sociologiques (CES), pour écrire un article consacré aux universitaires. La conclusion est pour eux l'occasion d'évoquer plus généralement la « crise » universitaire :

« C'est la fragilité interne de l'Université française qui fait comprendre avec quelles difficultés elle répond à tous les problèmes qui lui sont posés. L'accroissement du nombre des étudiants n'est pas seulement une surcharge comme chacun le voit, mais, intervenant dans un cercle vicieux, il porte les tensions du système français au-delà du seuil tolérable. Ce n'est pas un hasard si le syndicalisme étudiant revendique un rapport pédagogique démocratique et direct au moment où il est devenu impossible de l'instaurer dans les faits. De même, les changements intervenus dans le recrutement du public posent la question d'une rénovation de la culture scolaire à une Université trop crispée sur ses valeurs pour vouloir et pouvoir les adapter »²⁴⁶.

En 1964, la revue *Esprit* (**ENCADRÉ 4**) rend en effet public un dossier de plus de mille pages intitulé *Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur*. Ce dossier découle d'une enquête dirigée par Paul Ricoeur et divisée en huit axes de travail parmi lesquels l'accès à l'enseignement supérieur, les missions de l'enseignement supérieur, les chercheurs, le corps enseignant, le travail universitaire, le cours des études, les examens et concours, les structures de l'université et la diffusion de la culture. Comme les rassemblements mentionnés au premier point de notre section, cette enquête réunit à la fois des universitaires, des hauts fonctionnaires ou encore des représentants de l'industrie et de la finance²⁴⁷. Ils sont intéressés à différents titres par la question universitaire et disposés à porter le mot d'ordre de l'urgence à

²⁴⁶ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, p. 847.

²⁴⁷ Parmi les soixante-quatorze enseignants et/ou chercheurs intervenus pour constituer cette enquête : quarante et un intervenants enseignent à l'université (dont vingt-quatre sont professeurs d'université), six dans une grande école, trois dans le secondaire et douze sont chercheurs ; l'enquête fait par ailleurs intervenir deux doyens d'université, un professeur au Collège de France, un étudiant, un ancien ministre, trois hauts fonctionnaires, un architecte, deux représentants de l'industrie et de la finance et un syndicaliste.

réformer l'institution. Cette réforme doit tout à la fois répondre à la modernisation de la société (« besoins techniques », « exigences de notre société industrielle »), concilier l'objectif de la spécialisation nécessaire avec celui du maintien la diffusion de la culture (point crucial du Plan Langevin-Wallon) :

« Pourquoi ce numéro d'un volume exceptionnel ? Il ne s'agit pas d'une affaire de spécialistes, d'une controverse de professeurs. L'Enseignement supérieur est devenu l'un des problèmes principaux des pays développés. En France, certes, pour des raisons tenant à la tradition nationale, à l'ultracentralisation, au sous-équipement, ce problème est particulièrement aigu. Mais quelle nation moderne peut se vanter de l'avoir résolu ? C'est que, dans l'Enseignement supérieur, viennent se confronter certaines des exigences de notre société industrielle les plus difficiles à harmoniser : celle du nombre et celle de la qualité, celle des besoins techniques et celle d'une culture générale ; c'est là aussi que se manifeste le plus visiblement l'entrecroisement de disciplines qui évoluent et se multiplient rapidement, le besoin de nouvelles classifications et de nouvelles synthèses (...) Notre travail n'est pas destiné à concurrencer les cahiers de revendication ou les projets de réforme des organisations syndicales ou corporatives (...) On ne trouvera pas dans notre dossier d'hypothèse budgétaire ni de calcul économique (...) L'ambition de ce numéro est de dégager les options profondes, préalables à toute réforme d'envergure, tout en indiquant déjà quelques orientations concrètes »²⁴⁸.

L'enquête I.A. portant sur l'« accès à l'enseignement supérieur » ouvre le dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur. Elle repose sur la passation d'un questionnaire visant à connaître auprès des contributeurs les différentes manières d'appréhender la hausse des effectifs à l'université, de justifier ou non la mise en place d'une sélection et de penser la transformation de ses structures en lien avec le maintien ou la restriction de son libre accès :

- 1) *Faut-il admettre, voire subir, comme un phénomène irrésistible, le gonflement des effectifs de l'Enseignement supérieur ?*
- 2) *Si vous pensez que l'accès à l'Enseignement supérieur doit être limité : comment justifiez-vous la nécessité de procéder à une sélection des effectifs ? Par quelle méthode évaluer le nombre optimum des étudiants que l'Université peut ou doit former ? Estimez-vous que la sélection doit se faire au niveau des classes terminales de l'Enseignement du second degré ou à l'entrée de*

²⁴⁸ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », Esprit, vol. 328, no. 11-12, 1964, p. 705.

l'Université ? Comment concilier démocratisation et sélection ? En particulier comment éviter que la sélection ne profite à nouveau aux catégories sociales privilégiées ?

3) Si vous pensez que l'accès à l'Enseignement supérieur ne doit pas être limité : estimez-vous que l'Université peut, par des réformes appropriées, absorber n'importe quel nombre d'étudiants ? Estimez-vous que l'Université peut multiplier l'encadrement des étudiants au rythme de la croissance des effectifs ? Comment mener de front la formation terminale des cadres moyens de la nation et l'initiation aux études supérieures dans l'Université devenue une institution de masse ? Comment éviter que la sélection, survenant au terme des divers cycles de l'Enseignement supérieur, ne se réduise à une élimination et ne condamne à une reconversion tardive et coûteuse les sujets non admis aux cycles suivants ?

4) D'une manière générale comment une réforme de l'Enseignement supérieur s'inscrit-elle dans une politique scolaire d'ensemble ?

La question 1) joue un rôle important : « Faut-il admettre, voire subir, comme un phénomène irrésistible, le gonflement des effectifs de l'Enseignement supérieur ? ». Elle contraint la réflexion et cadre puissamment le débat en identifiant la massification de l'université comme un problème à résoudre. Nous remarquons par ailleurs que les questions 2) et 3) sur la sélection sont ouvertes lorsqu'il s'agit de justifier la mise en place de mesures sélectives : « Si vous pensez que l'accès à l'Enseignement supérieur doit être limité, comment justifiez-vous la nécessité de procéder à une sélection des effectifs ? ». Elles sont fermées lorsqu'il s'agit d'envisager la possibilité d'une absence de sélection des effectifs : « Si vous pensez que l'accès à l'Enseignement supérieur ne doit pas être limité, estimez-vous que l'Université peut, par des réformes appropriées, absorber n'importe quel nombre d'étudiants ? ». Il est frappant de constater que la question 3) relative à la possibilité d'une non-sélection est formulée sur le mode de la responsabilisation, comme pour signaler les risques attendant : « Estimez-vous que l'Université peut multiplier l'encadrement des étudiants au rythme de la croissance des effectifs ? ». En revanche, la sélection est présentée comme une option forte pour laquelle des détails sont demandés : « Estimez-vous que la sélection doit se faire au niveau des classes terminales de l'Enseignement du second degré ou à l'entrée de l'Université ? ». Le questionnaire construit le gonflement irrésistible des effectifs de l'enseignement supérieur comme problème et la sélection, quelles que soient ses modalités, semble être une solution.

Encadré 4. L’ancrage réformiste de la revue *Esprit* dans les cercles intellectuels et politiques post-Libération

Emmanuel Mounier, philosophe catholique engagé influencé par les « *cultures catholique, socialiste et républicaine* »²⁴⁹, fonde en 1932 la revue *Esprit* autour de laquelle se crée un réseau d’intellectuels qui contribuent à la mise en forme et la diffusion du courant de pensée « personneliste » – forme de troisième voie entre les théories dominantes capitalistes ou marxistes impulsée par le fondateur de la revue lui-même. Interdite en août 1941 pour ses prises de positions contre les premières lois du régime de Vichy, la revue est relancée à la Libération et rayonne, au-delà des seuls cercles intellectuels, dans les milieux politiques et syndicaux de gauche. Dans les années 1960, l’identité intellectuelle et politique de la revue se transforme pour soutenir une nouvelle gauche modérée et réformiste, engagée entre autres dans les débats autour de la guerre d’Algérie. En 1964, lorsque le dossier « *Faire l’université. Dossier pour la réforme de l’enseignement supérieur* » est publié, la revue est dirigée par Jean-Marie Domenach, intellectuel catholique proche d’Emmanuel Mounier et ancien résistant passé par l’École des cadres d’Uriage. Paul Ricoeur, alors professeur de philosophie à la Sorbonne et contributeur régulier de la revue *Esprit*, est chargé d’introduire et de conclure l’ensemble dudit dossier.

Trente-sept universitaires et non-universitaires, principalement des hauts fonctionnaires, ont répondu au questionnaire. Leurs prises de parole donnent à voir les options jugées discutables à propos de l’accès à l’enseignement supérieur. Par souci de clarté et d’exhaustivité, nous souhaitons restituer dans un premier temps la classification opérée par la revue *Esprit* pour rendre compte des points de vue recueillis auprès des différents intervenants. Nous proposerons une catégorisation alternative focalisée sur les différentes conceptions de l’accès à l’enseignement supérieur mobilisées par les acteurs. Au sein d’une première catégorie intitulée « *Combien d’étudiants ?* », quatre intervenants non-universitaires proposent une analyse « prospective » de l’université. Cette analyse est centrée, d’une part, sur les missions de l’enseignement supérieur au regard des enjeux économiques et industriels du pays et, d’autre part, sur l’évolution des modalités d’accès des étudiants au regard des « besoins » en cadres du secteur tertiaire. Leurs réponses témoignent d’un souci, notamment au sein de la haute-administration, de subordination de l’université aux enjeux économiques et sociaux. L’université doit développer des sciences « appliquées » permettant d’outiller les décisions publiques relatives aux mutations contemporaines du pays. Marcel Demonque (ingénieur des

²⁴⁹ Boudic, Goulven. « Chapitre 8 / « Comment éviter la rupture ? ». L’exemple de la revue *esprit* », Philippe Urfalino, et Martha Zuber éds., *Intelligences de la France. Onze essais sur la politique et la culture*. Presses de Sciences Po, 2010, p. 168.

Mines, président-directeur général de Laffarge, figure du « patronat chrétien »²⁵⁰) et Roger Grégoire (haut fonctionnaire, conseiller d'État, réformateur de l'administration post-Libération) estiment que l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités ne doit pas nécessairement être freinée dans la mesure où les techniques actuelles de prévision (relatives à la formation des futurs cadres de la nation) pour les années à venir ne permettent pas de dire avec précision quels seront les besoins aux échelons supérieurs de l'activité économique. Pour ces deux hauts fonctionnaires issus de grands corps techniques et administratifs, la non-limitation des effectifs est seulement perçue comme un moyen de minimiser les risques de pénurie de cadres. Elle est d'autant plus nécessaire, selon eux, dans un contexte de bouleversement du travail caractérisé par une invasion de la rationalité scientifique dans les affaires économiques, le développement de l'automation (c'est-à-dire l'information des organisations) ou encore l'extension de la recherche fondamentale et appliquée dans l'industrie. Claude Gruson (**ENCADRÉ 5**) considère que les efforts doivent avant tout être concentrés sur le renforcement des techniques de prévision économiques et sociales pour chiffrer clairement les objectifs assignés à l'enseignement supérieur : la formation des cadres de « la production, de l'administration, de la recherche » ainsi que la « diffusion de la culture »²⁵¹. Erigeant en modèle le système universitaire américain ou canadien, ce premier groupe d'acteurs pose la question de la justification sociale de la massification de l'université qui, comme toute organisation publique ou privée faisant face à un accroissement hyperbolique de la demande, doit pouvoir se réformer en conséquence.

²⁵⁰ Saleh, Yasmine. « Une charte éthique à l'épreuve du temps : analyse de l'évolution des “ Principes d'Action ” du groupe Lafarge », Working paper [En ligne], 2015, p. 6.

²⁵¹ Rappelons que Claude Gruson fait partie des « modernisateurs » d'après-guerre engagés dans la réforme de l'administration économique. Dans les années 1950, sous le gouvernement de Pierre Mendès France, Claude Gruson est notamment chargé d'établir les contours de la future politique économique du pays. Voir : Gaïti, Brigitte. « Les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre l'écriture d'une histoire héroïque », Revue française d'administration publique, vol. 102, no. 2, 2002, p. 305.

Encadré 5. Portrait de Claude Gruson (1910-2000), un haut fonctionnaire planificateur et prévisionniste

Ancien élève de l'École Polytechnique et de l'École des Mines, il intègre l'Inspection des finances en 1936. Sous les III^{ème} et IV^{ème} République, il rejoint notamment le cabinet de Paul Reynaud, ministre des Finances du gouvernement Daladier, et de Maurice Bourguès-Maunoury, secrétaire d'État au Budget du gouvernement Schuman. En 1948, il pénètre un peu plus l'appareil d'État en participant à la création, au sein du ministère des Finances, du service des études économiques et financières, nouvel organe de la direction du Trésor destiné à organiser la prévision économique du pays. En 1961, il devient directeur général du jeune INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) : cette carrière consacrée aux finances et au budget de l'État donne du sens à l'attention qu'il porte aux prévisions socio-économiques relatives à l'enseignement supérieur, instrument majeur selon lui du gouvernement des objectifs de l'université.

Les universitaires avancent divisés. La catégorie intitulée « *Des moyens limités* » réunit des universitaires formant un groupe relativement hétérogène du point de vue des disciplines enseignées puisqu'il est composé d'un historien, de deux physiciens, d'un économiste et d'un avocat. Pour eux, les moyens limités alloués aux établissements supérieurs dictent des mesures sélectives mais celles-ci prennent néanmoins des formes différentes selon le diagnostic posé sur l'état de l'enseignement supérieur. La catégorie nommée « *Pour une sélection progressive* » rassemble un groupe homogène d'universitaires venant essentiellement des sciences humaines et notamment de la sociologie : ils mettent en avant le problème de la reproduction des inégalités scolaires à l'entrée de l'université, prônent la mise en place de procédures d'accès « démocratiques » et ce qu'ils appellent une « sélection progressive » reposant « non plus sur le franchissement de barrières formelles, mais sur une acculturation progressive jugée dans le temps et de façon plus personnelle ». La catégorie « *Le défi du nombre* » regroupe des universitaires venant à la fois des sciences sociales, des lettres et de l'histoire : opposés à la maxime libérale du laissez-faire, ils sont partisans d'une orientation dite « rigide » qui éviterait l'instauration *a priori* d'un *numerus clausus* à l'entrée de l'université et l'application *a posteriori* d'une sélection par l'échec en licence. Ces différentes catégories permettent d'observer la répartition des disciplines universitaires au sein des solutions versées au débat. La « sélection progressive », attentive aux effets secondaires de la massification scolaire à l'égard des enfants issus des classes populaires, rassemble une majorité de sociologues. Les solutions plus « radicales », tenant à la mise en place de mesures sélectives à l'entrée de l'université ou au développement de procédures d'orientation impérative, sont

soutenues par des groupes plus hétérogènes comprenant des mathématiciens, des astrophysiciens, des juristes ou encore des linguistes et des philosophes – avec un retour notable des disciplines issues des sciences exactes, quasi-absentes de la solution « progressive ».

En mettant de côté les catégories proposées par les coordinateurs du dossier de la revue, nous pouvons proposer une catégorisation alternative faisant ressortir plus distinctement la position des intervenants vis-à-vis de l'accès à l'enseignement supérieur et de la sélection des effectifs. Pour cela, nous avons repris l'ensemble des interventions et relevé tous les éléments de réponse apportés à la question de la massification de l'enseignement supérieur relevant en seconde lecture d'un positionnement à l'égard de la sélection. En raison des nombreuses acceptions du terme « sélection » mobilisées au sein du panel, nous avons choisi de faire de la sélection « à l'entrée de l'université » notre point de repère pour situer les intervenants les uns vis-à-vis des autres. Nous avons ainsi dégagé quatre catégories : les partisans d'une sélection à l'entrée de l'université (catégorie 1), les partisans d'une sélection dès l'enseignement secondaire (catégorie 2), les partisans d'une sélection au cours du cursus universitaire (catégorie 3) et les opposants à toute forme de limitation et de sélection des effectifs (catégorie 4). Voici un tableau récapitulatif de la répartition des vingt-neuf interventions étudiées au sein de ces quatre catégories²⁵² (ENCADRÉ 6) :

Encadré 6. Tableau récapitulatif des interventions sur l'accès à l'enseignement supérieur publiées en 1964 dans le dossier <i>Faire l'Université</i> de la revue Esprit				
	<i>Catégorie</i> <i>1</i>	<i>Catégorie</i> <i>2</i>	<i>Catégorie</i> <i>3</i>	<i>Catégorie</i> <i>4</i>
TOTAL	9	10	5	5
<i>Dont universitaires</i>	7	10	4	5
<i>Dont non-universitaires</i>	2	0	1	0

²⁵² Parmi les trente-sept interventions reproduites dans le dossier, nous en avons sélectionné vingt-neuf pour construire notre base de données et écarté neuf qui se trouvaient soit muettes sur la question de la sélection soit peu fournies du point de vue des justifications ou des modalités d'application de la solution défendue.

La catégorie 1 rassemble des universitaires et hauts fonctionnaires qui se rejoignent autour de l'idée selon laquelle il faut limiter le gonflement des effectifs dans les facultés. Ils défendent l'introduction de mesures sévères de sélection à l'entrée de l'université *via* l'application de critères fixés en amont par les formations (Rémy Prud'homme, ancien élève d'HEC et Harvard tout juste agrégé de sciences économiques), l'organisation d'un examen individuel préalable (Alfred Kestler, physicien au Laboratoire de physique de l'École normale supérieure) ou la mise en place d'un certificat de capacité (Xavier Mignot, chargé d'enseignement de linguistique à la Faculté des lettres de Montpellier). Pour la justifier, ils opèrent une distinction entre les lycéens capables d'assimiler les enseignements dispensés dans l'enseignement supérieur (Jacques Lautman, professeur de sociologie à l'Université Paris-Descartes) et ceux dont le quotient intellectuel n'apparaît pas suffisant pour les suivre correctement (Roger Grégoire). Rappelons que dans les débats politiques et intellectuels engagés dans les années 1960, ces classifications sont couramment mobilisées pour justifier la sélection à l'université à l'instar du doyen Marc Zamansky de la faculté des sciences de Paris. Il estime nécessaire, par exemple, la mise en place d'un examen d'entrée dans les facultés²⁵³ pour garantir l'ouverture de l'université aux seuls étudiants qui en valent la peine. Ainsi, la limitation des effectifs n'est pas justifiée par le manque de moyens alloués aux établissements mais par l'idée que tous les lycéens ne présentent pas les aptitudes nécessaires pour assimiler les savoirs universitaires. Cette position est corrélée par certains d'entre eux (notamment Alfred Kestler, Raymond Wertheimer, maître de conférences à l'Institut physique de la Faculté de Lille et Michel Chevalier, professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Besançon) à une seconde distinction entre l'enseignement supérieur « théorique », réservée à une élite sélectionnée sur la base de critères qualitatifs, et l'enseignement supérieur « technique » qui doit être développé pour accueillir en masse tous ceux qui ne répondraient pas à ces critères : « *il faut faire l'effort si l'on veut que le technicien soit à sa place et le chercheur ou l'ingénieur à la sienne* » (Pierre Courtot, chargé de recherche au CNRS en chimie organique). Au sein de ce courant, nous trouvons quelques partisans de la diversification de l'enseignement supérieur (Claude Gruson, Xavier Mignot, Jacques Lautman et Laurent Schwartz, professeur de mathématiques à la Faculté des sciences de Paris). Malgré l'avis favorable qu'ils émettent à l'égard de la sélection à l'entrée de l'université, ils défendent en effet l'idée selon laquelle celle-ci doit produire le moins de « déchets » possibles et s'accompagner de portes de sortie vers des filières parallèles afin de ne pas s'apparenter à une stricte « élimination » (terme imposé par le questionnaire et repris par les répondants). Mais en

²⁵³ Girod de l'Ain, Bertrand. « Le doyen Zamansky réclame un examen d'entrée dans les facultés des sciences et des correctifs au « scandaleux avancement à l'ancienneté », Le Monde, 15 novembre 1965.

proposant de diriger certains lycéens vers des collèges universitaires (ou « petites universités ») délivrant un certificat d'enseignement supérieur distinct de celui des « grandes universités » (Laurent Schwartz), il semble avant tout question de protéger l'enseignement supérieur théorique d'une baisse de niveau provoquée par l'arrivée massive d'étudiants non-sélectionnés (Michel Chevalier).

La catégorie 2 réunit des universitaires issus majoritairement des lettres et sciences humaines qui se montrent largement hostile à une politique de limitation « par principe » des effectifs à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ces universitaires sont partisans d'une sélectivité de l'enseignement pré-universitaire. Ils mobilisent d'ailleurs très largement les notions de diversification des filières (Jacques J. Natanson, philosophe attaché de recherche au CNRS, maître-assistant à la Faculté des lettres de Rouen, militant syndical et politique affilié à la CFTC et au PSU), d'orientation impérative (notamment François Bédarida, historien maître-assistant à la Faculté des lettres et sciences humaines de Paris et Ernest Will, professeur de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de Paris) ou de hiérarchisation (Mikel Dufrenne, professeur de philosophie à la Faculté des lettres et sciences humaines de Poitiers). Ainsi, la régulation des effectifs doit prendre la forme d'un aiguillage progressif vers l'ensemble des filières disponibles et non d'un tri sur la base de critères exclusivement qualitatifs : c'est pourquoi nous préférons le terme « sélectivité » à celui de « sélection » pour qualifier leurs positions. Certains défendent une plus grande sélectivité dès la classe de terminale : soit en se basant sur les notes obtenues dans l'enseignement secondaire à condition que celui-ci soit « accessible à tous » (Mikel Dufrenne) ; soit en réformant les ordres d'enseignement dans le sens d'une plus grande diversification des filières (Léo Hamon ; **ENCADRÉ 7**) et d'une revalorisation de l'enseignement technique « pour ne pas en faire un enseignement de seconde zone » sans débouché – y compris dans le supérieur (Ernest Will).

**Encadré 7. Portrait de Léo Hamon (1908-1993), un gaulliste contre la massification
« inflationniste »**

Formé notamment à la Faculté de droit de l'Université de Paris, il devient avocat à la Cour d'appel de Paris en 1930 et, deux ans plus tard, soutient sa thèse de doctorat. Durant la seconde guerre mondiale, il est d'abord mobilisé comme sous-lieutenant avant de prendre part activement à la Résistance : il devient rédacteur au journal clandestin *Combat*, rejoint le mouvement *Ceux de la Résistance* et prend au milieu des années 1940 la vice-présidence du comité parisien de la Libération. Sous l'étiquette MRP (Mouvement républicain populaire), entre 1945 et 1958, il siège à l'Assemblée consultative provisoire, au Conseil municipal de Paris, au Conseil de la République puis au Sénat. Agrégé de droit public en 1958, il se consacre durant une dizaine d'années à l'enseignement et à la recherche en droit et en science politique, hors des enceintes parlementaires bien que toujours fidèle aux partis représentant le gaullisme de gauche. En 1964, il intègre le Conseil économique et social.

D'autres militent pour une plus grande sélectivité de la propédeutique, espace intermédiaire entre le lycée et l'enseignement supérieur, en laissant apparaître l'idée selon laquelle il est impossible de faire émerger une politique efficace de régulation des effectifs à partir de l'enseignement secondaire. Certains estiment, par exemple, que l'enseignement secondaire héberge des « incapables » qu'il faut pouvoir éliminer avant l'enseignement supérieur (Bernard Cagnac, physicien et maître de conférences à la Faculté de sciences d'Orsay) grâce à l'examen des « aptitudes ou de la forme d'intelligence » (Pierre Courtot, déjà mentionné dans la catégorie 1). D'autres préfèrent mettre en cause les méthodes actuelles d'orientation en considérant, par exemple, que les effectifs doivent être répartis en fonction des besoins du pays et « non pas en fonction des aspirations des étudiants et de leurs familles » (Michel Crozier ; **ENCADRÉ 8**). Au sein de cette catégorie 2, les universitaires sont convaincus que le cycle pré-universitaire est le plus à même de produire des modes de sélection dits « démocratiques » qui n'avantagent pas seulement les enfants issus des classes supérieures (Pierre Aubenque, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Besançon) – contrairement au niveau secondaire dans la mesure où « plus la sélection est précoce, plus les moyens de sélection sont abstraits et plus le milieu familial de formation prend de l'importance » (Michel Crozier). Le cycle pré-universitaire est tantôt envisagé comme un tronc commun autorisant des processus de bifurcation vers les cycles longs ou courts de l'enseignement supérieur (Robert Mandrou, historien et directeur d'études à l'École pratiques des hautes études). Tantôt pensé à travers la mise en place de collèges scientifiques universitaires (Bernard Cagnac) assurant l'absorption en première instance des effectifs – autant d'espaces permettant notamment d'identifier et de

réorienter ceux qui ne semblent pas armés pour intégrer l'enseignement supérieur « théorique » et occuper, plus tard, des postes d'encadrement à responsabilités. Hormis quelques universitaires – que nous aurions pu associer à la catégorie 1 en raison de leur volonté de trier les étudiants en fonction des aptitudes ou capacités intellectuelles – les membres de la catégorie 2 se distinguent doublement de la première catégorie. Premièrement, par le niveau d'enseignement auquel ils veulent appliquer la régulation des effectifs : ils se montrent unanimement opposés à l'idée de réguler les effectifs à l'entrée de l'université. Deuxièmement, par les méthodes de régulation qu'ils envisagent : ils sont majoritairement défavorables à l'idée d'instaurer des procédures sélectives basées sur des critères exclusivement qualitatifs prenant la forme d'un barrage excluant toute possibilité de se réorienter et d'emprunter des filières passerelles.

Encadré 8. Portrait de Michel Crozier (1922-2013), un sociologue d'État contre la sélection « abstraite »

Diplômé de HEC, il étudie les syndicats américains dans le cadre de sa thèse en droit qu'il soutient en 1949. Entré au CNRS en 1952, il entreprend un travail sur la conscience de classe des employés d'un centre de traitement des chèques postaux mais, sur le terrain, se redirige vers la question du poids des organisations dans les comportements au travail. Entre 1955 et 1959, et dans le cadre du développement de l'ISST (Institut des sciences sociales du travail) chargé de la formation des représentants syndicaux et conseillers prud'homaux, il mène des enquêtes portant sur les organismes bancaires, les compagnies d'assurance ou encore les manufactures de tabac. Il fonde en 1959 la revue *Sociologie du travail* et, dans le même mouvement, le CSO (Centre de sociologie des organisations). En 1964, il publie *Le Phénomène bureaucratique*, ouvrage-synthèse de l'ensemble de ses travaux menés jusque-là sur les relations de pouvoir au sein des organisations. La même année, il poursuit son insertion au sein de l'appareil politico-administratif : le CSO travaille avec la Direction générale à la Recherche scientifique et technologique sur « l'Administration face au problème du changement ».

La catégorie 3 rassemble des universitaires majoritairement issus des lettres et sciences humaines et un haut fonctionnaire polytechnicien. Ils défendent l'idée selon laquelle la régulation des effectifs ne peut s'opérer qu'à travers la mise en place d'un filtrage opéré au sein même de l'enseignement supérieur, après une ou deux années d'expérimentation de la formation. Ces intervenants attentifs au recrutement social des futurs étudiants (Jean-William Lapierre, maître de conférences en sociologie à la Faculté des lettres et sciences humaines de Madagascar, proche de la revue *Esprit*) ne souhaitent pas que l'université devienne un espace de reproduction des inégalités scolaires : les moyens qui lui sont alloués doivent permettre

d'accueillir tous les lycéens qui s'y présentent afin de ne pas avantager *a priori* les enfants issus des classes supérieures (Georges Ville, latiniste, archéologue, historien et maître-assistant à la Faculté des lettres de Lille). Certains considèrent que l'université doit jouer pleinement son rôle de formation des étudiants une fois qu'ils y sont entrés. Certains défendent l'idée d'une séparation entre l'enseignement supérieur « théorique » qui forme le futur personnel d'encadrement et l'enseignement supérieur « professionnel » scientifique, juridique ou médical qui forme le personnel d'exécution dont « une nation moderne a aussi besoin ». Cet argument recouvre celui des modernisateurs des années 1950 : il est particulièrement intéressant dans la mesure où il tend à stabiliser une position (Jean Frenkel, mathématicien à l'Institut de mathématiques de Strasbourg). D'autres voient l'université comme un « banc d'essai » permettant à ceux qui échouent en licence d'obtenir un diplôme partiel certifiant le passage par l'université et permettant, sur la base de cette qualification, d'intégrer une formation parallèle ou directement le monde professionnel (Robert Fraisse, haut fonctionnaire et chargé de mission au commissariat au Plan). Au sein de cette catégorie 3, il n'est pas tant question de « sélection », considérée comme « anti-démocratique et anti-économique » (Jean Frenkel), mais encore une fois de « sélectivité » de l'enseignement supérieur dont la diversification doit pouvoir assurer la réorientation des étudiants *a posteriori* – contrairement aux positions tenues au sein de la catégorie 2 qui sont davantage partisans d'une régulation *a priori*. Ce dernier point confirme la consensualité et la prédominance de la notion de « diversification » au sein des catégories, qu'elle soit appliquée à l'enseignement secondaire ou supérieur, adossée à des pratiques autoritaires ou libérales de régulation des flux, associée à la notion de « sélection » ou à celle, moins exigeante, de « sélectivité ». C'est d'ailleurs le point central de l'intervention de Paul Ricoeur, chargé de rédiger l'article conclusif du dossier : il voit dans la diversification une solide réponse au défi de la massification, un moyen de répartir au mieux sans sélectionner la population étudiante et de créer des filets de sécurité pour ceux qui se trouveraient « mal » orientés.

Au sein de la catégorie 4, composée exclusivement d'universitaires, la diversification des filières constitue aussi le point central des interventions sans que celle-ci ne soit associée à une quelconque forme de sélection à l'entrée de l'université ou de sélectivité des divers niveaux d'enseignement. La sélection est même envisagée comme une entrave à la démocratisation puisqu'elle « frapperait les milieux sociaux handicapés au départ et par là même freinerait les progrès de l'intellectualisation » (Philippe Ivernel, assistant d'allemand à la Sorbonne). Par conséquent, les solutions sont majoritairement pensées du côté d'une redistribution continue

des étudiants entre les différentes filières (Vladimir Kourganoff, professeur d'astronomie à la faculté des sciences d'Orsay) et d'une revalorisation des filières techniques. Ainsi, les options disponibles ne se réduisent pas à un arbitrage entre l'orientation libre, qui sature tendanciellement l'« enseignement théorique », et l'orientation autoritaire, qui reproduirait les injustices de la sélection (Max Milner, professeur de littérature à la Faculté des lettres et sciences humaines de Dijon et Jean-René Tréanton, maître-assistant de sociologie à la Faculté des lettres de Lille). Outre le fait que les universitaires de la catégorie 4 se démarquent par leur distance vis-à-vis de tout argumentaire mobilisant la notion de « sélection », il est important de préciser que les réponses apportées par ce groupe sont, pour la première fois, exclusivement pensées du point de vue des structures et non des individus, de leur niveau ou de leur supposée inadéquation avec les enseignements dispensés à l'université.

Le dossier *Faire l'Université* de la revue *Esprit* pose le problème de la massification universitaire et questionne ses répercussions sur l'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce moment d'alerte constitué par l'arrivée importante de bacheliers dans l'enseignement supérieur, les différents groupes professionnels identifiés défendent chacun une certaine vision de ce que devrait être la régulation des flux : c'est d'ailleurs là une des propositions originelles de la revue qui choisit de gérer le conflit intellectuel en privilégiant « l'intégration sur l'exclusion »²⁵⁴. L'analyse que nous faisons des différentes réponses apportées par les intervenants fait surtout apparaître le caractère nébuleux des positions relatives à l'accès à l'enseignement supérieur et aux possibilités de sélection des étudiants. Ce caractère nébuleux fait écho, en miroir, à la « nébuleuse réformatrice » qui commence à prendre en charge ces problématiques à travers celle de la modernisation économique. Elle se définit, d'après Christian Topalov, comme un ensemble d'acteurs « aux inclinaisons politiques différentes et souvent opposés » qui travaille, dans des domaines d'action très divers, « à « réformer » la société » et « fréquentent les institutions, les associations et les cercles liés entre eux qui constituent, de fait, les lieux, les milieux et les réseaux » de la réforme »²⁵⁵. Comment former les futurs ingénieurs du pays ? Comment créer les conditions d'une non-reproduction des inégalités sociales à l'école et à l'université ? Comment réserver à l'université la frange la plus douée des étudiants ? Nous voyons bien, à travers les différentes interventions du dossier, que les préoccupations sont

²⁵⁴ Boudic, Goulven. « 4. Brèves réflexions sur la gestion du conflit intellectuel, à travers trois revues : Les Temps modernes, Esprit, Socialisme ou Barbarie », François Hourmant, et Jean Baudouin éd., Les revues et la dynamique des ruptures. Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 72.

²⁵⁵ Topalov, Christian. « Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914 », Topalov, Christian éd., Editions de l'EHESS, 1999, p. 14.

multiples et sont aussi fonction de la place occupée par les répondants au sein de l'appareil d'État ou au sein du champ universitaire. La diversité des réponses proposées au questionnaire souligne surtout le caractère faiblement stabilisé et politisé des notions d'accès à l'enseignement supérieur et *a fortiori* de sélection autour desquelles se met en place un continuum de positions qui ne se trouvent pas solidement pris dans des clivages politiques ou disciplinaires. Nous aurions pu émettre l'hypothèse selon laquelle les disciplines constitueraient un point de clivage entre les universitaires qui s'expriment dans le dossier : les représentants des nouvelles disciplines telles que la sociologie auraient pu se retrouver derrière une position consistant à défendre l'afflux d'étudiants pour remplir leurs nouveaux cursus contrairement aux représentants des anciennes disciplines telles que le droit ou la médecine. Finalement, il apparaît que ce clivage n'est pas tellement opérationnel dans l'analyse des interventions proposées. De la même manière, il n'est pas certain que l'analyse des positions tenues à propos de l'accès à l'enseignement supérieur, libre ou non, permette de séparer ceux qui sont favorables à une université « autonome » et ceux qui militent pour la construction d'une université en prise avec le monde économique et social. Les conflits d'interprétation tout comme la faible stabilisation des positions adoptées par les hauts fonctionnaires ou les universitaires montrent que la question de l'accès à l'enseignement supérieur et de la sélection comme modalité de régulation des effectifs à l'entrée de l'université constituent des problèmes émergents faiblement domestiqués. Ils intègrent quelques projets réformateurs relatifs à la rénovation universitaire qui circulent au tournant des années 1950-1960 mais cette dynamique modernisatrice peine à susciter une véritable impulsion politique. Dans l'entourage présidentiel, en revanche, le projet d'une rénovation universitaire intégrant un dispositif d'orientation-sélection des étudiants trouvent quelques partisans prêts à inscrire cette solution à l'agenda gouvernemental.

Section 2 - De l'inscription à l'agenda au verrou fragile de 1968. La carrière empêchée du projet gaullien d'orientation-sélection (1959-1968)

De plus en plus débattue à partir de la fin des années 1950 au sein de milieux réformateurs syndicaux et intellectuels, la question universitaire reste faiblement abordée aux sommets de l'État durant les premières années de la présidence de Charles de Gaulle. Nous avons pu faire l'hypothèse selon laquelle le départ d'une partie de la jeunesse scolarisée en Algérie avait

contribué à écarter les problématiques universitaires de l'agenda gouvernemental. Néanmoins, les sollicitations répétées de Jacques Narbonne, véritable « passeur »²⁵⁶ et conseiller à l'Éducation d'un chef de l'État peu sensible et peu investi sur ces questions, participent à la production, par le haut, d'une expertise autour du dossier de la réforme universitaire et lui accordent un caractère prioritaire. Jacques Narbonne met progressivement en forme un projet d'orientation-sélection attentif à l'argument de la modernisation du pays et aux prévisions du Plan qui soutiennent les mesures de régulation des flux. Au gré des projets de réforme portés par le gouvernement, le problème de la sélection comme réponse à la massification universitaire se construit au sein de l'État mais les conflits d'interprétation au sein du triangle exécutif composé du Président, du Premier ministre et du ministre de l'Éducation nationale sont tels qu'aucun cadrage ne parvient jamais à l'emporter dans les réunions de travail.

1. La circulation de la question universitaire au sommet de l'État : l'horizon contrarié de la sélection dans les politiques éducatives des années 1960

Charles de Gaulle est réputé éloigné à plusieurs titres du monde universitaire. Certains historiens font l'hypothèse que le général de Gaulle aurait raté sa rencontre avec les intellectuels et les « hommes de culture » c'est-à-dire les écrivains, les journalistes, les artistes mais aussi les universitaires²⁵⁷ qu'il lit et connaît assez peu. Son cabinet montre une très forte présence de hauts fonctionnaires issus des grands corps de l'État puisqu'ils représentent quasiment 74% de la totalité des conseillers de l'Élysée²⁵⁸ et, à l'inverse, une relative absence des universitaires²⁵⁹. Jacques Narbonne, par exemple, son conseiller à l'Éducation depuis janvier 1959, a enseigné quelques années dans le secondaire en vertu de son statut d'agrégé de philosophie mais très peu à l'université. Il y aurait par ailleurs une distance mutuelle, voire une incompréhension, entre le pouvoir exécutif et le milieu universitaire étudiant, réuni notamment derrière l'UNEF : le rejet de la Constitution, la gestion de la guerre d'Algérie, l'élection du Président au suffrage universel ou la réforme Fouchet sont autant de points qui contribuent à creuser le fossé. En

²⁵⁶ Eymeri-Douzans, Jean-Michel. « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », Jacques Lagroye éd., La politisation. Belin, 2003, p. 62.

²⁵⁷ Berstein, Serge, Pierre Birnbaum, et Jean-Pierre Rioux. « 14. De Gaulle et les intellectuels : histoire d'un différend », Serge Berstein, Pierre Birnbaum, et Jean-Pierre Rioux eds., De Gaulle et les élites. La Découverte, 2008, p. 259.

²⁵⁸ Chiaradia, Éric. « L'entourage du général de Gaulle à l'Élysée (8 janvier 1959-28 avril 1969) », Histoire@Politique, vol. 8, no. 2, 2009, p. 7.

²⁵⁹ *ibid.*, p. 7.

1960, par exemple, la subvention étatique de l'UNEF est supprimée au profit d'une organisation proche du pouvoir, la FNEF (Fédération nationale des étudiants de France). L'échange suivant, extrait d'une correspondance de 1958, illustre la teneur des relations entre le milieu universitaire étudiant et le pouvoir gaulliste : « Ayant voulu à plusieurs reprises il y a quelques mois saisir M. le ministre de l'éducation nationale de cette carence, cela ne nous fut pas permis »²⁶⁰ écrit le président de l'UNEF dans une lettre adressée à de Gaulle. Dans un contexte marqué par de fortes mobilisations étudiantes, Charles de Gaulle formule cette réponse : « D'autres éléments de notre progrès national et d'autres nécessités françaises ne nous pressent et ne nous obligent pas moins (...) Je ne saurais admettre que le président de l'Union nationale des étudiants de France vienne à cet égard me parler d'une " carence " (...) Les manifestations auxquelles se livrent les étudiants sont peut-être de nature à leur donner à eux-mêmes le change sur ce qui est souhaitable par rapport à ce qui est possible. Mais cela ne contribue en rien à la solution du problème »²⁶¹. Même lors de ses voyages qui contribuent à mettre à l'agenda la question de l'enseignement supérieur, le général de Gaulle ignore largement l'université alors qu'il se rend plus régulièrement à Saint-Cyr, à Polytechnique ou à l'ENA²⁶². Il est possible de trouver quelques éléments d'une réflexion assez vague sur les universités dans les discours qu'il prononce lors de ses visites. Mais ses prises de parole renvoient surtout à un mot d'ordre gaullien très global qui concerne le rôle de l'État dans la conduite de l'action publique. Cet extrait de discours prononcé à la cité universitaire de Toulouse en février 1959 témoigne, par exemple, de la conception gaullienne d'une recherche universitaire dirigée par l'État :

« L'Etat a le devoir d'entretenir dans la nation un climat favorable à la recherche et à l'Enseignement ; l'Etat qui, malgré le flot des besoins et le flot des dépenses a la fonction de doter les laboratoires et de pourvoir l'Enseignement. L'Etat, enfin, qui doit orienter l'ensemble, tout en laissant à chacun de ses chercheurs sa direction et son autonomie. C'est à l'Etat qu'il appartient de déterminer, dans le domaine de la Recherche, ce qui est le plus utile à l'intérêt public et d'affecter à ces objectifs-là ce dont il dispose en fait de moyens et en fait d'hommes (...) Je salue l'enseignement français, les chercheurs et les maîtres, les étudiants (...) parce qu'ils servent celui qu'il faut servir, c'est-à-dire l'homme, tout simplement »²⁶³.

²⁶⁰ Anonyme. « Le Général de Gaulle déplore les manifestations d'étudiants », Le Monde, 15 décembre 1958.

²⁶¹ *ibid.*

²⁶² Poucet, Bruno. « Charles de Gaulle, l'Université et le monde universitaire », David Valence et, Bruno Poucet éd., La loi Edgar Faure : Réformer l'université après 1968 [En ligne]. Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 2.

²⁶³ Extrait de discours reproduit dans : Poucet, Bruno, 2016, *op. cit.* p. 5.

Plusieurs indicateurs laissent néanmoins penser qu'à partir des années 1961-1962, les questions éducatives et universitaires trouvent une place parmi les dossiers qui retiennent l'attention du Président de Gaulle et sont pris en considération par le pouvoir exécutif. C'est en tous les cas la date retenue par Jacques Narbonne, conseiller du Président (**ENCADRÉ 9**), dans ses mémoires consacrées au rapport de Charles de Gaulle avec l'Éducation :

« En 1961, l'Élysée s'implique davantage dans les problèmes de l'éducation, face à la carence manifestée par les responsables directs. Le Général se montre pessimiste, mais maintient son souci de démocratiser l'enseignement. Peu familier du monde enseignant, il nourrissait la conviction que l'Université devait trouver en elle-même ses moyens de régulation. « Oui, avait-il dit en 1959 au conseiller [au cours d'un déjeuner], il y a bien une subversion qui est principalement d'origine communiste. Mais il faut que l'université se sauve elle-même, il faut qu'elle se reprenne »²⁶⁴²⁶⁵.

Depuis son entrée au cabinet présidentiel en 1959, Jacques Narbonne rédige des notes sur l'enseignement public, un portefeuille dont il aurait aimé avoir la responsabilité²⁶⁶. En octobre 1961, le général de Gaulle retourne l'une d'elles avec la mention « vu et lu, venir m'en parler »²⁶⁷. Dans cette note, il présente au Président les grands traits d'une politique de démocratisation et d'orientation sélective pour assurer « une bonne insertion sociale » et une « double adaptation, à la fois aux aptitudes individuelles et aux besoins de la société²⁶⁸. Dans l'esprit de Jacques Narbonne, l'université doit accueillir un plus grand nombre d'étudiants à plusieurs conditions : assortir cette ouverture d'une sélection pour éviter ce qui est perçu par certains comme un trop-plein d'étudiants mal aiguillés et d'étudiants « fantômes »²⁶⁹ ; diversifier les formations pour ne pas créer d'impasse ; ajuster l'offre de formation et le besoin en main d'œuvre en créant des capacités d'accueil adaptées ; et, enfin, conformer les décisions individuelles des élèves et des familles à ces capacités d'accueil nouvellement fixées.

²⁶⁴ Mayeur, Françoise. « Narbonne (Jacques). — De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée », *Revue française de pédagogie*, vol. 115, 1996, p. 147.

²⁶⁵ Cette vision d'une université politisée à gauche 1961 est intéressante lorsque nous savons, par ailleurs, que les juristes y occupent une place importante : l'expression de ce point de vue, en 1994, pose la question d'une possible reconstruction *a posteriori* de la part de Jacques Narbonne.

²⁶⁶ Narbonne, Jacques. « De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée ». Denoël, 1994, p. 23.

²⁶⁷ *ibid.*, p. 71.

²⁶⁸ Mayeur, Françoise, 1996, *art. cit.* p. 146.

²⁶⁹ Girod de l'Ain, Bertrand. « Le doyen Zamansky réclame un examen d'entrée dans les facultés des sciences et des correctifs au « scandaleux avancement à l'ancienneté », *Le Monde*, 15 novembre 1965.

Encadré 9. Portrait de Jacques Narbonne (1918-2014), bâtisseur de l'ombre du projet gaullien d'orientation-sélection

Formé à l'École libre des sciences politiques et à la Faculté de droit, il est reçu à l'agrégation de philosophie en 1943. Il commence sa carrière d'enseignant en occupant le poste de Paul Ricoeur, alors prisonnier de guerre, au lycée d'Evreux et poursuit dans l'enseignement secondaire jusqu'en 1951. Il entre à l'université en 1951 en tant qu'assistant à la Sorbonne et chargé de cours à la Faculté des lettres de Caen avant d'être détaché au CNRS de 1954 à 1958. Il quitte le champ universitaire, dans lequel ses perspectives de carrière sont limitées²⁷⁰, pour intégrer le cabinet du général de Gaulle de 1959 à 1963 comme chargé de mission et le secrétariat général de la présidence de la République en tant que conseiller technique entre 1963 et 1967²⁷¹ : Jacques Narbonne fait partie de ces « techniciens » recrutés entre 1958 et 1965 en raison de leur compétence et leur expertise dans un domaine précis, en lieu et place des « gaullistes historiques »²⁷² – et en effet, s'il soutient la solution « De Gaulle » en mai-juin 1958, sa trajectoire biographique reste jusque-là relativement indépendante du mouvement gaulliste²⁷³. Particulièrement investi dans les questions scolaires et éducatives auprès du chef de l'État, il est nommé en 1965 à l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

Ce système d'orientation contraignant suppose l'intervention de plusieurs institutions appelées à prendre en charge les nouvelles missions assignées à l'enseignement secondaire et supérieur. D'une part, et dans la mesure où la politique envisagée repose en partie sur le calcul des besoins économiques du pays, il semble revenir au Plan et aux ministères techniques (de l'Industrie et du commerce ou du Travail, par exemple) le soin de prévoir et de contrôler les flux²⁷⁴. C'est ensuite à l'État de fixer les capacités d'accueil offertes par les divers établissements. D'autre part, ce système imaginé par Jacques Narbonne semble investir le corps enseignant et celui des « orienteurs » d'une mission d'appréciation des résultats scolaires indépendamment de la pression des familles : ils doivent mettre en pratique une orientation qui ne rejette pas pour autant les élèves hors du système scolaire. Datée du 6 décembre 1961, une note du chef de l'État indique que celui-ci entend réunir « un conseil pour l'examen de toute la question de l'éducation nationale, notamment au point de vue de l'organisation et des programmes »²⁷⁵.

²⁷⁰ Cornu, Guillaume. « Conseiller le Président », *La Vie des idées*, 22 février 2022 [En ligne].

²⁷¹ Narbonne, Jacques, Jean-Baptiste Bonnard, et Danièle Bernard. « N° 42 — Narbonne Jacques », Martine Allaire, et Marie-Thérèse Frank éd.s., *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. Tome 1 - Inventaire de cinquante entretiens*. Institut national de recherche pédagogique, 1995, p. 147.

²⁷² Chiaradia, Éric, 2009, *art. cit.*, p. 6.

²⁷³ Cornu, Guillaume. « Conseiller le Président », 22 février 2022, *art. cit.*

²⁷⁴ Mayeur, Françoise. « De Gaulle et l'Éducation nationale (1958-1969) », Fondation Charles de Gaulle éd., *De Gaulle en son siècle, Tome 3 : Moderniser la France. La Documentation française/Plon*, 1992, p. 594.

²⁷⁵ Poucet, Bruno. « Charles de Gaulle, l'Université et le monde universitaire » [En ligne], David Valence et, Bruno Poucet éd.s., 2016, *op. cit.*, p. 3.

L'organisation d'un tel conseil confirme l'attention progressivement portée aux questions éducatives et au travail de réflexion mené par les membres du cabinet présidentiel – Jacques Narbonne et Marcel Pinet, conseiller technique à l'éducation et à l'enseignement. En 1963, la création du secrétariat général à l'Éducation nationale, à l'initiative de l'Élysée, étoffe un peu plus le personnel en charge des questions d'orientation et de sélection. Au début des années 1960, la question universitaire reste cependant traitée de manière hétéronome, tantôt englobée dans des considérations générales relatives à l'éducation, tantôt comprise dans son rapport à la modernisation économique et à la demande sociale que portent les institutions membres du Plan ou le ministère du Travail. La nomination de Pierre Laurent – ancien directeur général du Travail et de la Main d'œuvre au ministère du Travail – au poste nouvellement créé de secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale²⁷⁶ n'est pas anodine : elle montre que la politique scolaire et universitaire est conçue par l'État comme étant partie prenante de la politique de l'emploi. Au sommet de l'État, la question universitaire est fortement liée à la prévision économique : comment réguler l'accès à l'enseignement supérieur en adéquation avec les transformations des sociétés contemporaines et les besoins économiques de la nation ? Cette question est portée à l'agenda politico-administratif : entre le III^{ème} (1958-1961) et le V^{ème} Plan (1966-1970), les documents relatifs à l'éducation se font de plus en plus nombreux et s'attachent à identifier les possibles conséquences de la croissance démographique sur la décision de recourir ou non au contrôle des flux à l'entrée de l'enseignement supérieur²⁷⁷.

Les premières réponses apportées à la massification de l'enseignement supérieur, dans la première moitié des années 1960, sont matérielles : construction de nouveaux logements étudiants et créations de nouveaux centres universitaires (Nanterre, Rennes, Nantes, Brest, Le Mans, Toulouse). Elles sont aussi organisationnelles : diversification des disciplines et création de postes (2,5 enseignants pour 100 étudiants en 1957 et 4,6 enseignants en 1967). Le projet de réforme porté par Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale nommé en novembre 1962, propose une réponse « qualitative » à la massification et au besoin, mis en évidence par certains réformateurs, de créer de nouveaux diplômes plus adaptés aux réalités économiques du pays. En pratique, le mot d'ordre de la réforme vise effectivement l'adaptation des filières à la modernisation du pays – formation d'ingénieurs, de techniciens, de scientifiques – dans une

²⁷⁶ Laurent, Pierre, Danièle Bernard, et Pierre Mignaval. « N° 35 — Laurent Pierre », Martine Allaire, et Marie-Thérèse Frank eds., *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. Tome 1 - Inventaire de cinquante entretiens*. Institut national de recherche pédagogique, 1995. p. 124.

²⁷⁷ Mayeur, Françoise. « De Gaulle et l'Éducation nationale (1958-1969) », Fondation Charles de Gaulle éd., *De Gaulle en son siècle, Tome 3 : Moderniser la France*. La Documentation française/Plon, 1992, p. 591.

perspective de « fonctionnalisation économique du système scolaire »²⁷⁸ : Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, s'investit particulièrement dans ce travail. Entamée en 1963, la réforme Fouchet ne trouve réellement application qu'à travers deux décrets du 22 juin 1966 restructurant en profondeur les études supérieures et notamment universitaires dans les facultés de lettres et sciences humaines. Pour « orienter » la massification scolaire en cours, les décrets Fouchet prévoient d'abord l'instauration des instituts universitaires de technologie (IUT) supposés détourner une partie des flux et visant à former des cadres moyens²⁷⁹. Les décrets Fouchet contribuent aussi à changer la formule de la licence. Ils imposent à l'université une organisation en deux cycles successifs : un premier cycle de deux ans spécialisé en différentes sections choisies à l'entrée de l'université telles que les lettres, les langues, l'histoire, la philosophie, la sociologie ou la psychologie ; un second cycle divisé en deux branches que sont la licence vers l'enseignement secondaire d'une part et la maîtrise pour s'orienter vers la recherche d'autre part²⁸⁰. La question relative à l'introduction de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur n'est pas écartée de la préparation de la réforme. Bien au contraire, elle est notamment abordée lors d'un conseil restreint du 4 avril 1963²⁸¹ : le relevé de décisions, qui fait explicitement apparaître de nouvelles règles de sélection et d'orientation, confirme le souhait exprimé dans les notes de Jacques Narbonne de soustraire le contrôle des flux aux choix familiaux. La division sociale du travail d'orientation imaginée par le cabinet présidentiel attribuée à l'État et son administration centrale le pouvoir de fixation des capacités d'accueil et au personnel scolaire l'orientation des élèves. En 1964, cette division du travail est rappelée dans un courrier de l'Élysée adressé à Georges Pompidou, alors Premier ministre, qui énonce un double programme : « cette politique doit être fondée sur le principe de la démocratisation de l'enseignement supérieur [...] et sur celui d'une orientation et d'une sélection continues permettant de diriger en temps utiles les élèves vers un enseignement supérieur qui réponde à leurs aptitudes ainsi qu'aux besoins de l'économie nationale »²⁸².

Ce projet de « fonctionnalisation économique du système scolaire » reçoit le soutien de Pompidou et de Gaulle. Reste que la question de l'attractivité des sciences sociales à l'université

²⁷⁸ Lehner, Paul. « Chapitre 1. L'invention du métier de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle », 2020, *op. cit.*, p. 42.

²⁷⁹ Ce projet est partiellement réussi puisqu'en 1972, les étudiants ne seront que 43 000 en IUT alors que le plan Fouchet en prévoyait près de 166 000.

²⁸⁰ Décret n° 66-411 du 22 juin 1966 fixant l'organisation des deux premiers cycles d'enseignement dans les facultés des sciences (JO n° 144 du 23 juin 1966).

²⁸¹ Mayeur, Françoise, 1996, *art. cit.*, p. 147.

²⁸² De Gaulle. « Lettres, notes et carnets. Juin 1958 – Novembre 1970 ». Robert Laffont, 2010, p. 630.

suscite aux sommets de l'État des opinions divergentes et freine la mise en place d'une sélection par l'orientation. Cette opposition au sein de l'exécutif est largement documentée, d'ailleurs, par Jacques Narbonne et Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale entre avril 1967 et mai 1968, dans leurs écrits respectifs. Formé à l'ENS et agrégé de lettres, Georges Pompidou se consacre aux questions éducatives depuis son entrée au cabinet du Président de Gaulle en 1944 comme chargé de mission. Il ne manque pas de rappeler, au cours d'entretiens ou à travers certains de ses discours, son attachement à ce domaine d'action. En référence à l'expression de Jacques Chaban-Delmas utilisée pour qualifier certains domaines pour lesquels le président de la République aurait seul compétence, Alain Peyrefitte parle de « domaine réservé » pour qualifier cet ensemble de questions que Georges Pompidou pense, aux dires de ses collaborateurs, mieux connaître que le chef de l'État lui-même – du fait de sa trajectoire biographique²⁸³. Dans un discours prononcé à l'Assemblée nationale le 19 mai 1965 à l'occasion de la présentation de la réforme de Christian Fouchet, Georges Pompidou, Premier ministre, déclare :

« Il n'y avait pas de tâche plus importante pour la V^e République que de s'attaquer au problème de l'Éducation nationale. Le plus urgent consistait à développer la capacité d'accueil de l'université. Il s'agissait pour cela essentiellement de dégager des crédits ; il s'agissait ensuite d'adapter la politique de construction aux évolutions, autant qu'elles fussent prévisibles, de la démographie et des migrations entre régions. Il s'agissait enfin de recruter les maîtres nécessaires »²⁸⁴.

S'il partage avec Charles de Gaulle l'idée de limiter les flux à l'entrée de l'université, Georges Pompidou se déclare opposé à l'orientation, qu'il assimile à un « encasernement de la jeunesse »²⁸⁵ : il s'exprime en défaveur de l'esprit « *numerus clausus* » de la sélection arbitraire, préférant une sélection positive consistant à ne pas « rejeter trop tôt » ou « vers rien »²⁸⁶. En raison de ce désaccord, Pompidou ne fait rien pour assurer l'application des décisions découlant du conseil restreint du 4 avril 1963²⁸⁷. Pour Jacques Narbonne, « les décisions prises en Conseil restreint le 4 avril 1963 se sont heurtées à l'hostilité de Georges Pompidou et de Christian

²⁸³ Tricaud, Sabrina. « L'éducation, un « domaine réservé » pour Georges Pompidou (1962-1968) ? » [En ligne], David Valence et, Bruno Poucet eds., 2016, *op. cit.*

²⁸⁴ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du 19 mai 1965.

²⁸⁵ Narbonne, Jacques, 1994, *op. cit.*, p. 262.

²⁸⁶ Pompidou, Georges. « Le Nœud gordien ». Plon, 1974, p. 88-89.

²⁸⁷ Narbonne, Jacques, 1994, *op. cit.*, p. 208.

Fouchet. Entre 1963 et 1967, il y a eu de nombreux Conseils restreints dont la caractéristique était de répéter chaque fois les décisions qui n'étaient toujours pas appliquées »²⁸⁸. Il évoque par ailleurs les dissensions au sein du triangle de Gaulle – Fouchet – Pompidou en révélant que Fouchet était « très hostile aux idées du Général. Il a, le premier, affaibli le bac. Il proclamait explicitement "il ne faut pas suivre les idées du général en matière d'éducation". Or, de Gaulle ne fixait, dans les domaines qui ne lui étaient pas réservés, que les grands principes, la politique étant conduite par le chef du gouvernement. Et Pompidou était également hostile aux vues de de Gaulle »²⁸⁹.

Le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, est favorable à l'augmentation du nombre d'étudiants : il vise le nombre de 500 000 étudiants au seuil des années 1970²⁹⁰. En revanche, il ne se montre guère favorable à l'« encadrement des vocations » sous-jacent au projet d'orientation-sélection proposé depuis le conseil des ministres de 1963 : « il est, au fond, partisan de mettre en œuvre le plan Langevin-Wallon qui prévoyait d'élever le niveau culturel de la Nation, indépendamment des nécessités des débouchés économiques. La question de la sélection ne peut dans cette perspective être une préoccupation essentielle »²⁹¹. En fait, Fouchet est en partie tenu par son administration et par les réseaux qu'elle a noués auprès des syndicats d'enseignants et d'étudiants²⁹². Et pour cause, il faut rappeler qu'entre les années 1960 et 1980, le « ministre de l'Éducation paraît [...] particulièrement exposé aux pressions de l'action collective »²⁹³. Dans ces réseaux, la limitation du nombre d'étudiants n'est envisageable que si elle s'accompagne d'une « revalorisation du baccalauréat (et surtout sur une orientation préalable et continue au niveau du second degré) et non sur le principe d'un examen d'entrée, qui serait arbitraire par nature »²⁹⁴. C'est la position défendue par Jean-Claude Payen, secrétaire général du Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP) dans le dossier *Faire*

²⁸⁸ Lelièvre, Claude, et Christian Nique. « Chapitre 4. L'école et la guerre économique internationale », Claude Lelièvre, et Christian Nique éd., *L'École des Présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Odile Jacob, 1995, p. 63.

²⁸⁹ Rochet, Claude, et Isabelle Voltaire. « De Gaulle et l'éducation. Comment en sommes-nous arrivés là ? Entretien avec Jacques Narbonne », *Revue Panoramiques [En ligne]*, no. 56, 2002.

²⁹⁰ Narbonne, Jacques, 1994, *op. cit.*, p. 121-122.

²⁹¹ Poucet, Bruno. « Un enseignement pour une seule jeunesse » [En ligne], Fondation Charles de Gaulle éd., *Charles de Gaulle et la jeunesse*. Plon, 2005, p. 7.

²⁹² Pour Jacques Narbonne, Christian Fouchet est « colonisé littéralement par les syndicats de gauche » mais également influencé par le personnel politique de la IV^{ème} République, peu favorable au nouveau régime. Voir : Mayeur, Françoise. « De Gaulle et l'Éducation nationale (1958-1969) », 1992, *op. cit.*, p. 592.

²⁹³ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre II. L'Éducation nationale, une administration originale et complexe », Hélène Buisson-Fenet éd., *L'administration de l'Éducation nationale*. Presses Universitaires de France, 2008, p. 27.

²⁹⁴ « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », *Esprit*, vol. 328, no. 11-12, 1964, pp. 976-986.

l'Université publié par *Esprit* en 1964. Par ailleurs, le refus de la sélection universitaire n'est pas exempt de considérations politico-électorales : Fouchet, de même que Pompidou, et à l'inverse de ministres techniciens du début de la Vème République, sont sensibles aux préoccupations politiques et scrutent les réactions des parents d'élèves, des étudiants, des enseignants et de leurs syndicats afin d'anticiper les mobilisations qu'un projet de sélection pourrait faire advenir. Fouchet est en quelque sorte tenu d'épouser les préoccupations et les réserves d'une partie du monde étudiant et enseignant sur les réformes discutées à l'Élysée. Pour lui, la sélection se fait au mérite selon les résultats de l'étudiant à ses examens mais en aucun cas elle ne peut se faire *a priori* à l'entrée des universités qui doivent rester ouvertes à tous²⁹⁵. Dans cette perspective, la création du secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale et la nomination de Pierre Laurent à sa tête en 1963 trouve une forme d'explication dans la volonté élyséenne de contourner le ministre en place et ses réseaux, jugés frileux sur la question de la sélection. Bien que l'introduction de la sélection soit évoquée depuis 1963, la réforme Fouchet n'en propose aucune application concrète et les décrets d'application de 1966 se contentent d'affirmer que sont admis à s'inscrire en première année du premier cycle les candidats justifiant du titre de bachelier de l'enseignement du second degré. Ces précautions n'empêchent pas l'UNEF de s'inquiéter de ces orientations. Le syndicat voit en effet dans ces décrets une occasion de mobilisation contre la « sélection déguisée » qui viendrait de l'introduction d'un premier cycle de deux ans après le baccalauréat : une menace qui plane d'autant plus selon eux que la très forte sélectivité à l'entrée des IUT développés en 1966 a créé un précédent²⁹⁶. En mai 1966, la convocation d'un nouveau conseil restreint exclusivement consacré à la question de l'orientation témoigne du fait que le projet d'orientation-sélection n'est pas pour autant abandonné et continue de circuler aux sommets de l'État. Conformément au projet soumis par Jacques Narbonne au général de Gaulle au début des années 1960, il est une nouvelle fois question de concilier orientation individuelle en fonction des aptitudes appréciées par les enseignants et orientation collective gérée par l'État dans les intérêts de la nation, en fonction des prévisions du Plan. Dans ce schéma qui met au premier plan les ministères techniques au détriment de l'Éducation nationale, l'État est chargé de répartir les flux en appréciant, en amont, les besoins des différentes branches d'activité du pays et en fixant, en aval, le nombre d'étudiants que les universités pourront accueillir en conséquence – à charge

²⁹⁵ Jalabert, Laurent. « Transformer l'université: La politique pour l'enseignement supérieur avant la loi Faure (1958-1968) » [En ligne], David Valence et, Bruno Poucet eds., 2016, *op. cit.*, p. 12.

²⁹⁶ Condette, Jean-François. « « Mai 1968 en perspective » Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@Politique* [En ligne], vol. 37, 2019, p. 3.

pour elles d'établir ensuite leurs conditions d'admission. En dépit du cadrage « sélectif » régulièrement remis sur la table des conseils, des commissions de travail et des différents rapports établis à ce sujet²⁹⁷, aucun texte ne paraît sur l'introduction de la sélection, ni à l'entrée du premier cycle (tout bachelier peut s'inscrire en faculté) ni à l'entrée du second cycle. La question de l'orientation des effectifs, fortement liée à celle de la sélection, reste un sujet de « divergences au sommet »²⁹⁸ : les oppositions entre de Gaulle et ses conseillers, d'un côté, et entre Pompidou et Fouchet, de l'autre, rend impossible tout projet de réforme d'envergure.

En 1970, le nombre d'étudiants passe de 310 000 en 1960 à 851 000²⁹⁹ et la solution de la sélection, qui n'a pas trouvé de débouché stable, rallie de plus en plus aux sommets de l'État. Elle est de nouveau envisagée au début de l'année 1968 dans certains projets du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Alain Peyrefitte, nommé en 1967 pour instaurer, à l'en croire, le projet d'orientation-sélection : « quand le général de Gaulle me confia l'Éducation nationale, il me prescrivit une rude mission : « il faudra faire passer l'orientation et la sélection ». Orienter les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, sélectionner les étudiants à l'entrée de l'université »³⁰⁰. Alain Peyrefitte reprend, tout en les assouplissant, les projets préparés par Pierre Laurent, l'ancien secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale. Les grandes lignes de la réforme de l'orientation pédagogique et professionnelle qu'il prépare au début de l'année 1968 font apparaître une triple idée : les formations proposées par les universités ne sont pas les seules, l'université ne convient pas à tous les élèves et la répartition des étudiants entre les formations doit se faire en fonction des aptitudes, des résultats et des besoins de la nation. Il faut en somme profiter de la diversification des voies, non pas pour opérer une sélection malthusienne (en appliquant une politique de restriction démographique), mais pour orienter qualitativement les étudiants. Les travaux préparatoires prennent forme dans un contexte universitaire traversé par une crise de croissance multidirectionnelle : structurées en facultés indépendantes (lettres, sciences, droit, pharmacie, médecine), les universités disposent d'une administration trop faible par rapport aux effectifs grandissants qui poussent les murs des

²⁹⁷ Voir par exemple : Chauvin, Adolphe, Louis Gros, Georges Lamousse, Henri Longchambon, Marcel Prelot, et René Tinant. « Orientation et sélection dans le service public de l'enseignement » [Rapport], août 1966. Rapport réalisé en conclusion des travaux de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement.

²⁹⁸ Poucet, Bruno. « Un enseignement pour une seule jeunesse » [En ligne], 2005, *op. cit.*, p. 4.

²⁹⁹ Dauphin, Laurence. « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », Isabelle Kabla-Langlois éd., État de l'Enseignement supérieur et de la recherche en France - 49 indicateurs [En ligne], Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, fiche no. 8, 2015.

³⁰⁰ Lelièvre, Claude, et Christian Nique, 1995, *op. cit.*, p. 66.

établissements. Les IUT engagent à leur tour une politique de sélection et ne désengorgent pas les amphithéâtres des facultés. Par ailleurs, la réorganisation des études universitaires voulue par la réforme Fouchet se révèle être un cadre trop contraignant pour les facultés qui, faute de personnel spécialisé, peinent à appliquer totalement les décrets de 1966 et à assurer tous les enseignements requis. Selon Antoine Prost, les nouvelles filières ne répondent pas aux préoccupations des étudiants car ils ne peuvent les choisir librement : comme, par ailleurs, les cours magistraux restent le principal format d'enseignement au détriment des travaux dirigés, les étudiants ne sont pas vraiment mis en situation d'être impliqués dans leurs études³⁰¹. Cet état du système universitaire attise le mécontentement et l'inquiétude des étudiants si bien qu'au printemps 1968, la sélection s'ajoute aux thèmes mobilisateurs repris par le mouvement du 22 mars. Le 4 avril, un nouveau conseil restreint est organisé pour étudier différentes mesures de contrôle des effectifs à l'entrée de l'université. Une véritable politique sélective prenant appui sur les résultats scolaires des élèves comment à se dessiner. Le 24 avril, en conseil des ministres, il est ainsi établi que les élèves ayant obtenu une mention au baccalauréat ou des notes supérieures à 12/20 dans les matières liées à la discipline choisie post-baccalauréat pourraient être automatiquement inscrits dans la filière demandée. Pour les autres, il est décidé que le droit à l'inscription ne serait pas garanti et que le dossier scolaire des candidats devrait être examiné par un jury d'établissement qui, après étude, pourra accepter ou refuser l'inscription. Le projet de sélection est inscrit pour examen à l'Assemblée nationale les 14, 15 et 16 mai mais les mobilisations de mai 1968 contraignent le ministre Alain Peyrefitte à l'abandonner. La mise en place d'une commission de régulation des flux présidée par le recteur Jean Capelle, partisan affiché de la sélection³⁰², renforce la colère exprimée dans plusieurs universités comme Besançon et Nanterre. Le mot d'ordre de la sélection devient brutalement intenable pour le gouvernement : Alain Peyrefitte démissionne le 28 mai et la date du référendum pour la rénovation universitaire, sociale et économique initialement fixée au 16 juin est ajournée.

³⁰¹ Prost, Antoine. « 1968 : mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, no. 23, 1989, p. 63.

³⁰² Anonyme. « Le ministre de l'éducation nationale a nommé une commission d'études présidée par M. Capelle », *Le Monde*, 2 mai 1968. Voir aussi : Verneuil, Yves. « « Dans le sens inverse de l'histoire » ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique* [En ligne], vol. 37, 2019, p. 2.

2. La sélection, mot d'ordre intenable ? Une mise sous silence progressive dans les compromis de la loi Faure post-mai 1968

Les élections anticipées du 23 et 30 juin 1968 organisées à la suite de la dissolution de l'Assemblée nationale accordent au chef de l'État une large majorité : 73,8% de l'hémicycle est composé de gaullistes ou de républicains indépendants. Le 10 juillet 1968, Georges Pompidou quitte officiellement sa fonction de Premier ministre, remplacé le même jour par Maurice Couve de Murville. Le 12 juillet, Edgar Faure intègre le nouveau gouvernement en tant que ministre de l'Éducation nationale. La nomination de cet ancien collaborateur de Pierre Mendès France, issu du radical-socialisme et présenté comme soucieux d'adopter une « pratique non partisane de la politique »³⁰³, est interprétée à l'époque comme représentative des volontés réformatrices de Charles de Gaulle. Une réforme du système éducatif est alors mise à l'ordre du jour. Voici comment Gérard Antoine, agrégé de lettres et membre du cabinet d'Edgar Faure, raconte la rencontre entre de Gaulle et le nouveau ministre :

« Nous sommes le 8 juillet 1968 (deux jours avant le départ de Pompidou et quatre jours avant la formation du futur gouvernement. Le Général a convoqué Edgar Faure. Il faut préciser que ce dernier convoitait le portefeuille des Affaires Étrangères. Le Général lui demande une analyse détaillée sur la situation de l'Éducation nationale et des remèdes à y apporter. Edgar Faure présente longuement son point de vue sur le primaire et le secondaire où il pense que se situent les vrais problèmes. Il préconise de donner ses lettres de noblesse à l'enseignement technique. Et pour finir, il confie que cela ne va pas être facile pour le prochain Ministre de l'Éducation nationale. Le Général lui dit : « ce sera vous » »³⁰⁴.

Dans un discours prononcé à l'Assemblée nationale le 24 juillet, Edgar Faure propose une analyse fournie de l'état du système d'enseignement secondaire et supérieur, des causes qui seraient à l'origine des dysfonctionnements constatés et des solutions qui pourraient y être apportées en termes de politiques publiques. Il présente aux parlementaires la mission de l'État vis-à-vis de la jeunesse et de l'enseignement supérieur qui semble passer, d'après ses mots, par une révision globale des structures administratives et pédagogiques d'enseignement :

³⁰³ Bienaymé, Alain, et Raymond Krakovitch. « Edgar Faure, Un homme d'État, 1908-1988 ». Economica, 2007, p. 127.

³⁰⁴ Extrait de récit emprunté au travail de Rémi Faucherre. Voir : Faucherre, Rémi. « Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-Janvier 1969 », mémoire pour la maîtrise d'histoire sous la direction de Michelle Perrot, Université Paris 7 – Diderot, 1992.

« L'Etat est débiteur de l'enseignement envers la jeunesse et, plus généralement, il est débiteur de l'éducation envers la nation. Ce devoir même impose au ministère que j'ai l'honneur de diriger et qui a rendu de si grands services ce que l'on appelle une « révision déchirante » de ses habitudes, de ses structures et de ses doctrines (...) La conception napoléonienne de l'Université centralisée et autoritaire est périmée. Il nous appartiendra d'en faire disparaître le plus tôt possible les nombreuses traces qui existent encore dans les textes législatifs et réglementaires, dans les méthodes administratives et pédagogiques »³⁰⁵.

Le discours d'Edgar Faure, applaudi par le groupe de l'Union des démocrates pour la République (UDR) et celui des républicains indépendants, énonce dans un premier temps les possibles mérites de la sélection, notamment l'éventualité d'un filtrage qui tienne compte des capacités d'accueil et des possibilités d'emploi. Il expose ensuite les raisons pour lesquelles cette option ne sera pas retenue pour la réforme de l'enseignement à venir : tout indique ici que les événements de mai 1968 et la réforme que le gouvernement engage pour sortir du conflit tendent à poser un premier verrou sur l'introduction de la sélection à l'entrée de l'université. Les arguments avancés par le ministre peuvent être regroupés en deux catégories. D'un côté, le ministre cherche à rassurer les étudiants et « contestataires » de mai 1968 en invoquant les faiblesses juridiques et morales de la sélection dont l'introduction contreviendrait sérieusement à la liberté d'accès accordée de droit aux bacheliers. Ici, le libre accès devient paradoxalement un acquis à conserver alors même que la sélection est une solution sérieusement envisagée depuis le début des années 1960 mais empêchée dans son adoption et son application du fait de la résistance du ministère de tutelle. D'un autre côté, les arguments avancés par le ministre tiennent aux circonstances de la rentrée 1968 et posent la question de la mise en œuvre d'une solution conjoncturelle : si la sélection venait à être instaurée à la rentrée pour absorber le taux particulièrement élevé de réussite au baccalauréat cette année-là, alors son application serait intrinsèquement liée aux prévisions de l'année 1968 et, par conséquent, faiblement généralisable aux autres campagnes d'inscription. Par ailleurs, la mise en place de la sélection est présentée comme inopportune car les structures de l'enseignement supérieur ne proposent pas, en l'état, de passerelles suffisantes pour tous les bacheliers qui se trouveraient refusés à l'entrée d'un établissement supérieur. Sur ces points, les propos d'Edgar Faure paraissent *de facto* moins définitifs que les deux premiers et l'éviction de la sélection semble alors présentée comme réversible. La question reste d'ailleurs un enjeu disputé tout au long des débats autour

³⁰⁵ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du mercredi 24 juillet 1968.

de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur quand bien même son introduction est rejetée par le ministre pour la rentrée 1968.

Ce qui est intéressant dans la préparation de la loi Faure est la configuration à « front renversé » au sein de laquelle elle prend place. Rappelons qu'à cette époque, l'économie des loyautés gaullistes se transforme : le Président de Gaulle évolue dans une position inconfortable résultant du fait que ses véritables soutiens sont les gaullistes de gauche, des « inconditionnels » qui défendent la figure du chef charismatique³⁰⁶. Si l'assemblée élue en 1968 est une assemblée marquée à droite, elle est peuplée de députés qui se détournent du chef de l'État pour prêter allégeance, plus ou moins formellement, au « dauphin » Georges Pompidou³⁰⁷. Dans cette configuration, les députés pompidoliens sont amenés à exprimer leur hostilité grandissante en condamnant « l'action de certains ministres jugés traîtres à leur camp (et au premier chef Edgar Faure qui conduit une réforme universitaire jugée subversive à droite) »³⁰⁸. Edgar Faure se trouve dans une situation particulière : d'abord, le ministre doit batailler contre son propre camp, les rangs gaullistes, pour justifier le bien-fondé de sa réforme ; et puis, dans la préparation de la loi, il est pris entre les attentes émanant des cabinets de Matignon et de l'Élysée d'un côté et, de l'autre, les exigences émanant de son propre cabinet qui participe activement à la mise en forme du projet. Contrairement aux visions « héroïques » faisant de la loi Faure le produit de la réflexion d'un seul homme politique, l'analyse de son élaboration fait apparaître le caractère fortement « négocié »³⁰⁹ et collectif du processus. La politique scolaire et universitaire d'Edgar Faure est en effet soutenue et élaborée par une coalition d'acteurs-réformateurs plurielle. Rappelons qu'Edgar Faure est d'abord soutenu par un groupe politique assez large comprenant des socialistes, des centristes, des républicains indépendants qui redonnent vie à la nébuleuse réformatrice de la fin des années 1950 caractéristique de la période mendésiste. Pour bâtir son projet, le ministre est par ailleurs entouré d'une équipe de conseillers plutôt engagés durant la crise de mai 1968 et particulièrement rôdés à la production de réflexions sur la modernisation de l'université (**ENCADRÉ 10**) : ils connaissent le terrain et entretiennent de bonnes relations avec les universitaires, qu'ils soient conservateurs ou plutôt contestataires et réformistes.

³⁰⁶ *ibid.*

³⁰⁷ Gaïti, Brigitte. « La décision à l'épreuve du charisme. Le général de Gaulle entre mai 1968 et avril 1969 », *Politix*, vol. 82, no. 2, 2008, p. 46.

³⁰⁸ *ibid.*, p. 49.

³⁰⁹ Dormoy-Rajramanan, Christelle. « « Mai 68 » : fenêtre d'opportunité pour un haut fonctionnaire au placard. Jacques de Chalendar et la politique universitaire », *Politix*, vol. 122, no. 2, 2018, p. 209.

Encadré 10. L'entourage réformateur du ministre Edgar Faure dans la préparation de la loi de 1968

Michel Alliot, ancien résistant et directeur de cabinet : il connaît Edgar Faure depuis le début des années 1960 et partage avec lui un certain nombre d'idées en matière d'éducation. En 1965, lorsqu'Edgar Faure est nommé au ministère de l'Agriculture, ce dernier lui propose d'intégrer son cabinet mais Michel Alliot refuse et réserve son acceptation pour l'Éducation nationale. Durant les mobilisations de mai 1968, il rejoint la commission nationale interdisciplinaire d'Assas au sein de laquelle il participe à la formulation de propositions pour rénover les structures universitaires.

Gérald Antoine, agrégé de lettres, conseiller spécial : ancien recteur progressiste de l'académie d'Orléans-Tours, il publie en 1968 avec le sociologue Jean-Claude Passeron un ouvrage intitulé *La réforme de l'Université. Conservatisme et novation à l'Université* dans lequel il condamne le système universitaire actuel, soutient l'autonomie des facultés et les innovations réelles en termes de structures (création de campus) et d'enseignement (adoption de techniques pédagogiques modernes). La même année il est chargé de rédiger le rapport final de la commission *Evolution des structures des établissements* du colloque d'Amiens *Pour une école nouvelle*.

Jacques de Chalendar, inspecteur des finances, conseiller technique chargé de la réforme universitaire : critique vis-à-vis du système universitaire mandarinal, centralisé et napoléonien, il se saisit des événements de mai 1968 pour se transformer en expert de la réforme universitaire. Il se rend sur les lieux occupés et rédige des « notes » reprenant les revendications des étudiants et enseignants mobilisés (cogestion, autonomie...) tout en les associant à des propositions importantes pour le pouvoir en place (intégration de représentants du monde économique dans les conseils d'administration).

Les travaux menés autour d'Edgar Faure pour assurer la mise en réforme de la future politique scolaire et universitaire se caractérisent par la recherche du compromis et poursuivent, dans cette perspective, deux objectifs principaux : amender les projets gaulliens antérieurement préparés ; éteindre la mobilisation universitaire en reprenant certaines des revendications exprimées au printemps (mission assurée par le cabinet du ministre) et en entérinant certaines des conquêtes du mouvement social. Cette position attise néanmoins la méfiance de l'Élysée si bien que tout au long de la préparation, deux proches du chef de l'État sont chargés de surveiller les manœuvres entreprises par le ministre de l'Éducation nationale. Ainsi, au sein de l'exécutif, Jacques Trorial, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale imposé à Edgar Faure par le Président de Gaulle, joue un rôle important dans le travail de cadrage du ministre. Une note manuscrite du 23 juillet 1968 montre ainsi que Jacques Trorial tient informé

de Gaulle des intentions d'Edgar Faure, ce qui laisse supposer un contrôle de l'Élysée³¹⁰. Par ailleurs, les « notes pour un plan d'urgence pour la rentrée universitaire » écrites par Edgar Faure et destinées à Jacques Trorial révèlent une certaine allégeance du ministre vis-à-vis du chef de l'État par le biais du secrétaire général : les annotations formulées par ce dernier se retrouveront dans les versions du texte de loi³¹¹. Le rôle de Sébastien Loste, conseiller présidentiel chargé des questions scolaires, se révèle tout aussi important : défavorable à la réforme pédagogique commencée par Alain Peyrefitte et reprise par Edgar Faure, il se révèle résolument hostile au mouvement de mai 1968 et à toute mesure susceptible d'introduire de la subversion dans les lycées. Pour lui, il ne faut pas renoncer à la sélection à l'entrée de l'université. Il adresse des notes à de Gaulle, en amont des audiences accordées à Edgar Faure, cherche à cadrer la réforme et contrôle les invitations des personnalités appelées à rencontrer le chef de l'État : seuls sont admis à l'Élysée les conservateurs du champ universitaire ou ceux défendant des positions favorables à la sélection³¹². Ainsi, Edgar Faure et son cabinet ne semblent pas avoir les mains libres pour préparer le nouveau texte de loi : le chef de l'État veille par le biais de ses propres conseillers à une certaine continuité de la politique menée jusque-là en matière d'éducation.

Malgré tout, Edgar Faure fait reconnaître devant les parlementaires sa capacité à intégrer les revendications des contestataires de mai 1968. Le discours qu'il prononce le 24 juillet devant l'Assemblée nationale doit être compris au regard du contexte post-1968 dans lequel s'inscrit la préparation de cette nouvelle loi. Le ministre emploie un ton pacificateur et propose une version du conflit qui tend à minimiser la contestation étudiante (il parle de « l'agitation » des étudiants). Il mobilise ensuite le registre modernisateur en évoquant l'enjeu de la démocratisation et en lui accolant la question de l'institution scolaire comme reproductrice d'inégalités : c'est une des problématiques mobilisatrices de mai 1968 qui avait fait l'objet d'un ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964³¹³. « Les chances d'accéder à l'enseignement supérieur sont encore beaucoup plus importantes pour les enfants issus des milieux culturellement privilégiés que pour les fils de travailleurs, d'ouvriers ou de paysans »³¹⁴

³¹⁰ Indications biographiques issues de : Dormoy-Rajramanan, Christelle. « Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes », thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2014, p. 62.

³¹¹ *ibid.*, p. 63.

³¹² Dormoy-Rajramanan, Christelle, 2018, *art. cit.*, p. 207.

³¹³ Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. « Les héritiers. Les étudiants et la culture ». Editions de Minuit (Le sens commun), 1964.

³¹⁴ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du mercredi 24 juillet 1968.

rappelle ainsi le ministre à la tribune. Edgar Faure poursuit en affirmant que cette réalité ne peut trouver de solution exclusivement matérielle puisqu'elle se poursuit ensuite dans les programmes d'enseignement, les examens, les méthodes pédagogiques qui favorisent la culture dominante acquise par les catégories sociales les plus aisées :

« Mais la démocratisation n'est pas seulement liée à l'aide financière, à la capacité économique des familles. C'est un autre problème : elle est liée davantage encore aux programmes d'enseignement et aux méthodes d'examen qui favorisent inconsciemment certaines catégories et certains groupes. L'école ne doit pas supposer acquis ce que reçoivent de leur famille seuls les enfants des milieux culturellement favorisés. Elle doit se garder de confondre humanisme et humanités »³¹⁵.

Pour faire vivre ce compromis, le ministre et son cabinet s'inspirent des projets de réforme élaborés par certains universitaires favorables au mouvement de mai 1968 mais prêtent également attention aux acteurs ou groupes d'acteurs identifiés comme potentiels « adversaires » à la future loi. Ils mobilisent aussi les rapports établis par des organisations syndicales (telles que la Fédération des syndicats autonomes, plutôt hostile à la philosophie de la loi telle qu'elle se prépare³¹⁶) ou par certains partisans historiques de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur comme le doyen Marc Zamansky de la Faculté des sciences de Paris. Les témoignages publiés par Gérard Antoine et Jacques de Chalendar, principaux conseillers du ministre, montrent que les organisations les plus conservatrices de l'ordre universitaire comme la Société des agrégés ou le Syndicat autonome de l'enseignement supérieur sont également consultées avant la production des différents projets de loi. Les mots d'ordre retenus pour bâtir la réforme font eux-mêmes état du compromis que le ministre cherche à atteindre. Selon qu'elle est associée à l'indépendance ou à l'émulation, l'autonomie est un cadre flou et polysémique qui permet d'intégrer les intérêts des universitaires contestataires comme les partisans de la mise en concurrence des universités et de leur rapprochement avec le monde économique. La participation, nouveau principe gaullien, remplace les termes de cogestion ou d'autogestion entendus durant la mobilisation sociale du mois de mai 1968. Enfin, la pluridisciplinarité ne pose pas de difficulté dans la mesure où elle fait partie des revendications portées par le mouvement social et retenues par le pouvoir en place depuis la fin

³¹⁵ *ibid.*

³¹⁶ Desvignes, Arnaud. « Les enjeux de la participation dans le monde universitaire de la loi Faure à l'abrogation de la loi Sauvage (1968-1981) », *Histoire@Politique* [En ligne], vol. 37, 2019, p. 7.

des années 1960. La future loi Faure est définie comme une « loi-cadre » visant à prendre congé de la législation d'alors pour instaurer, sous forme d'expérimentations locales dans un premier temps, de nouvelles structures dans les universités. L'élaboration de la loi est très étroitement suivie par les représentants de l'Élysée, de Matignon, de l'Éducation nationale et des Finances qui se réunissent au cours de réunions interministérielles. Elle est également observée par les parlementaires rassemblés notamment au sein de la commission des affaires culturelles présidée par Alain Peyrefitte (là encore se matérialise une forme de continuité avec la politique gaullienne d'autant qu'elle a pour rapporteur le recteur Jean Capelle) ou en séance publique à l'Assemblée nationale³¹⁷. Durant le mois d'août 1968, le texte circule entre ces lieux d'échange et de travail consacrés à la mise en forme définitive du projet de loi : il sort globalement intact des navettes. A la fin du mois d'août, la question de la sélection n'est toujours pas tranchée et constitue un point de résistance. La première version du projet faisait pourtant figurer le droit des bacheliers à s'inscrire dans l'enseignement supérieur mais sur ce point, il semble que le Président de Gaulle ait mis son veto – sensible aux franges conservatrices qui voient là une porte d'entrée de la subversion à l'université. Edgar Faure renonce alors à cette formulation mais résiste aux tentatives d'instauration de la sélection en reconnaissant un droit pour les universités de recruter leurs étudiants au nom de leur autonomie³¹⁸.

Le projet de loi suscite des réserves, que ce soit pendant la période du travail en commission (celle des affaires culturelles présidée par Alain Peyrefitte) ou en séance publique à l'Assemblée nationale. La configuration des débats est singulière car l'opposition à la réforme ne recoupe pas un clivage gauche/droite³¹⁹, pas plus d'ailleurs qu'un clivage majorité/opposition. Les socialistes, les communistes, les centristes et républicains indépendants, manifestent à plusieurs reprises leur approbation vis-à-vis du projet porté par Edgar Faure : en séance, ils félicitent le ministre de choisir l'université de masse et non l'université d'élite. Roland Leroy, député communiste, salue, par exemple, les procédures de consultation engagées pour préparer la loi, préférées aux prises de décision en cercle fermé. Il reprend l'argument de la modernisation économique du pays *via* la formation des cadres pour soutenir le choix de ne pas instaurer de sélection – un choix qu'il estime par ailleurs conforme à l'évolution démocratique du pays exigée par l'essor des sciences et techniques :

³¹⁷ Prost, Antoine. « La loi Faure, de Matignon à l'Élysée » [En ligne], David Valence et, Bruno Poucet eds., 2016, *op. cit.*, pp. 1-29.

³¹⁸ *ibid.*, pp. 14-15.

³¹⁹ Audigier, François. « Les débats parlementaires autour de la loi Faure : tensions et consensus à l'Assemblée nationale » [En ligne], David Valence, et Bruno Poucet eds., 2016, *op. cit.*, p. 2.

« Il était temps, en effet, dans un pays comme le nôtre et compte tenu de la réalité sociale qui est la sienne, d'abandonner toutes les mesures prônées depuis plusieurs années pour instaurer une sélection à l'entrée des facultés. Tout prouve que cette sélection ne pourrait que nuire à l'enseignement supérieur et au pays en restreignant encore plus le champ sociologique déjà excessivement étroit où se recrutent la plupart des cadres de la nation. Nous avons combattu ces projets qui provoquent un malaise profond et justifié dans les masses étudiantes et dans le corps enseignant »³²⁰.

La sélection reste un sujet sensible chez certains députés qui soutiennent pourtant le projet de loi à l'instar de René Billières, ancien ministre radical de l'Éducation nationale. Applaudi par la fédération de la gauche démocrate et socialiste, il évoque sa méfiance vis-à-vis des projets d'autonomie accordée aux universités en matière de recrutement des étudiants faisant courir le risque d'une restriction du choix des bacheliers :

« Nous rencontrons ici le problème, si souvent abordé dans ce débat, et qui n'a pas fini de l'être, de l'admission à l'enseignement supérieur, et la thèse de la sélection des étudiants. Nous pensons, comme vous, que le succès au baccalauréat doit suffire (...) Mais je ne suis pas sûr que vous ayez convaincu la majorité de la commission [des affaires culturelles] qui propose, sous couvert de l'autonomie, que les universités reçoivent la responsabilité du recrutement des étudiants. J'entends bien que dans cette hypothèse le titulaire du baccalauréat est assuré d'obtenir son inscription mais dans l'établissement qui lui sera désigné, sans possibilité personnelle de choisir. On choisira pour lui mais sur quels critères ? En réalité, un transfert sur le plan local permettrait alors d'engager le mécanisme de la sélection. Nous ne pourrions pas l'approuver. Nous sommes comme vous partisan d'une autre formule : une orientation dans les premières années de l'enseignement supérieur (...) C'est en effet dans le deuxième degré que l'observation et l'orientation doivent jouer à plein leur rôle. Le fait qu'elles ne le jouent pas actuellement ne saurait justifier la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur »³²¹.

Le bloc majoritaire du syndicalisme enseignant à tendance réformatrice (notamment la Fédération de l'Éducation nationale et le Syndicat général de l'Éducation nationale) soutient la réforme et la transformation des structures universitaires qu'elle engage pour accueillir les flux étudiants et intégrer l'ensemble de la communauté universitaire dans la gestion de l'université.

³²⁰ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du 3 octobre 1968.

³²¹ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 2ème séance du 4 octobre 1968.

Partisans de la démocratisation de l'enseignement supérieur, fidèles à la matrice proposée déjà par le plan Langevin-Wallon en 1947 et sensibles aux recherches sociologiques contemporaines produites en la matière, ces syndicats sont enclins à soutenir les dispositions de la loi Faure. Le refus de la sélection fait en effet partie de leurs revendications historiques maintes fois publicisées, notamment lors des colloques de Caen en 1966 (consacré à l'enseignement supérieur) et d'Amiens en 1968 (consacré à la pédagogie). Sur ce point, ils sont rejoints par le Syndicat national de l'enseignement supérieur et l'UNEF qui se distinguent néanmoins par leurs critiques à l'égard de l'institution universitaire et des voies de changement demandées. Le soutien affiché de ces organisations syndicales à une politique émanant du pouvoir gaulliste confirme ce que Jean-Marc Chapoulie identifie comme étant l'un des paradoxes de la fabrication de l'organisation scolaire sous la Vème République : « des gouvernements qui n'ont pas la sympathie des organisations se situant « à gauche » réalisent une réforme qui possède des traits caractéristiques et affichent une partie des objectifs depuis longtemps revendiqués par celles-ci, mais au contraire récusés par les partis conservateurs et les catégories sociales qui soutiennent le nouveau régime »³²². Les principales critiques viennent, effectivement, des députés gaullistes (sur les 32 députés autorisés à prendre la parole, 23 sont des députés gaullistes) qui ne cessent d'évoquer, au cours des débats, l'équipe PSU (Parti socialiste unifié) qui entourerait et influencerait le ministre. En grande partie élu sur un programme « anti-chienlit »³²³, le groupe gaulliste se méfie de la concertation en tant que méthode employée pour préparer la loi et en tant que politique envisagée pour l'université sous forme de participation. Curieusement, il se méfie aussi du Président qui, influencé par les gaullistes de gauche³²⁴, se reconstruit à l'époque sous la bannière de la « participation », du « référendum » – Georges Pompidou, leader du groupe parlementaire très conservateur se place également sur cette ligne réservée³²⁵. En séance publique à l'Assemblée nationale, Alain Peyrefitte, qui avait déjà rendu un rapport sceptique à la suite des auditions organisées devant la commission des affaires culturelles, réitère son propos : il pointe du doigt les risques de politisation des universités du fait de la participation des étudiants à la gouvernance universitaire et leur potentielle

³²² Chapoulie, Jean-Michel. « Chapitre XVII. Les paradoxes de la réalisation de la réforme de l'organisation scolaire sous la Ve République » [En ligne], Jean-Marc Chapoulie éd., *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 6.

³²³ Référence aux mobilisations de mai 1968 et à la formule employée par le chef de l'État à cette occasion.

³²⁴ Gaïti, Brigitte, 2008, *art. cit.*, p. 56.

³²⁵ Il faut rappeler ici les fortes divisions qui traversent le camp gaulliste et se trouvent particulièrement exacerbées dans le cadre de la réforme de l'université menée par Edgar Faure : « Les tensions qui opposent les « politiques » aux « technocrates » [...] et celles qui opposent les pompidoliens aux gaullistes de gauche ne se superposent pas totalement mais elles tendent à converger au cours des années 1968-1969. Elles s'enveniment en même temps qu'elles se publicisent ». Voir : Gaïti, Brigitte, 2008, *art. cit.*, p. 49.

transformation en « fabrique de chômeurs intellectuels » si le refus de sélectionner est maintenu. La position de la commission des affaires culturelles vise donc l'élargissement de l'autonomie des universités et, du même coup, l'autonomie du recrutement des étudiants :

« Le troisième souci de la commission est d'assurer aux établissements universitaires plus d'autonomie à l'égard de ceux qui y entrent. Responsables, les établissements ne le seront que lorsqu'ils seront libres de recruter leurs enseignés autant que leurs enseignants. Une autonomie équilibrée doit intégrer, dans une relation harmonieuse, le recrutement, l'enseignement et les débouchés. Or, dans les facultés traditionnelles, ces trois éléments sont désintégrés. Le recrutement du supérieur en étudiants est une fonction qui est entièrement laissée au secondaire sous la forme du baccalauréat (...) En somme, on prend ce qui vient, on enseigne ce qu'on veut, se placent dans la vie ceux qui peuvent (...) Certes, l'Université ne doit pas être un bureau de placement, comme vous l'avez dit, mais elle doit encore moins devenir une fabrique de chômeurs intellectuels. Ne parlons pas de sélection – c'est un faux problème – mais d'orientation. Il ne s'agit pas de freiner les études par un malthusianisme absurde, mais de les rendre efficace et d'éviter l'élimination par l'échec »³²⁶.

Jean Capelle, rapporteur de la commission des affaires culturelles, n'utilise pas les précautions oratoires d'Alain Peyrefitte. Là où ce dernier parle de la sélection comme un « faux problème » et préfère centrer la réflexion sur l'autonomie, le recrutement et l'orientation, Jean Capelle n'hésite pas à recourir à l'argument ancien des différences de capacités intellectuelles :

« Vous n'aimez pas, monsieur le ministre, qu'on emploie le mot « sélection » ; vous n'aimez ni le mot, ni la chose, et nous vous suivons, encore que la loi naturelle de la sélection ne soit pas abrogée. Mais le mot devient cruel si la chose est considérée isolément, tandis que, dans le contexte d'une répartition raisonnable des individus, il est parfaitement acceptable d'admettre que les voies les plus difficiles sont normalement celles dans lesquelles il faut engager les élèves qui ont le plus de capacité à l'escalade (...) La conception qui a prévalu jusqu'à présent et qui consiste à considérer les facultés comme indéfiniment extensibles, des facultés-accordéons, pour ainsi dire, est une formule paresseuse »³²⁷.

Pour contrer ces réticences exprimées au sein de la majorité présidentielle et qui mettent à jour les dissensions entre gaullistes sur le projet de loi, Edgar Faure mène un travail de conviction

³²⁶ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du 3 octobre 1968.

³²⁷ *ibid.*

consistant à écouter les critiques et parfois même à les intégrer dans le texte. Il tente de rassurer en expliquant qu'il ne laissera « jamais flotter un drapeau rouge »³²⁸ au fronton d'un établissement tout en s'opposant systématiquement aux amendements qui proposent de revenir sur la sélection, la participation ou les libertés syndicales et politiques. Fort du soutien que lui apporte le chef de État, qui s'appuie de moins en moins sur le groupe parlementaire gagné par les pompidoliens³²⁹, Edgar Faure parvient à discipliner les députés. Le ralliement au refus de la sélection reste néanmoins un point de tension chez les gaullistes. Les critiques viennent encore de la droite universitaire : l'Union nationale inter-universitaire (UNI), créée après mai 1968 dans les milieux gaullistes, estime ainsi que cette loi parachève la subversion marxiste qui a cours dans les universités ; elle souhaite le retour de la sélection pour faire correspondre le nombre de diplômés aux besoins économiques du pays et orienter les « moins doués » vers des filières qui leur seraient plus adaptées³³⁰. Pour les groupes traditionnellement conservateurs (professeurs d'université dans les facultés de droit ou de médecine³³¹, fédération nationale des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur et de la recherche, société des agrégés), hostiles aux transformations de l'université proposées, le projet de loi ne fait que durcir leur position selon laquelle l'absence de sélection entraînera le déclin de l'université. Raymond Aron, par exemple, reproche au texte de vouloir satisfaire les conservateurs comme les révolutionnaires. Il soutient l'idée que l'absence de sélection dans les universités contribue à dégrader le diplôme du baccalauréat et les facultés qui n'abriteraient que des étudiants destinés à échouer sur le marché du travail – contrairement aux autres filières sélectives :

« Le refus de la sélection à l'entrée des facultés développe ses conséquences logiques et prévisibles (...) Progressivement, au cours de mes années à la Sorbonne, le baccalauréat, plusieurs fois révisé, se rapprocha du simple certificat de fin d'études secondaires sans perdre pour autant la valeur d'un premier grade de l'Université ; en d'autres termes, tout bachelier garde le droit d'accéder à l'enseignement supérieur. Mais, curieuse conséquence du système, tous les établissements d'enseignement supérieur, à l'exception des facultés, imposèrent une

³²⁸ Prost, Antoine. « La loi Faure, de Matignon à l'Élysée », David Valence, et Bruno Poucet eds., La loi Edgar Faure : Réformer l'université après 1968 [En ligne]. Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 23.

³²⁹ Gaïti, Brigitte, 2008, *art. cit.*, p. 48.

³³⁰ Comme l'Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE) ou la Confédération nationale des groupes autonomes de l'enseignement public (CNGA), l'UNI fait partie de ces organisations créées dans l'après-mai 1968 qui font surgir une nouvelle forme de critique dirigée contre le système universitaire : « la politisation qui régnerait dans les établissements scolaires et universitaires, aussi bien, à leurs yeux, de la part des syndicats étudiants ou enseignants réputés de gauche que de la part de certains responsables d'associations de parents d'élèves ». Voir : Verneuil, Yves, 2019, *art. cit.*, p. 7.

³³¹ Les syndicats des enseignants de médecine obtiennent gain de cause en 1971 par une loi du 12 juillet qui permet aux ministres de l'Éducation et de la Santé d'arrêter le nombre des étudiants de première année du premier cycle des études médicales à partir des capacités formatrices des hôpitaux.

sélection à l'entrée. Qu'il s'agisse d'une école commerciale ou de l'Institut d'Études politiques, le bachelier quelconque n'y entre pas sans un autre titre ou sans examen. Même les IUT, enseignement supérieur court, en deux années, font un choix entre les candidats et ouvrent la voie des carrières. Seules les facultés des lettres ou de droit font exception : à défaut de mieux, elles abritent des milliers de jeunes sans emploi. Cet aboutissement du refus de la sélection, chacun pouvait l'annoncer et, personnellement, je plaidai en faveur de la « sélection », ce mot tabou qui désignait seulement le refus de l'accès libre des bacheliers aux facultés, en fait essentiellement aux facultés de lettres et, à un moindre degré, aux facultés de droit et de science économique »³³².

En dépit des réticences du groupe gaulliste majoritaire, la loi est votée le 7 octobre 1968 à l'unanimité à l'Assemblée nationale (avec une abstention du groupe communiste)³³³ et promulguée le 12 novembre : l'unanimité signale ici le souci parlementaire de clôturer l'épisode universitaire de mai 1968. Conformément aux volontés du ministre, la sélection n'est pas instaurée mais suivant les volontés du Président de Gaulle, la loi reste muette sur le droit des bacheliers à accéder à l'enseignement supérieur : elle se contente en effet d'énoncer dans son article 1^{er} qu'« à l'égard des étudiants, elles [les universités] doivent s'efforcer d'assurer les moyens de leur orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle ils entendent se consacrer et leur dispenser à cet effet, non seulement les connaissances nécessaires, mais éléments de formation »³³⁴. Le « moment » 1968 et la préparation de la loi Faure semblent incarner des épisodes de forte politisation des questions scolaires et universitaires. En suivant les définitions proposées par Pierre Lascoumes dans son travail sur les compromis parlementaires, nous pouvons même y repérer quelques séquences de « sur-politisation » au cours desquelles nous constatons une amplification des oppositions ou des différences d'interprétation ainsi qu'une montée en généralité des discussions qui sont étendues « au-delà de l'enjeu spécifique »³³⁵. Dans ce contexte, la loi Faure contribue à verrouiller une première fois le rejet de la sélection, non pas parce que ses dispositions en affirment formellement le principe, mais parce que, dans la recherche du compromis entre les acquis de mai 1968 et les projets gaulliens d'orientation-sélection antérieurement préparés, l'esprit général du texte parvient malgré tout à enregistrer le travail de résistance mené par Edgar Faure et son équipe de conseillers réformateurs vis-à-vis de ceux qui, dans le camp gaulliste

³³² Extrait de : Aron, Raymond. « Mémoires. 50 ans de réflexion politique ». Juillard, 1983. Cité dans : <https://www.anthropiques.org/?p=22> .

³³³ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 2^{ème} séance du 7 novembre 1968.

³³⁴ Loi n°68-678 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (JO 13 novembre 1968).

³³⁵ Lascoumes, Pierre, 2009, *art. cit.*, p. 461.

notamment, souhaitaient à tout prix la voir instaurée. Dans cette configuration particulière, la loi ne reconnaît ni le principe de la sélection ni celui du droit d'accès à l'université et s'en remet entièrement à l'autonomie des universités pour assurer le recrutement des étudiants. Alors, dans un contexte où les clivages restent encore vifs sur le point précis de la sélection, le verrou reste fragile, susceptible d'être réouvert chaque fois que la régulation des flux à l'entrée de l'université sera discutée et disputée.

Section 3 - Des tentatives d'amendement post-loi Faure à la confirmation de la loi Savary : le bannissement de la sélection à l'entrée de l'université (1968-1984)

L'après mai 1968 se révèle être une période de forte créativité institutionnelle dans le domaine de l'enseignement supérieur et fait apparaître, en vertu de l'autonomie et de la participation consacrées par la loi Faure, de nouveaux acteurs : le président d'université (et avec lui la conférence des président d'université (CPU) en 1971) les étudiants, les enseignants, les personnels administratifs et personnalités extérieures réunis au sein de conseils pour assurer la gouvernance de l'établissement. De nouveaux statuts comme celui d'établissement public à caractère scientifique et culturel s'appliquent aux nouvelles universités créés, ce qui permet de substituer un contrôle *a posteriori* dans la plupart des cas où un contrôle *a priori* était exigé. De nouvelles structures, et avec elles un nouveau vocabulaire, apparaissent : les unités d'enseignements et de recherche (le terme « unité » est retenu pour ne pas présager de la forme future de ces éléments), le conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, le secrétariat d'État aux universités et, surtout, les universités qui se substituent aux facultés. La loi Faure déploie ses effets au sein d'un nouvel espace de l'enseignement supérieur fortement imprégnée de la crise politique et sociale de mai 1968. Les politiques scolaires et universitaires des années 1970 sont également marquées par une succession de mesures gouvernementales qui n'établissent pas formellement de sélection à l'entrée de l'université mais tentent, par des approches détournées, d'appliquer une politique autoritaire de régulation des flux et de renforcer la sélectivité des diplômés. Ces tentatives discrètes d'introduction de la sélection sont conduites dans l'espace laissé vacant par une législation peu contraignante du point de vue des modalités d'accès à l'université. Elles fragilisent le premier verrou posé par la loi Faure à l'égard de la sélection, régulièrement évoquée au cours des débats mais finalement non retenue

dans le texte final car la menace d'un soulèvement universitaire reste forte. Les gardiens du libre accès se retrouvent dans les mouvements syndicaux de gauche qui réussissent à renvoyer du côté de l'impossible l'idée de sélectionner les étudiants à l'entrée de l'université sur des critères qualitatifs. Le « tabou » de la sélection devient de plus en plus robuste.

1. Un verrou fragile : le poids des mobilisations contre les tentatives discrètes d'introduction de l'option « sélection » à l'université

La période post-mai 1968 voit éclore de nombreuses universités qui, *via* les subventions de la loi Faure, associent l'augmentation des effectifs étudiants à la création de nouveaux locaux en mettant de côté tout dispositif sélectif à l'entrée. Des universités sont ainsi créées à Limoges, Brest, Caen, Nice et des facultés de droit et sciences économiques sont développées à Amiens, Besançon, Limoges, Nanterre, Orléans et Reims. Notons par ailleurs que le centre « Pierre-Mendès-France » appelé aussi « Tolbiac » ouvre à la rentrée universitaire 1973-1974 et accueille les étudiants de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne, désengorgeant ainsi les centres de la Sorbonne implantés au cœur de Paris, près du Panthéon. Les trois principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité fixés par la loi Faure marquent une forme de décentralisation de la gouvernance des universités nouvelles et laissent au niveau local de ces établissements le soin de décliner ces objectifs³³⁶. Nombreux sont d'ailleurs les récits qui reviennent sur les expérimentations menées durant cette période d'application de la loi tant sur le versant de la création de bâtiments (à Vincennes ou à Dauphine, par exemple) que sur celui des nouveaux modes de gouvernance appliqués (à Nanterre³³⁷ ou à Lyon³³⁸ notamment). Des expériences pilotes sont ainsi conduites au sein de « centres universitaires ayant statut de faculté » comme c'est le cas pour Marseille-Luminy en sciences naturelles (décret du 24 octobre 1968), Dauphine en sciences de gestion (décret du 24 octobre 1968) ou Vincennes en lettres, sciences humaines et arts (décret du 7 décembre 1968). Ces nouveaux centres universitaires ont en commun la mise en application de la pluridisciplinarité voulue par la loi Faure, les innovations pédagogiques comme le travail en petits groupes sanctionné par le contrôle continu

³³⁶ Aust, Jérôme. « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de *policy feedback* et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et management public*, vol. 23, no. 1, 2005, p. 59.

³³⁷ Mercier, Charles. « Présider une université après mai 1968 : le « cas » René Rémond à Nanterre » [En ligne], David Valence, et Bruno Poucet éd., 2016, *op. cit.*, pp. 1-20.

³³⁸ Aust, Jérôme. « Des facultés aux universités: Appliquer la loi Faure à Lyon (1968-1973) » [En ligne], David Valence, et Bruno Poucet éd., 2016, *ibid.*, pp. 1-15.

et « l'adaptation aux débouchés du monde extérieur » qui se traduit par l'enseignement des langues ou de l'informatique. La décennie 1970 se caractérise également par de fortes tensions qui naissent du croisement entre la poursuite de la croissance des effectifs étudiants, la politisation grandissante des étudiants post-mai 1968, les tentatives gouvernementales de professionnalisation de l'université et de fermeture de l'accès à l'université par des dispositifs discrets de sélection. Les organisations étudiantes de gauche se constituent alors comme forces critiques et de transformation sociale à Vincennes ou Tolbiac qui deviennent pour elles des places fortes et stratégiques : au cœur de ces nouveaux espaces, ces organisations reprennent en main la question de l'accès à l'université et réussissent à maintenir fermé le verrou du libre accès laissé entrouvert de 1968.

Chaque nouvelle proposition de texte, amplifiant la loi Faure pour les uns et la dénaturant pour les autres, provoque en effet des grèves ou des manifestations. En 1973, par crainte de voir leurs études interrompues par le service militaire, les lycéens se mobilisent aux côtés de groupes d'extrême gauche souvent animés par les trotskystes de La Ligue communiste révolutionnaire (LCR) contre l'entrée en vigueur de la loi Michel Debré qui prévoit la suppression des sursis militaires pour études au-delà de 21 ans. Les étudiants rejoignent alors les lycéens dans la mobilisation pour contester le plan Fontanet de 1973 instituant un nouveau diplôme, le DEUG, qui se substitue aux différents diplômes du premier cycle dans chaque faculté (juridique, économique, littéraire, scientifique). L'UNEF, l'Union des étudiants communistes (UEC), les étudiants socialistes mais aussi radicaux, le Syndicat national de l'Enseignement supérieur (SNES), les enseignants de la Confédération française démocratique du travail (CFDT) déplorent une réforme qui tente à nouveau d'adapter l'université aux intérêts immédiats de l'industrie : les syndicats se mobilisent contre l'instauration de ce qui est perçu comme un barrage supplémentaire à la fin du premier cycle renforçant le cloisonnement entre les filières et surtout entre la formation technologique et générale. L'introduction du DEUG est alors perçue, par les étudiants et enseignants mobilisés, comme facteur d'aggravation de la ségrégation sociale et comme un moyen de renforcement de la sélection. Le 27 mars 1974, le conseil des ministres approuve un projet de loi portant réforme de l'enseignement secondaire et présenté par Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale. Les modifications apportées par la réforme concernent la suppression des filières au collège, la création d'un corps unique d'enseignants bivalents du premier cycle, la mise en place de centres de formation des enseignants du second degré, l'allégement des programmes, la mise en place d'une pédagogie différenciée et une évaluation du niveau de capacités à l'entrée de l'université. Ce dernier point,

qui questionne le rôle du baccalauréat dans le parcours scolaire du lycéen, enclenche la contestation : le baccalauréat ne donnera plus accès automatiquement à l'enseignement supérieur puisqu'il est prévu que les bacheliers qui n'auront pas obtenu la moyenne seront orientés vers une formation professionnelle quand ceux dont les notes atteindront 13 ou 14/20 pourront entrer à l'université sur simple présentation du dossier scolaire. Pascal Arrighi, homme politique et président de l'université de Toulon, évoque en ces termes la réforme :

« Le système actuel avec sa sélection continue mais clandestine, opérant par l'échec et le rejet de près de la moitié des étudiants au cours de leurs deux premières années d'études, ne pouvait plus trouver de défenseur. Il est admirable que des contestataires de tous ordres protestent contre un projet qui vise à améliorer la formation des maîtres, à orienter les étudiants et à les insérer dans la vie active. Mais dans certains groupements et syndicats, la logique et le bon sens ne paraissent pas les vertus cardinales ! »³³⁹.

Le « bac guillotine » devient un thème d'autant plus mobilisateur pour les anti-réforme que ces nouvelles mesures arrivent à la suite d'autres tentatives de faire converger le système scolaire et les besoins de l'industrie (c'est le cas, par exemple, de la réforme Debré de 1973). Validé par la CPU, le projet est rejeté par le SNES, le Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) et le SNESUP qui se retrouvent au cours de colloques et de journées d'études pour en contester les fondements. Les lycéens et, fait plutôt rare, les élèves de l'enseignement technique, rejoignent la mobilisation pour contester la modification des conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Le 18 janvier 1976, la nouvelle secrétaire d'État aux universités du gouvernement Chirac, Alice Saunier-Seïté, publie un arrêté de création de nouvelles filières dans le cadre de la réforme du deuxième cycle universitaire : il est prévu que ces filières soient reconnues pour les universités ayant adapté le contenu de leurs programmes aux débouchés professionnels (soit aux besoins de l'économie nationale) après examen des maquettes par des commissions nationales dans lesquelles sont appelés à siéger des représentants patronaux. La réforme prévoit également de rompre l'équivalence des diplômes sur le territoire national, opérant ainsi une remise en cause de l'automaticité du caractère national des diplômes au profit d'une mise en concurrence des diplômes universitaires les uns vis-à-vis des autres. Enfin, le troisième volet de la réforme prévoit l'introduction d'un barrage à l'entrée de la quatrième année (soit l'année de la maîtrise) afin d'augmenter le nombre d'interruption d'études après l'obtention d'une licence. La suppression des filières traditionnelles, la concurrence entre

³³⁹ Arrighi, Pascal. « Le projet Fontanet à l'épreuve », La Nouvelle Revue des Deux Mondes, 1974, p. 158.

diplômés et la sélection à l'entrée de la maîtrise, sous-jacentes à la réforme d'Alice Saunier-Seïté, provoquent une nouvelle fois des mobilisations dans le milieu étudiant – auxquelles se joignent le SNESUP, la Fédération de l'Éducation nationale (FEN), le SGEN et même la CPU. Ainsi, le chômage, la sélection, l'autonomie des universités, l'ingérence patronale font partie des thèmes contre lesquels se mobilisent pendant plusieurs semaines les organisations étudiantes, notamment l'UNEF, le MARC (Mouvement d'action et de recherche critique) ou encore la LCR, qui multiplient pour cela les campagnes d'information, de tractage, les meetings, les assemblées générales. A la fin du septennat de Valéry Giscard d'Estaing, Alice Saunier-Seïté tente une politique autoritaire, soutenue par les dirigeants de l'UNI, qui cherche à remettre en cause l'héritage de mai 1968 : la procédure des habilitations permettant d'attribuer ou non aux formations dispensées un « label » national, la modification du recrutement des enseignants donnant le pouvoir de décision au CSCU (conseil supérieur des corps universitaires) et non plus aux universités³⁴⁰ ainsi que la destruction en 1980 de l'université de Vincennes³⁴¹ clôturent une décennie ambiguë post-mai 1968. Elle est caractérisée à la fois par des expérimentations institutionnelles menées dans le cadre de l'application de la loi Faure et par des politiques universitaires tentant de contrarier les acquis de la fin des années 1960.

Ainsi, les mobilisations pour ou contre la sélection à l'université se poursuivent jusqu'à l'élection de François Mitterrand en 1981. L'UNI, par exemple, publie au lendemain des législatives de 1978 une contre-loi d'orientation promouvant notamment la sélection à l'entrée de l'université pour faire coïncider le nombre de diplômés avec les besoins économiques du pays, en particulier pour les filières surchargées des facultés de lettres. Le syndicat mobilise l'argument ancien des capacités intellectuelles pour justifier la mise en place d'un traitement différencié entre les étudiants les plus aptes à réussir et ceux qui doivent être réorientés vers des voies plus adaptées. Il s'agirait pour l'UNI de rehausser la valeur des diplômes universitaires rabaissée par la massification de l'enseignement supérieur. A l'inverse, en 1979, les étudiants de médecine manifestent contre le durcissement de la sélection à l'entrée des études médicales envisagé par la réforme Simone Veil : celle-ci prévoit de renforcer le *numerus clausus* instauré discrètement après 1968 alors même que la loi Faure venait de refuser la sélection comme méthode de régulation des flux étudiants. Pour comprendre cette mobilisation, rappelons que

³⁴⁰ Mohraz, Nassera. « L'UNI (Union nationale interuniversitaire) : l'opposition de droite la plus virulente à la loi Faure (1968-1984) » [En ligne], David Valence, et Bruno Poucet éd.s., 2016, *op. cit.*, p. 27.

³⁴¹ Anonyme. « Faut-il démolir les bâtiments de l'université de Vincennes? Inacceptable gaspillage », Le Monde, 5 août 1980.

dans les années 1960, le nombre d'étudiants en médecine passe de 35 000 en 1963 à près de 60 000 en 1967. Le nouveau syndicat autonome des enseignants de médecine (SAEM) souhaite restaurer l'ordre dans les facultés de médecine, relever la réputation de la profession et introduire un concours d'entrée : cette demande n'est pas nouvelle mais à la fin des années 1960, elle trouve en la direction du Budget un soutien inattendu qui s'inquiète de l'impact sur les dépenses publiques de l'augmentation des effectifs en médecine³⁴². La loi du 12 juillet 1971 aménage certaines des dispositions de la loi Faure en instaurant un *numerus clausus* permettant aux services hospitaliers de limiter les effectifs en fonction des capacités formatrices des hôpitaux³⁴³. La loi du 2 janvier 1979 parachève ce renforcement de la sélectivité des études de médecine en laissant à l'État le soin de fixer les capacités d'accueil en fonction des besoins de santé du pays – une terminologie qui rappelle les arguments relatifs aux besoins en cadres mobilisés dans les années 1950 et 1960.

La période séparant la loi Faure de l'élection de François Mitterrand est intéressante. Aucune grande réforme n'est véritablement portée et c'est la loi Faure qui semble rester en vigueur et déployer ses effets dans le champ universitaire. Pourtant, il existe bien des tentatives discrètes menées, via de petites mesures établies de manière contournée³⁴⁴, par les gouvernements successifs, pour amender le dispositif voté en 1968 et déverrouiller le principe vacillant du libre accès à l'enseignement supérieur. Bien plus que les dispositions minimales de la loi Faure, c'est la vigueur des réactions syndicales enseignantes et étudiantes exprimées à l'encontre de toutes ces tentatives qui contribue à rendre progressivement ce principe intangible. L'élection de François Mitterrand et le programme socialiste pour l'enseignement supérieur achève ce processus de verrouillage du principe du libre accès à l'université.

2. 1984 : le nouvel impératif socialiste du libre accès à l'université

Alain Savary, nommé le 26 mai 1981 au ministère de l'Éducation nationale, se voit confier la mission de porter le programme socialiste en matière de politique scolaire et ouvre un chantier

³⁴² Déplaudé, Marc-Olivier. « Instituer la « sélection » dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du *numerus clausus* de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, vol. 2, no. 1, 2009, p. 82.

³⁴³ Déplaudé, Marc-Olivier. « La hantise du nombre. Une histoire du *numerus clausus* de médecine ». *Les Belles lettres*, 2015.

³⁴⁴ Lindblom, Charles E. « The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, vol. 19, 1959, p. 79-88.

de réforme s'étendant de la maternelle à l'université. Alain Savary affiche l'objectif d'une refonte totale de l'enseignement supérieur, de la création d'un service public de l'enseignement supérieur et de la garantie du libre accès de tous les bacheliers à l'enseignement supérieur. La réforme est organisée autour de plusieurs mots d'ordre : démocratisation de l'enseignement supérieur, participation des étudiants, association des personnels, autonomie, pluridisciplinarité. Ils rappellent ceux de la réforme d'Edgar Faure à ceci près que l'Élysée, Matignon, le groupe parlementaire et le parti socialiste semblent cette fois unis derrière le projet. La préparation de la réforme est adossée à une large consultation des acteurs politiques et universitaires. Le ministère se montre en effet à l'écoute de la CPU, oubliée par Alice Saunier-Seïté à la fin des années 1970, reçoit les représentants syndicaux et des partis de la majorité socialiste, écoute les universitaires quand bien même seraient-ils des contradicteurs au projet, fait envoyer des questionnaires dans les universités, les grandes écoles, les classes préparatoires³⁴⁵... Les grandes lignes de la réforme laissent apparaître deux ambitions principales qui sont présentées en octobre 1982. D'une part, l'unification de l'enseignement supérieur par la création d'un service public est adossée à la contractualisation État-universités, au remplacement des UER par les UFR (unités de formation et de recherche) ou encore à la création de départements, laboratoires et centres de recherche. D'autre part, la confirmation du caractère national des diplômes et la garantie du libre accès de tous les bacheliers au premier cycle de l'enseignement supérieur sont présentées comme une clef de la transformation du pays en société post-industrielle et de son rayonnement à l'international. L'argument est notamment mobilisé par Claude Jeantet, responsable de la communication auprès du ministre et chargé de coordonner les procédures de consultation avec les organisations représentatives et catégories de personnels. A l'appui de certains mots d'ordre modernisateurs des années 1960 comme l'accompagnement des mutations économiques du pays, ce qui était identifié par certains comme un « problème » est retourné en une « solution » dont se saisit le ministre Alain Savary pour justifier l'ouverture de l'université et la multiplication des étudiants :

« Tout le monde sait que, pendant les années soixante et soixante-dix, il y a eu afflux dans l'enseignement supérieur, et que le phénomène a touché tous les pays développés. La France a suivi le mouvement, mais avec du retard. Si l'on calcule le taux de scolarisation des vingt-vingt-quatre ans, on se rend compte qu'en douze ans la France est passée du troisième rang des pays de l'O.C.D.E. au septième. Pour les diplômés, ce n'est pas plus

³⁴⁵ Bernard, Danièle, et Françoise Lepagnot. « Chapitre 10. Alain Savary et la loi d'orientation de l'enseignement supérieur », Serge Hurtig éd., Alain Savary : politique et honneur. Presses de Sciences Po, 2002, p. 227.

brillant. Il y a donc une perte d'efficacité de notre système d'enseignement supérieur. Et c'est très grave [...] Si nous voulons réussir notre transformation en société postindustrielle, il nous faut — comme le prévoit en effet le projet de loi — accepter pour l'avenir un très grand nombre d'étudiants en premier cycle, titulaires du baccalauréat. Ou de diplômés équivalents : il va être nécessaire de reconvertir beaucoup de personnes dans les années qui viennent si l'on veut accompagner la mutation économique »³⁴⁶.

Au printemps 1983, une coordination nationale regroupant des organisations étudiantes et enseignantes proches de l'opposition de droite s'oppose au projet Savary et notamment à l'affirmation du principe de non-sélection à l'entrée de l'université. Ils y voient en effet le risque de « secondariser » le premier cycle de l'enseignement supérieur et d'en abaisser le niveau en le rendant accessible à des personnes n'ayant pas le baccalauréat. A l'Assemblée nationale, lors de l'examen du projet de loi, Alain Savary doit alors faire face aux groupes UDF et RPR qui tentent de faire entendre le mécontentement de ces organisations contre la future réforme. Les discussions à l'Assemblée mélangent débats idéologiques, reprises des revendications mandarinales par les députés de l'opposition (en particulier celles des professeurs de droit et de médecine de rang A, traditionnellement hostiles aux transformations de l'université) et examens des nombreux amendements déposés par l'opposition (amendements de suppression, de fonds ou de simple vocabulaire). Jean-Paul Cassaing, rapporteur de la commission des Affaires culturelles, cherche à défendre la réforme Savary auprès des parlementaires en présentant les avancées proposées sur la question de la démocratisation :

« Accroître le nombre d'étudiants qualifiés impose de rejeter tous les mécanismes d'exclusion, avoués ou sournois, qui poussent aujourd'hui les plus défavorisés vers la vie active avec pour tout bagage un baccalauréat ou un diplôme général sans aucun élément de qualification professionnelle (...) Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat. Son originalité réside dans sa coloration professionnelle. Il a pour objectif prioritaire l'acquisition des bases scientifiques et des méthodes de travail nécessaires à l'exercice des professions »³⁴⁷.

Le projet de loi est finalement voté le 10 juin à l'Assemblée nationale puis, après lecture au Sénat, adopté définitivement le 20 décembre et publié le 26 janvier 1984. L'article 14 de la loi Savary de 1984 dispose que « tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son

³⁴⁶ Jeantet, Claude. « Ceux qui manifestent ne savent même pas pourquoi », Le Nouvel Observateur, 6 mai 1983.

³⁴⁷ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du 24 mai 1983.

choix [...] dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son équivalent ou, en cas de dispense, dans l'académie où est située sa résidence. Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre de l'éducation nationale, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci »³⁴⁸. La loi Savary pose ainsi un verrou important sur le libre accès des bacheliers à l'université sans pour autant incarner un tournant radical dans les politiques éducatives relatives à l'enseignement supérieur. Depuis plusieurs années, en effet, les divergences au sommet de l'État et les mobilisations successives contre les projets discrets de sélection ont fait du libre accès un point sensible, difficile à réformer. Cependant, si la loi Savary interdit bien la sélection, elle ne précise pas les solutions qui peuvent être mises en place dans les universités pour gérer l'afflux de masse des étudiants et laisse ainsi des marges de manœuvre plus importantes qu'il n'y paraît pour les établissements, tant sur le développement de filières sélectives à l'université (magistère, DU, DESS...) que sur le choix des outils à développer pour gérer les inscriptions.



En mars 1986, René Monory succède à Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale, tout en reprenant son objectif : « 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat à l'an 2000 ». Alain Devaquet devient ministre délégué chargé de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. Le gouvernement de cohabitation installé en mars 1986 et dirigé par Jacques Chirac, entend revenir sur un certain nombre de décisions prises par la gauche au pouvoir et « libéraliser » le système. Concernant l'enseignement supérieur, le programme électoral UDF-RPR intitulé *Pour gouverner ensemble* (accord conclu le 10 avril 1985 entre Jacques Chirac et Jean Lecanuet, dirigeants des deux formations) affiche l'ambition d'abroger la loi Savary sur l'organisation des universités et d'accorder plus d'autonomie aux établissements d'enseignement supérieur. En avril 1986, Jacques Chirac, Premier ministre de la cohabitation, soulève l'importance de la réforme de l'enseignement supérieur dans son discours de politique générale devant l'Assemblée : « dans l'enseignement supérieur, le principe d'autonomie doit être définitivement concrétisé, tant à l'entrée, au moment de la sélection des

³⁴⁸ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (JO du 27 janvier 1984).

étudiants, qu'à la sortie. [...] Cette rénovation des universités [...] passe par une abrogation rapide de la loi sur l'enseignement supérieur de 1984, quasi-unanimement rejetée par les corps universitaires »³⁴⁹. À la suite de cette déclaration, des parlementaires de la coalition UDF-RPR déposent le 11 avril 1986 une proposition de loi reprenant les thèses libérales défendues par des organisations telles que le groupement d'études pour le renouveau de l'Université française (GERUF). Né en mars 1984 dans le mouvement anti-loi Savary, ce groupement rassemble plusieurs universitaires et personnalités politiques telles que Raymond Barre, Michèle Alliot-Marie, Yves Durand ou Jean Foyer dont certains sont proches de Jacques Chirac. Dans le sillage du GERUF, la proposition de loi portée par le député Jean Foyer déplore ainsi le « provisoire » dans lequel évolue l'université depuis 1968 : la loi Faure incarnerait une réponse conjoncturelle aux mobilisations de mai 1968 et la loi Savary ne serait qu'une accentuation idéologique des défauts de la loi Faure. Pour y remédier, la proposition de la loi Foyer cherche à instaurer l'autonomie universitaire comme cap d'un nouvel enseignement supérieur dans lequel « l'émulation, l'esprit d'initiative et la responsabilité [deviennent] désormais les maîtres-mots » : conséquence de cette autonomie, « les conditions d'accès à l'université, le régime des études, les grades et les titres universitaire [doivent être] déterminés par les universités et leurs établissements ». S'éloignant de la proposition de loi émanant du GERUF, qu'il juge trop autoritaire et libérale, Alain Devaquet élabore un projet de la loi adopté en conseil des ministres le 11 juillet 1986. La sélection est laissée aux mains des universités qui pourront déterminer les conditions d'accès aux formations compte tenu de leurs caractéristiques, des aptitudes requises et des capacités d'accueil. La sélection à l'entrée de l'université est donc à nouveau (pro)posée, en lien avec l'autonomie des universités, et provoque de vives réactions dans le monde étudiant. Une mobilisation massive des étudiants (qui craignent une augmentation des frais d'inscription), des lycéens (qui refusent la sélection à l'entrée de l'université) et de leurs syndicats, s'engage alors à partir du mois de novembre. Après la mort de Malik Oussekiné, frappé par des CRS en marge de la manifestation du 5 décembre, Jacques Chirac annonce cependant le retrait du projet de loi le 8 décembre, après avoir accepté la démission d'Alain Devaquet le 6 décembre. La tentative d'abrogation de la loi Savary de 1984 ayant échoué, l'accès de droit des bacheliers à l'enseignement supérieur est ainsi maintenu et préservé. En tentant de déverrouiller les politiques d'accès à l'enseignement supérieur en place et en prévoyant l'instauration de la sélection, l'échec du projet de loi Devaquet (ré)affirme et solidifie le tabou de la sélection.

³⁴⁹ JO. Débats parlementaires – Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1ère séance du 9 avril 1986.

CHAPITRE 2 - Les dilemmes de l'université de masse. Dépassement de la sélection et visées coordinatrices de l'admission post-baccalauréat entre les années 1980 et 2000

Les années 1970 sont au moins marquées par un double mouvement dans l'enseignement supérieur : les dispositions de la loi Faure adoptée en 1968 contribue à multiplier les structures, les acteurs et les échelons de pouvoir au sein de « configurations universitaires »³⁵⁰ renouvelées ; en dépit de la construction de nouveaux centres universitaires, l'arrivée croissante d'étudiants en première année rend difficile la régulation de l'offre et de la demande aux guichets des universités. Les rectorats, les présidences d'université et les directions d'UER (unité d'enseignement et de recherche) s'investissent alors dans la mise en place de politiques de régulation des flux, plus ou moins bricolées, qui jouent avec les capacités d'accueil et les silences de la loi quant aux modalités d'organisation de l'accès à l'enseignement supérieur (SECTION 1). En nous appuyant sur des courriers récoltés dans les archives du rectorat de Paris et des articles de presse, nous mettrons en évidence la diversité des solutions fabriquées localement pour « ranger » les files d'attente qui se créent devant les universités et entretiennent la logique sélective du « premier arrivé, premier servi »³⁵¹. Notre analyse ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les évolutions technologiques qui, à partir de la fin des années 1980, traversent les administrations publiques et soutiennent, dans le cadre de l'accès à l'enseignement supérieur, un nombre croissant de projets de rationalisation des inscriptions post-baccalauréat. Un article du journal *Le Monde* paru en 1987 fait état du problème : « la télématique permettra-t-elle de résoudre le casse-tête des inscriptions universitaires dans la région parisienne ? »³⁵². L'outil télématique appelé aussi *minitel* est en effet introduit en Ile-de-France pour recueillir les vœux des bacheliers, nombreux, en matière d'études supérieures et simplifier le travail des administrations universitaires. Le système RAVEL (Recensement

³⁵⁰ Musselin, Christine. « Chapitre 7. Des universités aux configurations universitaires », Christine Musselin éd., *La longue marche des universités françaises*. Presses de Sciences Po, 2022, pp. 223-250.

³⁵¹ Pour l'enquête, les documents archivés au rectorat de Paris présentent un double intérêt : d'un point de vue territorial, ils permettent de récolter des informations relatives aux procédures d'inscription post-baccalauréat dans une zone géographique (Paris) densément peuplée et particulièrement touchée par les effets de massification universitaire sur la période étudiée – les enjeux de coordination y sont donc d'autant plus forts ; d'un point de vue institutionnel, les documents conservés au rectorat couvrent l'ensemble des universités de l'académie parisienne et se présentent comme un point d'accès idéal, c'est l'objectif de notre chapitre, à la disparité des procédures mises en œuvre localement.

³⁵² Anonyme. « Le minitel au secours des inscriptions à l'université », *Le Monde*, 21 mai 1987.

Automatisé des Vœux des Élèves) est l'un des plus importants dispositifs de ce type puisqu'il assure entre 1987 et 2008 le recensement des vœux à l'échelle des académies de Paris, Créteil et Versailles. La dématérialisation des démarches administratives qui s'amplifie à la fin des années 1980 fait progresser le souci de la coordination : il s'exprime dans les institutions rectorales et universitaires tant du côté de la rationalisation que de la quantification des chemins d'accès à l'enseignement supérieur. Les premiers dispositifs de coordination développés à l'échelle des établissements et des académies cherchent l'harmonisation des procédures mais se présentent aussi comme des « instruments de connaissance »³⁵³ de la population étudiante : ils permettent en effet « d'exprimer et de faire exister sous une forme numérique ce qui, auparavant, était exprimé seulement par des mots et non par des nombres »³⁵⁴. Le régime du libre accès introduit par la loi Savary de 1984 laisse des marges de manœuvre importantes pour administrer la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur : l'objectif du chapitre, entre autres, est de montrer que les dispositifs de coordination progressivement déployés installent en même temps qu'ils stabilisent dans le temps certaines règles de fonctionnement, certaines ressources et certains acteurs dans la gestion des admissions post-baccalauréat. L'un des fils rouges parcourant le chapitre se rapporte ainsi à la présence pérennisée d'un groupe d'ingénieurs de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse au cœur de la production locale puis nationale des dispositifs d'admission post-baccalauréat : la mobilisation ponctuelle puis durable de leurs savoir-faire issus de l'univers « sélectif » des écoles d'ingénieurs participe à la construction d'un outil pour coordonner, d'abord, les entrées dans les classes préparatoires aux grandes écoles (APB 1) et, ensuite, dans la quasi-totalité des formations supérieures proposées en France (APB 2).

Dans l'espace laissé vacant par une législation aux dispositions minimales et peu contraignantes, l'accès à l'enseignement supérieur se rend propice à l'expérimentation de nouveaux outils locaux et savoirs de gouvernement visant à coordonner les différentes procédures d'admission post-baccalauréat. La solution APB 2 trouve ses origines dans une pluralité d'innovations techniques et bureaucratiques mises en place, depuis la fin des années 1980, aux échelles locales puis académiques de l'action publique. Nous avons fait le choix de concentrer notre attention sur le développement d'un dispositif expérimental lancé en 2005 dans l'académie de Nantes et appelé « Nantes Post-Bac » (NPB) (SECTION 2). Il présente ceci d'intéressant qu'il s'agit de la première initiative visant, par le bas, à coordonner la quasi-totalité

³⁵³ Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès, 2005, *op. cit.*, p. 27.

³⁵⁴ Desrosières, Alain, et Sandrine Kott. « Quantifier », *Genèses*, vol. no 58, no. 1, 2005, p. 2.

des formations post-baccalauréat sur un même territoire académique. Pour cette raison, NPB se présente comme un excellent « traceur » du changement car il permet de saisir les trajectoires empruntées par les entreprises de coordination et d'harmonisation des admissions post-baccalauréat conduites en France entre les années 1980 et les années 2000 : l'obsolescence des premières applications télématiques développées *via* la technologie minitel ; l'informatisation progressive des activités liées aux inscriptions post-baccalauréat ; la mise en autonomie des échelons infra-étatiques puis la centralisation des politiques d'admission post-baccalauréat ; le recours à des « experts » informatiques venus de l'univers « sélectif » des grandes écoles pour modéliser l'accès aux filières non-sélectives. Qu'il s'agisse d'analyser le recours à la contractualisation, les politiques partenariales ou les dynamiques de territorialisation, la sociologie de l'action publique contribue régulièrement à mettre en évidence la complexité des configurations d'acteurs produisant collectivement l'action publique³⁵⁵. Le modèle de l'expérimentation, lui, fait apparaître un mode d'intervention publique animant différentes échelles d'action, mobilisant des ressources innovantes et faisant intervenir une multitude d'acteurs qui, *a priori*, ne partagent pas nécessairement les mêmes objectifs. En l'occurrence, le dispositif NPB est expérimenté et mis en mouvement par trois principaux groupes d'acteurs en constante interaction : les fonctionnaires territoriaux du service académique d'information et d'orientation (SAIO), promoteurs et principaux porte-parole de NPB ; les ingénieurs du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'INP Toulouse, développeurs et modélisateurs du dispositif ayant répondu aux sollicitations du SAIO de Nantes ; les représentants des formations supérieures de l'académie nantaise, tantôt demandeurs tantôt résistants vis-à-vis de la proposition faite par le SAIO d'harmoniser les procédures. L'analyse que nous proposons suit les différents acteurs embarqués dans le déploiement de NPB pour comprendre le tissage progressif d'un réseau d'action territorial tourné vers la coordination des admissions post-baccalauréat : nous portons notre regard sur le travail d'intéressement mené par les fonctionnaires territoriaux du SAIO, sur les activités de traduction informatique conduites par les ingénieurs de l'INP et sur le processus d'intégration des formations post-baccalauréat dans l'outil commun. La démarche nous paraît d'autant plus intéressante que l'expérimentation NPB soutient des enjeux d'institutionnalisation relatifs à la construction de normes, de pratiques et de routines professionnelles partagées : les agents du SAIO, et dans une moindre mesure les ingénieurs de l'INP, cherchent en effet à mobiliser des

³⁵⁵ Frau, Caroline, et Anne-France Taiclet. « Dans les marges de l'action publique. Enquêter sur les activités de(s) relais de la régulation politique », *Gouvernement et action publique*, vol. 10, no. 4, 2021, p. 15.

partenaires autour de cadres cognitifs communs susceptibles de faire émerger une politique unifiée d'admission post-baccalauréat au niveau de l'académie.

Les agents du SAIO peuvent être assimilés à des médiateurs ou des conciliateurs qui naviguent entre plusieurs segments de l'administration éducative nantaise : ils recueillent les attentes ou les motifs de résistance des formations post-baccalauréat et construisent des objectifs communs pour finalement bâtir un dispositif d'accès à l'enseignement supérieur dans lequel chacun des groupes d'acteurs peut se reconnaître et se projeter. Dans *Le gouvernement du compromis*, Oliver Nay et Andy Smith mettent en avant la capacité de ces « acteurs intermédiaires » à circuler entre différentes arènes institutionnelles dont les règles de fonctionnement et les intérêts sont différents bien que souvent interdépendants³⁵⁶ : les généralistes cherchent à « réunir et comprendre les points de vue différents, les faire circuler, trouver des éléments et un langage communs afin de produire des analysées partagées et une intelligibilité commune »³⁵⁷ ; les courtiers réalisent un travail « d'élaboration de compromis et de solutions acceptables »³⁵⁸ par tous les groupes enrôlés dans la configuration d'action publique ainsi créée. Notre analyse s'attache à comprendre la manière dont ces entrepreneurs institutionnels du SAIO parviennent à configurer un nouvel espace social autour de NPB, à diffuser une norme coordinatrice puissante et à transformer significativement l'action publique territoriale en matière de transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. En respectant les recommandations de la sociologie pragmatique³⁵⁹, nous suivrons ces acteurs « au plus près de leur travail interprétatif »³⁶⁰ en prenant au sérieux les justifications, les analyses, les critiques qu'ils mobilisent pour mettre en récit le cours de leurs actions. Ce travail fait apparaître que l'expérimentation NPB et la quête d'une solution de coordination des admissions post-baccalauréat ne sont pas nécessairement guidés par de « grands objectifs politiques ». Au contraire, la coordination renvoie à des enjeux pratiques : elle simplifie la production statistique, unifie les calendriers, régule la concurrence entre formations pour éviter les candidatures « doublons » et, finalement, réduit surtout la charge de travail liée à l'admission

³⁵⁶ Nay, Olivier, et Andy Smith. « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », Olivier Nay, et Andy Smith éd., *Le gouvernement du compromis. Courtiers et généralistes dans l'action publique*. Economica, 2002, p. 12.

³⁵⁷ Hassenteufel, Patrick. « Chapitre 7. Les changements de l'action publique », Patrick Hassenteufel éd., *Sociologie politique de l'action publique*. Armand Colin, 2021, p. 266.

³⁵⁸ *ibid.*, p. 266.

³⁵⁹ Notamment celles présentées dans : Barthe, Yannick, Damien de Blic, Jean-Philippe Heurtin, et al. « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, vol. 103, no. 3, 2013, pp. 175-204.

³⁶⁰ Bureau, Marie-Christine, François Sarfati, Jules Simha, et al. « L'expérimentation dans l'action publique. Usages, pratiques et jugements des acteurs », *Travail et emploi*, vol. 135, no. 3, 2013, p. 42.

post-baccalauréat. Nous pouvons étendre cette idée aux autres projets de coordination analysés dans ce chapitre et notamment les premiers dispositifs mis en place avant NPB dans les années 1980 à l'échelle de certains établissements : ils sont guidés par le souci de la clarification, de la mise en chiffres des inscriptions post-baccalauréat et cherchent à visibiliser la demande pour anticiper le plus en amont possible les moyens à déployer dans la cadre de la rentrée universitaire. Notre analyse permet donc de dégager l'idée selon laquelle ces projets suivent avant tout des logiques technicisées de rationalisation des procédures, des objectifs localisés qui se rapportent à la facilitation du travail des structures de gestion des admissions post-baccalauréat ou des structures d'accueil des étudiants.

Le cas de l'expérimentation NPB fait apparaître que les acteurs mobilisés pensent assez peu à la généralisation de l'outil qu'ils ont contribué à créer même s'ils sont *de facto* investis dans ce processus (SECTION 3). Les porteurs de projet sont « pris en tension entre deux logiques »³⁶¹ : d'une part, s'investir dans la connaissance du territoire, dans la mise en relation des acteurs locaux afin d'enrichir le projet initial ; d'autre part, fabriquer un modèle d'innovation adaptable à d'autres configurations d'action publique afin de préparer la généralisation du projet local à une échelle plus grande. Au SAIO de Nantes, le passage de l'échelle académique à l'échelle interacadémique puis nationale est vécue sur le mode de la dépossession, de la marginalisation d'où l'intérêt pour nous d'adopter une démarche pragmatique afin d'identifier les contradictions auxquelles les acteurs font face durant ce processus. Il faut voir que l'expérimentation NPB représente pour les acteurs mobilisés dans sa mise en œuvre une « épreuve de professionnalité »³⁶² en même temps qu'un travail « pionnier » qui les placent dans une situation d'avant-gardisme bien identifiée par eux : la généralisation de leur innovation à d'autres acteurs et d'autres territoires constitue un épisode coûteux, une forme de routinisation des compétences acquises qui les éloigne durablement de la prise de décision en matière d'organisation des admissions post-baccalauréat. L'expérimentation NPB et sa généralisation jusqu'à la naissance d'APB 2 en 2009 dévoile tout l'intérêt de revenir sur les processus créateurs : en suivant les acteurs engagés dans la mise en forme de dispositifs de coordination post-baccalauréat, nous observons que l'extension de leurs innovations à des échelles plus larges, notamment à l'échelle nationale, n'est pas tellement recherchée. Ce chapitre contribue alors à mettre en évidence un point important de la thèse : la dimension contingente et incrémentale du déploiement d'APB 2

³⁶¹ *ibid.*, p. 51.

³⁶² Ravon, Bertrand, et Pierre Vidal-Naquet. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome*, vol. 67, no. 1, 2018, pp. 74-81.

repose sur un empilement de savoir-faire et d'expériences, sur la mobilisation d'acteurs qui *a priori* ne sont pas nécessairement tournés vers la création d'un dispositif national mais vers des objectifs professionnels plus restreints qui ont à voir avec la rationalisation des activités professionnelles liées à l'organisation de l'accès vers l'enseignement supérieur. Nous soutenons ici que cette histoire participe à l'introduction discrète d'APB 2 – il est annoncé sans grand affichage public – et à la dépolitisation de l'accès à l'enseignement supérieur – son principal dispositif est le résultat d'une accumulation d'objectifs technicisés construits dans le régime du libre accès de la loi Savary de 1984.

Section 1 - Le souci de la coordination. Mise en visibilité des flux et tentatives de rationalisation des inscriptions post-baccalauréat (1970-2000)

A la fin des années 1970, et face à l'afflux toujours important de candidats en première année, la régulation de l'offre et de la demande d'études supérieures devient de plus en plus difficile à accomplir aux guichets des universités, par les mécanismes classiques d'inscription. Au sein des rectorats ou des établissements, des solutions plus ou moins bricolées, à tendance restrictive voire sélective, sont recherchées et appliquées pour organiser les procédures d'inscription post-baccalauréat. Les premiers développements de la section font apparaître les marges de manœuvre dont disposent les établissements d'enseignement supérieur en raison d'une réglementation peu contraignante, facilement aménageable : les poches d'autonomie laissées aux universités dans le cadre de la loi Faure de 1968 et le flou qui se maintient autour de la « sélection » en première année autorisent une pluralité de procédures non-harmonisées. Dans cette configuration, et comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre de la thèse, la loi Savary 1984 pose le principe du libre accès des bacheliers à l'enseignement supérieur : ses dispositions rejettent ainsi du côté de l'illégalité, par l'intermédiaire des tribunaux administratifs devant lesquels peuvent désormais se présenter les candidats refusés dans une formation, la pratique de certains établissements consistant à limiter les flux de candidatures en appliquant des critères de sélection. En revanche, la loi reste pratiquement muette sur les modes d'admission post-baccalauréat et les situations – qui vont croissantes – où le nombre de candidatures émises excéderait la capacité d'accueil fixée en amont par l'établissement. A l'appui des technologies télématiques puis informatiques qui ouvrent de nouvelles possibilités

d'organisation des procédures d'admission post-baccalauréat, de nouvelles solutions d'harmonisation sont expérimentées au niveau des universités et des académies : la première section de ce chapitre entend montrer l'émergence et la circulation d'un souci de la coordination qui, pour l'univers « sélectif » comme « non-sélectif » de l'enseignement supérieur, soutient des objectifs de rationalisation et de mise en visibilité des flux étudiants.

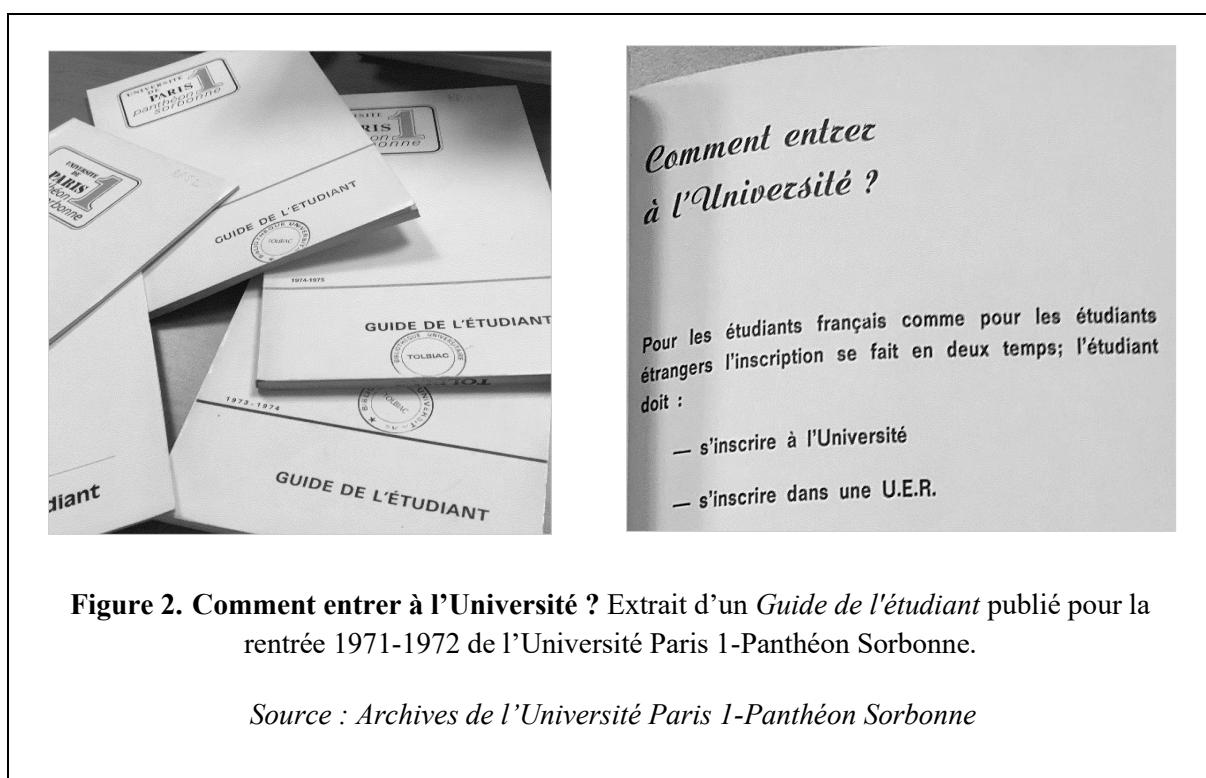
1. Du jeu dans le verrou : l'absence de sélection compromise par la mise en place de solutions locales de régulation des effectifs (années 1970)

Au début des années 1970, les procédures d'inscription dans les universités se développent dans le cadre d'une nouvelle réglementation adossée à un décret datant du 13 mai 1971 et trois arrêtés datant du 22 mai 1971. Ces textes, revenant sur des réglementations datant du 21 juillet 1897 (décret relatif à l'organisation des universités) et du 31 juillet 1920 (portant constitution des universités), introduisent deux changements majeurs. D'abord, et dans le cadre des nouvelles universités autonomes voulues par la loi Faure de 1968, les étudiants doivent désormais s'inscrire auprès du service de scolarité de l'établissement qu'ils souhaitent intégrer en se conformant à la sectorisation en vigueur. Cette règle de sectorisation donne aux candidats extérieurs aux académies de Paris, Créteil et Versailles la possibilité de s'inscrire dans l'université de leur choix et aux bacheliers de ces trois académies celle de s'inscrire dans l'université non-parisienne de leur choix. En revanche, seuls les bacheliers des académies de Paris, Créteil et Versailles peuvent s'inscrire dans une université de ce territoire. Cette sectorisation est pensée comme un moyen de freiner l'afflux de candidats dans les établissements franciliens mais pour autant, elle ne l'endigue pas complètement³⁶³. Certaines universités comme l'Université Paris-Centre autorisent alors les candidats franciliens non-affectés dans un établissement périphérique de choisir leur établissement à condition d'indiquer un second vœu d'affectation. Le président de l'université, en accord avec le rectorat, se laisse ainsi la possibilité d'aiguiller les étudiants vers un autre établissement au cas où la demande serait supérieure aux capacités d'accueil fixées en amont³⁶⁴. Un second changement est introduit dans les dates d'inscription : jusqu'alors, les étudiants pouvaient s'inscrire à

³⁶³ Dans cette sous-section, nous nous concentrerons essentiellement sur le cas des universités parisiennes tant la diversité des procédures mises en place éclaire aussi bien l'éclatement que le flou institutionnel dans lesquels se réalisent les inscriptions post-baccalauréat.

³⁶⁴ Anonyme. « Les étudiants de première année de Paris-Centre devront avoir remis leur dossier avant le 31 juillet », Le Monde, 24 mai 1971.

l'université jusqu'au mois de janvier de l'année universitaire en cours mais la tardivité de ces inscriptions potentiellement réalisées au second semestre restreignait la visibilité des universités sur le nombre d'étudiants effectivement inscrits, sur la charge d'enseignement à prévoir et les moyens à mettre en œuvre. Ainsi, la réglementation de 1971 laisse aux présidents d'université le soin de fixer les périodes et modalités d'inscription mais prévoit que « les candidats à une première inscription à une première année d'enseignement supérieur doivent avoir satisfait aux formalités d'inscription au plus tard le 31 juillet de l'année de la rentrée universitaire »³⁶⁵. Il faut ici préciser que dans les années 1970, les procédures mises en place pour entrer à l'université s'apparentent davantage à une « inscription » qu'à une « admission » – d'où l'emploi du premier terme au détriment du second dans ce paragraphe : l'inscription dans une formation supérieur n'est pas soumise *a priori* à la production d'une décision d'acceptation par la structure d'accueil. Autrement dit, elle ne court pas vraiment le risque d'être rejetée dès lors qu'elle a été adressée en bonne et due forme à l'établissement sollicité.



³⁶⁵ Décret n°71-376 du 13 mai 1971 (JO 22 mai 1971).

L'analyse des guides publiés par les universités à destination des futurs étudiants, comme celui distribué à l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne³⁶⁶ pour l'année 1971-1972, témoigne de la « simplicité » des procédures d'inscription et de l'absence de transaction entre le futur étudiant et l'établissement d'enseignement supérieur (**FIGURE 2** et **FIGURE 3**³⁶⁷) : « Comment entrer à l'Université ? Pour les étudiants français comme pour les étudiants étrangers l'inscription se fait en deux temps ; l'étudiant doit : s'inscrire à l'Université ; s'inscrire dans une U.E.R (unité d'enseignement et de recherche) »³⁶⁸. La réglementation de 1971 précise d'ailleurs que « les candidats à une première inscription en première année d'enseignement supérieur, bacheliers ou admis à s'inscrire à un autre titre, ont le libre choix de leur université »³⁶⁹. Conformément à cette disposition, les guides publiés par les universités à destination des étudiants semblent effectivement certifier que le baccalauréat, ou tout diplôme considéré comme son équivalent, est le seul diplôme nécessaire pour se présenter au guichet des inscriptions de l'enseignement supérieur : le guide de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne précise ainsi que l'accès à l'université est conditionné à l'obtention du baccalauréat français de l'enseignement du second degré, à la présentation d'un diplôme français obtenu en dispense du baccalauréat, à la possession d'un diplôme étranger équivalent au baccalauréat, à la réussite de l'examen spécial d'entrée à l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne³⁷⁰ ou encore à l'obtention d'une capacité avec une moyenne minimale de 12/20 à l'ensemble des deux examens³⁷¹.

³⁶⁶ Dans le contexte post-mai 1968 et en application de la nouvelle loi Faure adoptée la même année, l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne est créée en 1971 suite au regroupement de la faculté de droit et de sciences économiques d'un côté et de la faculté des lettres et des sciences humaines de l'autre. A cette occasion, de nombreux juristes de l'ancienne faculté de droit de Paris se redirigent vers l'Université Paris II quand certains enseignants de la faculté de lettres investissent les universités Paris III, Paris IV, Paris V et Paris VII. L'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne connaît, dès sa création, un essor important du nombre d'étudiant en première année et présente la particularité de s'établir dans une diversité de centres (Tolbiac, Malher, Saint-Charles). Aussi, la gestion des inscriptions et la négociation des capacités d'accueil constituent des enjeux importants de l'institution au début des années 1970. Voir notamment : Conac, Gérard. « La fondation de l'université Paris I Panthéon-Sorbonne : François Luchaire, pilote d'une transition institutionnelle », Jeannette Bougrab, et Didier Maus eds., François Luchaire, un républicain au service de la République. Éditions de la Sorbonne, 2005, pp. 169-194.

³⁶⁷ Service des inscriptions de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Demande d'inscription en 1ère année de 1er cycle », 1981-1982. Archives de l'Académie de Paris. Consulté le : 29 novembre 2018.

³⁶⁸ Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Guide de l'étudiant », 1971-1972. Archives de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. Consulté le 29 novembre 2018.

³⁶⁹ Décret n°71-376 du 13 mai 1971 (JO 22 mai 1971).

³⁷⁰ Cet examen est régi par l'arrêté du 2 septembre 1969 relatif aux examens spéciaux d'entrée dans les universités. Ces examens sont destinés aux candidats de nationalité française ou étrangère n'ayant pas obtenu le baccalauréat et souhaitant néanmoins suivre des études supérieures. Pour cela, le candidat doit justifier de deux années d'activité professionnelle salariée ayant donné lieu à cotisation à la sécurité sociale. Les examens, composés d'une épreuve écrite et orale, donnent accès à deux voies : la voie A pour les études de lettres, sciences humaines, juridiques et économiques et la voie B pour les études scientifiques, médicales, paramédicales, dentaires et pharmaceutiques.

³⁷¹ Le certificat de capacité en droit, diplôme créé par Napoléon Ier en 1804, permet aux non-bacheliers d'obtenir un niveau équivalent à celui du baccalauréat et de s'inscrire par la suite dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières juridiques

Figure 3. Au temps des dossiers « papier ». Extrait du document d'inscription à compléter par le candidat pour la rentrée 1981-1982 à l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne.

Après avoir retiré sa « pochette » aux guichets des inscriptions administratives prévus à cet effet, le candidat à l'université doit constituer et remettre avant le 31 juillet son dossier d'inscription composé d'une fiche de renseignement dûment complétée et des pièces justificatives demandées comme l'attestation de succès au baccalauréat.

Source : Archives de l'Académie de Paris

L'absence de sélection à l'entrée des universités se trouve progressivement compromise face à l'afflux toujours important de candidats en première année : entre les années 1960 et 1970, le nombre d'étudiants inscrit à l'université passe de 215 000 à 661 000³⁷². Cette augmentation contraint les présidents d'université, souvent en accord avec le rectorat, à mettre en place des solutions plus ou moins bricolées de limitation et de contrôle des flux. Pour ajuster le nombre d'inscription aux capacités d'accueil fixées par les établissements, les universités développent à partir du milieu des années 1970 un certain nombre de procédures, disparates et souvent tournées vers la sélection, pour contourner leurs obligations légales. La fermeture des inscriptions lorsque les capacités d'accueil sont atteintes ou encore la fixation de critères d'admission sélectifs comptent parmi les stratégies de contournement régulièrement mises en œuvre par les universités. Concernant la fermeture des inscriptions (règle de l'autobus) également désignée comme la règle du « premier arrivé, premier servi » : il faut commencer par rappeler que depuis la loi Faure de 1968, les UER (unités d'enseignement et de recherche) sont les nouvelles composantes des universités à l'échelle desquelles sont fixées la capacité

³⁷² Algava, Elisabeth. « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », Isabelle Kabla-Langlois éd., État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 50 indicateurs [En ligne], Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, fiche no. 9, 2016.

d'accueil des différentes formations. En témoignent, par exemple, des courriers consultés aux archives de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. Ils sont adressés par la division des affaires scolaires et universitaires aux différentes directions d'UER (AES, arts et histoire de l'art, histoire, géographie, philosophie, économie ou droit) afin de connaître les capacités d'accueil prévisionnelles pour l'année à venir. La même division des affaires scolaires et universitaires soumet ces prévisions, dans un second temps, à la présidence pour validation :

« J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir me faire connaître avant le 20 mars 1982 le nombre maximum de nouveaux étudiants que vous souhaitez accueillir en 1^{ère} année de 1^{er} cycle de l'UER 03 pour la prochaine rentrée universitaire. Le contingent pour l'année 1981/1982, fixé globalement à 450, a été décomposé de la façon suivante : baccalauréat de l'année (300), baccalauréats antérieurs (40), autres modes d'accès (ESEU, équivalences, transferts) (110). A titre indicatif, je vous précise que 378 étudiants ont été inscrits administrativement pour la présente année universitaire »³⁷³.

« J'ai l'honneur de vous adresser sous ce pli le tableau du nombre maximum de nouveaux étudiants que l'Université peut accueillir l'an prochain, tel qu'il m'a été communiqué par les directeurs d'UER, sauf en Sciences économiques. Dans cette dernière discipline, précisément, je suggère que soit accueilli le même quota que l'an dernier et vous demande de me confirmer cette solution ou de me faire connaître celle qui doit être retenue. J'attire votre attention sur le fait qu'habituellement l'Université ne peut pas accueillir tous les candidats à une inscription en Droit, A.E.S., Sciences Economiques et Gestion »³⁷⁴.

La fixation de capacités d'accueil au sein des UER implique une distribution limitée des dossiers d'inscription qui permet aux universités de clôturer les inscriptions lorsque la totalité des dossiers a été distribuée. En 1975, l'UER « sciences humaines cliniques » de l'Université Paris VII refuse, par exemple, toutes les demandes d'inscription formulées à l'égard de la licence de psychologie qui supposent de dépasser la capacité d'accueil fixée à 150 places : elle ferme prématurément ses guichets d'inscription le 11 juillet au lieu du 31 juillet comme le prévoit la réglementation de 1971 et redirige les candidats vers d'autres universités proposant

³⁷³ Division des affaires scolaires et universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Capacités d'accueil pour l'année 1981-1982 » [Courriers envoyés aux directions d'UER], 1^{er} et 2 mars 1981. Archives de l'Académie de Paris. Consulté le : 29 novembre 2018.

³⁷⁴ Division des affaires scolaires et universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Inscription des étudiants s'inscrivant pour la première fois à l'Université – Capacités d'accueil de l'Université » [Courrier envoyé à la présidence], 14 mai 1982. Archives de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. Consulté le : 29 novembre 2018.

les mêmes formations³⁷⁵. Le 27 mai 1977, cette pratique est officialisée par le biais d'un décret modifiant l'article 10 de la réglementation de 1971 – celui posant la liberté de choix des bacheliers – et autorisant les recteurs d'académie à clore les inscriptions lorsque les candidatures reçues atteignent le même niveau que celui enregistré l'année passée³⁷⁶. Plus généralement, il devient difficile de réguler l'offre et la demande de formation aux guichets des universités par les mécanismes classiques d'inscription : de plus en plus, la supériorité de la demande par rapport au nombre de places disponibles s'expose directement devant les établissements d'enseignement supérieur avec la constitution de files d'attente à l'entrée par les candidats désireux de s'inscrire. La règle de l'autobus, avec fermeture sans préavis des inscriptions lorsque les effectifs sont complets, devient le principe régulateur de ces files d'attente et place en critère principal de réussite la disponibilité et la rapidité des candidats à se rendre en temps et en lieu dans les espaces dédiés aux inscriptions à l'université³⁷⁷. Notons qu'à partir de 1977, la déssectorisation des universités parisiennes³⁷⁸, soit la possibilité pour tous les candidats ayant obtenu leur baccalauréat dans l'une des académies de Paris, Créteil ou Versailles de s'inscrire dans l'université parisienne de leur choix, accentue la pression. Elle rend les établissements d'autant plus alerte vis-à-vis de la mise en place de techniques de régulation des candidatures. Au milieu des années 1970, les journalistes se montrent particulièrement attentifs à la pratique de ces universités qui régulent leurs effectifs par la fermeture prématurée des inscriptions. Ils deviennent friands des images de « cohues » devant les établissements comme le montrent ces deux récits parus respectivement en 1977 et 1983 dans *Le Monde* :

« Depuis 5 heures du matin, les « candidats-étudiants » campent, en ce premier jeudi de juillet, devant les grilles de l'université de Dauphine, à Paris. Ils attendent l'ouverture des portes, prévue pour 9 heures. Le groupe des matinaux s'épaissit. Quand les grilles s'entrebâillent, ils sont peut-être un millier. C'est la ruée. Les cinq cents premiers reçoivent un ticket : ils seront inscrits en première année de gestion et économie appliquée. Une petite centaine de noms supplémentaires sera notée sur une liste d'attente. Il n'est pas 11h30. C'est terminé »³⁷⁹.

« Son âge vénérable n'empêche pas la Sorbonne d'être saisie comme chaque année par la fièvre des inscriptions. Mardi 5 juillet, plus d'une centaine de bacheliers millésimés 1983 piétinent en

³⁷⁵ Anonyme. « L'université de Paris VII a dû refuser des inscriptions », *Le Monde*, 4 octobre 1975.

³⁷⁶ Décret n°77-565 du 27 mai 1977 modifiant et complétant le décret n° 71-376 du 13 mai 1971 (JO 4 juin 1977).

³⁷⁷ Anonyme. « « Sélection-moto » à l'université », *Le Monde*, 9 juillet 1977.

³⁷⁸ Anonyme. « Le recrutement des universités parisiennes n'est plus sectorisé », *Le Monde*, 9 juin 1977.

³⁷⁹ Anonyme. « La sélection par le sprint », *Le Monde*, 18 juillet 1977.

longue file sous les voûtes de la galerie Richelieu, bien avant l'heure d'ouverture du bureau des inscriptions de Paris-IV (Paris-Sorbonne) (1). À 9 h 30 précises, la porte s'ouvre enfin " Aligned-vous deux par deux, sinon vous n'entrerez pas ! ", avertit un vigile à l'accent méridional. " On se croirait à l'école primaire, pas à la Sorbonne ", persifle Laurence, une bachelière série B venue d'Arpajon s'inscrire en musicologie. Le vigile semble ravi : " Cette année, on pulvérise les records d'affluence ", assure-t-il. Ravi mais soucieux : " Nous faisons même du brancardage, à cause de la chaleur et de la bousculade ". Dans certaines matières, les inscriptions sont déjà closes. La sélection, parfois brutale, s'est opérée selon la " règle de l'autobus " qui ferme ses portes lorsqu'il est complet. Seuls les premiers arrivés, bacheliers avec mention pour la plupart, ont pu s'inscrire »³⁸⁰.

La généralisation progressive de la règle de l'autobus présente deux implications principales. D'abord, elle instaure une logique de tri entre ceux qui disposent des moyens d'attendre (possibilité de venir à des heures matinales, de missionner un membre de sa famille pour intégrer les files d'attente...) et ceux qui ne le peuvent pas (parce qu'ils possèdent un emploi salarié ou se trouvent trop éloignés géographiquement). La voix *off* d'un reportage télévisuel décrit ainsi que « cette nuit à Tolbiac, comme chaque année, se sont formées les traditionnelles files d'attente de bacheliers en herbe ou de parents décidés qui avaient préféré camper là pour avoir au moins une chance d'obtenir un dossier »³⁸¹. Ainsi, la règle de l'autobus provoque par ce biais une forme de sélection par l'attente qui rappelle les mécanismes d'encouragement au découragement décrit par Alexis Spire dans son travail sur les guichets de l'immigration³⁸². Surtout, et parce que les universités sont libres de fixer leurs propres règles d'inscription³⁸³, le phénomène du « premier arrivé, premier servi » instaure une autre forme de sélection, discrète mais bien réelle, en recrutant ses futurs étudiants parmi les lycéens ayant obtenu le baccalauréat du premier coup³⁸⁴. Ce procédé suppose pour les lycéens d'obtenir leur baccalauréat dès les épreuves écrites afin de pouvoir se présenter à l'université dès l'ouverture des inscriptions avec l'attestation de succès à l'examen : « mieux valait le diplôme obtenu de justesse, sans mention,

³⁸⁰ Anonyme. « Files d'attente à Paris IV. La course à la Sorbonne », Le Monde, 7 juillet 1983.

³⁸¹ Lopez, Ludivine (rédactrice en chef). « Inscriptions universitaires : l'éternel parcours du combattant » [vidéo], INA. Retour vers l'info, 7 avril 2021.

³⁸² Spire, Alexis. « 3. Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration », Anne-Marie Arborio, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba, et Séverin Muller éd., Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées. La Découverte, 2008, pp. 67-68.

³⁸³ Décret n°71-376 du 13 mai 1971 (JO 22 mai 1971).

³⁸⁴ Anonyme. « Les inscriptions dans les universités parisiennes. Une sélection qui ne veut pas dire son nom », Le Monde, 31 mai 1978.

mais sans oral, qu'une mention après oral » conclut ainsi le journaliste ayant couvert la « ruée » vers les inscriptions à Paris Dauphine dans l'article de 1977 cité ci-dessus³⁸⁵.

Si certaines universités jouent sur les capacités d'accueil et les dates limites d'inscription pour réguler leurs effectifs, d'autres, et parfois les mêmes, mettent en place de véritables mécanismes de sélection sur critères. Ces pratiques sélectives semblent apparaître à la fin des années 1970, plus précisément en 1978, puisqu'aucun article de presse ne fait état de procédures sélectives avec application de critères d'admission avant cette année. Dans un article du journal *Le Monde* paru le 31 mai 1978, nous pouvons lire qu'à Paris II, Paris IV et Paris V, la sélection des futurs étudiants se fait en fonction des appréciations portées sur le livret scolaire de terminale ou de la mention obtenue au baccalauréat. A l'Université Paris II, par exemple, la technique de sélection utilisée repose sur une répartition des dossiers des candidats en deux groupes « prioritaires » ou « conditionnels ». Les inscriptions réalisées à partir du 3 juillet sur présentation du baccalauréat sont classées « prioritaires » ou « conditionnelles » : pour être classé « prioritaire » en droit ou en AES (administration économique et sociale), il faut obtenir une mention au baccalauréat quelle que soit la série ; pour être classé « prioritaire » en sciences économiques, il est nécessaire d'obtenir un baccalauréat C (mathématiques) ou D (biologie) et de préférence une mention. Lorsque le nombre d'inscrits fixé par l'établissement est atteint, celui-ci refuse systématiquement toutes les inscriptions classées « conditionnelles » alors que les inscriptions « prioritaires » sont toujours accueillies : jusqu'au 17 juillet, chaque soir est éliminé un nombre d'inscriptions « conditionnelles » équivalant au nombre de dossiers « prioritaires » enregistrés dans la journée³⁸⁶. Le conseil d'administration de l'Université Paris-Dauphine, après avoir cautionné le système du « premier arrivé, premier servi » en 1977³⁸⁷ et voté la mise en place d'un « tirage au sort » par ordinateur en 1978, décide le 24 avril 1979 de changer les règles d'admission des étudiants en premier cycle : la nouvelle procédure votée par les instances dirigeantes de l'université se base en effet sur une répartition des candidats en cinq familles au sein desquelles le tri est effectué par application successive de critères de sélection jusqu'à épuisement des capacités d'accueil. Ainsi, les néo-bacheliers, les bacheliers boursiers de l'enseignement secondaire, les étudiants en reconversion, les salariés et les étudiants étrangers sont évalués à l'aune de la mention obtenue au baccalauréat, de l'obtention d'un

³⁸⁵ Anonyme. « La sélection par le sprint », *Le Monde*, 18 juillet 1977.

³⁸⁶ Anonyme. « Les inscriptions dans les universités parisiennes. Des solutions disparates », *Le Monde*, 31 mai 1978.

³⁸⁷ Anonyme. « Deux mille neuf cents candidats pour sept cents places », *Le Monde*, 28 juin 1979.

baccalauréat C ou E (mathématiques et techniques), de la « bonne » note obtenue dans la discipline du baccalauréat, de l'obtention du bac B (sciences économiques et sociales) ou D (biologie) avec la moyenne en mathématiques ou encore de l'examen des motivations du candidat. Qu'il s'agisse de jouer sur les files d'attente, sur la date d'obtention du baccalauréat ou sur l'application de critères de recrutement, il existe dans les années 1970 une diversité de procédures qui charrie avec elle une diversité toute aussi importante de calendriers et de délais d'inscription. Cette diversité est manifestement porteuse d'inégalités vis-à-vis des lycéens : les chances de réussite du parcours d'inscription des candidats dépendent fortement de leur capacité à connaître les différentes procédures et leurs dates d'inscription respectives, à se rendre rapidement devant les établissements d'enseignement supérieur ou encore à présenter une attestation de succès aux premières épreuves écrites du baccalauréat.

2. Les balbutiements de la coordination : la télématique comme nouveau support des procédures post-baccalauréat (années 1980)

Si la loi Savary de 1984 apporte des précisions sur la question de l'entrée à l'université en consacrant le libre accès des bacheliers, elle ne dit rien, en revanche, des solutions qui peuvent être mises en place dans les universités pour gérer l'afflux de candidats vers les formations post-baccalauréat et résoudre les situations dans lesquelles le nombre de candidatures dépasse le nombre de places offertes. Dans ce dernier cas, les dispositions législatives renvoient à une réglementation qui n'a pas été prise. Au jeu des universités déployé dans les années 1970 autour des procédures d'inscription écrites et des possibilités de restreindre l'afflux de candidats succèdent de nouvelles solutions de clarification et d'harmonisation des procédures. Elles sont notamment recherchées localement à partir des années 1980 par le biais du développement de la technologie de communication télématique qui offre *via* le minitel³⁸⁸ des possibilités de coordination inter-universités voire inter-académies. Au début des années 1980, rappelons que la technologie télématique prend d'autant plus d'ampleur qu'en 1983, l'État *via* le ministère

³⁸⁸ Le terminal minitel est développé en France à la fin des années 1970 dans le sillage du programme Télétel, fortement soutenu par la DGT (Direction générale des télécommunications) et développé par deux centres de recherches : le CENT (Centre national d'études des télécommunications) et le CCETT (Centre commun d'études de télévision et télécommunications). Le terminal minitel se présente comme une technologie de communication télématique donnant au programme Télétel une réalité matérielle. Initialement développé pour mettre à disposition des usagers un annuaire national électronique, le terminal minitel propose progressivement de nouveaux services payants : démarches administratives, presse, petites annonces, météo, vente par correspondance... Voir : Cariou, Christophe et Morgane Gaulon-Brain. « Du Minitel à l'Internet », La revue des médias, INA, 29 mars 2012.

des PTT (Postes et télécommunications) distribue le minitel gratuitement aux foyers – 20% des foyers sont équipés à la fin de la décennie³⁸⁹ – institutions ou entreprises désireuses de s'en équiper afin que le public découvre les services mis à disposition par ces nouveaux outils³⁹⁰. Progressivement, le terminal minitel se diffuse au sein des entreprises de presse, des collectivités locales, des services administratifs et des établissements d'enseignement supérieur comme les universités. Un article du mois de septembre 1986 intitulé « *La télématique à l'université* » le décrit :

« L'Université à son tour est atteinte. De Nancy à Montpellier, de Bordeaux à Saint-Etienne ou Paris-Dauphine, expériences et projets ont vu le jour depuis quelques mois. La proposition que font ces quelques pionniers est simple et alléchante : consultez votre minitel, et vous saurez tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur votre université, mais que vous n'avez jamais osé demander, faute d'un service d'information cohérent et global. Ainsi, rien ne semble échapper à la sagacité du service télématique mis en place depuis janvier dernier par l'université des sciences et des techniques du Languedoc (Montpellier-II) : de l'organigramme précis de l'université au descriptif complet des formations offertes; des dates d'inscription et de rentrée à l'adresse du club de bridge; des comptes rendus détaillés des délibérations des conseils universitaires depuis six mois à la liste des quarante dernières thèses de sciences soutenues à Montpellier. De l'essentiel à l'accessoire, le menu - complet - est disponible pour toutes les catégories d'utilisateurs »³⁹¹.

A la fin des années 1980, la technologie télématique s'impose comme le nouveau support d'innovations imaginées à l'échelle de certains établissements ou académies pour coordonner les procédures d'accès aux formations supérieures et limiter *a minima*, sans les éteindre complètement, les files d'attente devant les établissements. D'une part, les solutions télématiques permettent aux rectorats et aux établissements de recueillir un certain nombre de données relatives à l'identité du bachelier, à son lycée de passage du baccalauréat et à ses vœux d'affectation dont elles deviennent les principaux supports de recensement. D'autre part, l'ouverture du recueil télématique des vœux post-baccalauréat avant les vacances d'été permet aux universités et à leurs UER de jauger la demande exprimée vis-à-vis de telle ou telle formation, d'ajuster les capacités d'accueil et de prévoir en conséquence les moyens à mettre en œuvre pour la future année universitaire. Ces solutions télématiques sont donc à la fois des

³⁸⁹ Cariou, Christophe, et Morgane Gaulon-Brain. « Du Minitel à l'Internet », INA. La revue des médias, 29 mars 2012.

³⁹⁰ Gonzalez, Antonio et Jouve, Emmanuelle. « Minitel : histoire du réseau télématique français », Flux, vol. 47, no. 1, 2002, p. 85.

³⁹¹ Anonyme. « La télématique à l'Université », Le Monde, 25 septembre 1986.

outils de prévision et de mise en visibilité des flux : elles permettent de compter les étudiants, de fabriquer des séries statistiques de plus en plus détaillées (par académie, par université, par discipline, par formation) sur cette population de masse et de construire petit à petit un panorama de la circulation étudiante. Les procédures de préinscription imaginées au milieu des années 1980 bouleversent l'anticipation comme l'organisation des moyens mis à disposition des formations universitaires et apportent avec elles des modes de fonctionnement appelés à se pérenniser. C'est d'abord la possibilité pour le lycéen d'anticiper les résultats du baccalauréat et de formuler des choix d'études supérieures avant même le passage des épreuves : les outils télématiques se présentent comme des instruments de rationalisation des projets d'orientation qui sont transformés en listes de vœux *via* la mise en informatique. C'est ensuite l'établissement d'une procédure découpée en plusieurs étapes et organisée suivant un calendrier qui se complexifie avec le temps : à mesure que la norme coordinatrice se diffuse, celui-ci tend néanmoins à se stabiliser autour de quelques grands repères à savoir l'enregistrement des vœux, l'attente des réponses ou encore l'inscription effective dans l'établissement supérieur.

Plusieurs procédures télématiques harmonisées voient le jour à la fin des années 1980 dans différentes académies françaises : il s'agit, par exemple, de BRETASUP pour l'académie de Rennes, RACINES pour l'académie de Toulouse, OCAPAPI pour les académies de Clermont-Ferrand, Caen, Lyon, Lille, Grenoble, Besançon, Reims, Rouen, Poitiers et Nantes, UNIPROV pour l'académie d'Aix-Marseille, SUPTEM pour l'académie de Bordeaux ou encore RAVEL pour les académies de Paris, Créteil et Versailles. En Ile-de-France, la procédure RAVEL (Recensement Automatisé des Vœux des Elèves) est mise à l'essai au printemps 1987³⁹². Les premières années, la plateforme télématique coexiste encore avec les files d'attente mais en 1990 elle devient la première étape (non-obligatoire) de l'inscription à l'université : autrement dit, il est désormais possible de donner la priorité aux candidats passés par RAVEL. Alors que la majorité des plateformes télématiques introduites visent simplement à recenser les vœux des candidats et anticiper les capacités d'accueil, certaines universités comme Paris IV ou Paris II mettent en place de vraies procédures de pré-inscription par minitel : à Paris IV, la technologie

³⁹² La procédure RAVEL a été analysée par Leïla Frouillou dans le cadre de sa thèse consacrée aux mécanismes de la ségrégation universitaire francilienne. RAVEL constitue une réponse à la massification universitaire qui s'observe particulièrement en Ile-de-France. Ce système de préinscription post-baccalauréat est un exemple particulièrement intéressant : il intervient en région francilienne où circulent de nombreux étudiants et assure la coordination de procédures d'accès dans plusieurs universités attractives du territoire. Par ailleurs, et comme le souligne Leïla Frouillou, son introduction est un traceur de la réorganisation des inscriptions par la télématique : la première année de mise en service, les journalistes traditionnellement attentifs aux files d'attente qui se constituent devant les universités lors de l'ouverture des inscriptions constatent qu'en 1987, lorsque RAVEL est mis en place, il n'y a pratiquement aucun mouvement de foule.

télématique permet de convoquer uniquement les candidats certains de pouvoir s'inscrire à l'université ; ils peuvent ainsi retirer leur dossier d'inscription quand les autres bacheliers reçoivent *via* la messagerie minitel une information selon laquelle les capacités d'accueil ont été atteintes³⁹³. L'université Paris-Dauphine utilise également une plateforme nommée Boléro (Bonne Orientation des Lycéens et Réussite de l'Opération) comme solution de préinscription³⁹⁴ (ENCADRÉ 11) après que le Conseil d'État a jugé illégal, en juillet 1990, leur système de sélection sur notes et mention au baccalauréat : « Considérant qu'il résulte des pièces du dossier que pour refuser à MM. X... et Y... leur inscription à Paris-Dauphine, le président de l'université s'est fondé sur les résultats qu'ils avaient obtenus lors du baccalauréat ; que l'article 14 de la loi du 26 janvier 1984 précise que "les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection" ; que l'université Paris Dauphine n'entre pas dans la catégorie des établissements pour lesquels une exception est prévue à ce principe ; que, dès lors, le président de l'université ne pouvait légalement fonder sa décision de refus d'inscription sur des critères d'ordre qualitatif sans entacher celle-ci d'erreur de droit ; qu'à cet égard, aucune disposition réglementaire ne saurait être invoquée à l'appui d'une telle pratique dès lors que la loi l'interdit expressément »³⁹⁵. Dans ce contexte de multiplication des procédures télématiques d'inscription et de pré-inscription à l'université, caractérisé légalement par une absence de sélection, un certain nombre d'institutions se font les garantes du bon développement et de la bonne exploitation de ces procédures émergentes. Depuis plusieurs années déjà, les juridictions administratives sont impliquées dans le contrôle *a posteriori* de la légalité des procédures d'inscription post-baccalauréat, écrites ou télématiques. Notons aussi l'engagement nouveau de la CNIL sur la question des procédures télématiques de recensement des vœux qui génèrent un certain nombre de difficultés relatives à la coexistence entre l'usage du minitel et l'existence des files d'attente devant les établissements. Rappelons en effet que toutes les universités ne s'approprient pas de la même façon les outils télématiques puisque certaines d'entre elles utilisent le minitel comme une solution de préinscription alors même que sa vocation première est de recenser les vœux pour quantifier la demande. La CNIL est alors amenée à se prononcer sur cette pratique qui conduit à avantager les élèves faisant usage de la télématique par rapport

³⁹³ Anonyme. « Le minitel au secours des inscriptions à l'université, Le Monde, 21 mai 1987.

³⁹⁴ Barraud de Lagerie, Pauline, et Élise Tenret. « Sélection à l'université : orchestration et arrangements du Boléro de Dauphine », L'Année sociologique, vol. 70, no. 2, 2020, pp. 365-394.

³⁹⁵ CE, 4/1 SSR, 27 juillet 1990, décision n°65180 65181.

à ceux pratiquant les files d'attentes et tend par ailleurs à hiérarchiser les élèves ayant fait usage de la télématique selon l'ordre des vœux établis.

Encadré 11. Promesses et détournements de la plateforme BOLERO à l'Université Paris - Dauphine

La plateforme Boléro, développée au sein de l'Université Paris-Dauphine pour accompagner les bacheliers déjà inscrits sur RAVEL, est mise en place au début des années 1990, initialement pour les filières de mathématiques puis pour celles de gestion. Inspiré des méthodes du *scoring*, l'algorithme de Boléro a pour mission de calculer un score à partir des notes de lycée obtenues par le candidat afin de pourvoir ensuite l'ensemble des candidats. Pauline Barraud de Lagerie et Elise Tenret montrent quels principes de justice sont mobilisés par les concepteurs de l'algorithme (référence à la note de bas de page n° 394) : d'abord, un principe méritocratique fondée sur l'appréciation de la valeur scolaire des étudiants et leur capacité à réussir à Dauphine ; un principe « d'équilibre juste », adossé à la mise en place de quotas pour assurer un recrutement de profils variés. Après examen des dossiers, l'établissement préinscrit définitivement les candidats sélectionnés, une préinscription qui permet à ces derniers d'inscrire Dauphine comme premier vœu d'affectation sur RAVEL et qui vaut engagement de recruter l'étudiant à la rentrée s'il réussit le baccalauréat. Seulement, cette procédure de pré-inscription donne lieu à des détournements de la part de candidats ayant reçu un avis défavorable et inscrivant pourtant Dauphine en premier choix sur RAVEL. La presse nationale relate ainsi le parcours de candidats qui « forcent la porte de Dauphine » en payant les services d'un avocat pour contester devant le tribunal administratif la décision de refus d'inscription de l'Université au motif que l'université est ouverte à tous les titulaires du baccalauréat.

3. Aux origines de la coordination nationale : la mise en place d'APB 1 pour l'admission post-baccalauréat des filières sélectives (2003)

Lorsque les solutions télématiques de coordination des admissions post-baccalauréat s'implantent dans les différentes académies, une première procédure de coordination se met en place à partir de 2003, à l'échelle nationale, pour organiser les admissions dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)³⁹⁶. Dans nos développements, nous l'appelons APB 1. Cette procédure trouve son origine dans le travail d'un groupe d'ingénieurs de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse investi depuis la fin des années 1980, au sein du « service concours communs polytechniques » (SCCP), dans la modélisation informatique des concours et des admissions dans les écoles d'ingénieurs (ENCADRÉ 12). Le SCCP de Toulouse,

³⁹⁶ La procédure se généralise à partir de 2003 puis son inscription au bulletin officiel en 2004 prévoit son utilisation réglementaire dans tous les lycées avec CPGE.

créé en 1992 par convention entre les INP de Toulouse, Grenoble et Nancy afin de gérer les « concours communs polytechniques », est la cheville ouvrière des procédures informatiques sélectives d'admission post-baccalauréat en France. Le SCCP développe pour ces formations une plateforme de gestion des candidatures avant d'en étendre l'usage à l'ensemble des écoles d'ingénieurs recrutant sur concours post-CPGE dans le cadre d'une convention entre les représentants des différents concours – Mines-Ponts, Polytechnique, CentraleSupélec etc. :

« A la fin des années 1990, nous sommes arrivés à créer une admission qui était commune à toutes les écoles d'ingénieurs : les candidats souhaitant réaliser des inscriptions dans ces écoles, du côté de Mines-Ponts ou de Centrale, devaient consigner leurs vœux sur un outil unique géré depuis l'INP de Toulouse permettant au SCCP de recueillir les vœux des élèves, de les coordonner pour proposer ensuite le meilleur choix possible d'école en fonction des résultats aux différents concours. Et là c'était sur application d'un algorithme local »³⁹⁷.

Développées jusque-là en relative autonomie vis-à-vis de l'institution ministérielle, ces procédures de coordination attirent, au tournant des années 2000, l'attention du ministère de l'Éducation nationale et plus particulièrement de la DGES (Direction générale de l'enseignement supérieur, ancienne appellation de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle ou DGESIP)³⁹⁸. Elle souhaite confier au SCCP l'écriture d'une nouvelle application web permettant de centraliser les procédures d'affectation des élèves en classe de terminale au sein des CPGE. Comme le décrit Hélène Buisson-Fenet, l'idée d'une rationalisation des recrutements en CPGE apparaît pour la première fois dans un rapport remis à Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, par l'Inspection générale de l'Éducation nationale : « une informatisation des dépôts de candidatures et un traitement télématique des dossiers doit au plus vite être mis en place pour garantir que le choix des établissements est réellement opéré par l'élève et pour permettre une gestion contrôlée des flux »³⁹⁹. Pour comprendre cette commande, il faut rappeler un double contexte qui tient à la

³⁹⁷ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

³⁹⁸ Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten mettent en évidence le rôle de Claude Boichot au sein de l'institution ministérielle. Agrégé de sciences physiques et professeur en CPGE, il devient à la fin des années 1990 une figure représentative de la voix des CPGE au sein du ministère. En 1996, il est chargé d'écrire un rapport sur l'informatisation des dépôts de candidatures et le traitement télématique des dossiers scolaires. Entre 2002 et 2004, il occupe la fonction de chargé de mission pour les CPGE auprès des ministres successifs. Voir : Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 211.

³⁹⁹ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », Hélène Buisson-Fenet éd., *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation nationale*. Presses universitaires de Grenoble, 2019, p. 106.

fois à la situation des CPGE dans le système d'enseignement supérieur français et à la montée en puissance des technologies d'information et de communication au sein de l'État. Premièrement, l'intervention des ingénieurs de l'INP Toulouse sur le recrutement post-baccalauréat en CPGE doit être comprise au regard de la fragmentation croissante du marché des classes préparatoires qui mêle à la fois une dynamique de diversification et de territorialisation de l'offre⁴⁰⁰. Surtout, Hélène Buisson-Fenet rappelle que « le système dual qui caractérise l'enseignement supérieur français se trouve régulièrement mis en cause, à la fois à travers la fermeture sociale progressive des scolarités qu'il vient entériner, le coût pour la collectivité de cette production d'une élite scolaire dont le volume est particulièrement réduit, et le faible investissement scientifique de grandes écoles qui produisent peu de recherche tout en préemptant pourtant les étudiants les plus à même de faire prospérer une formation rigoureuse au service de l'innovation technologique »⁴⁰¹. En 1998, la publication du rapport Attali – « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur » – pointant du doigt les dysfonctionnements du système dual d'enseignement supérieur est représentatif de la critique qui lui est régulièrement adressée⁴⁰². Deuxièmement, rappelons qu'à la fin des années 1990, et dans le sillage des positions gouvernementales prises à l'égard de la société de l'information et de la communication, la transformation numérique de l'action publique soutient les principes réformateurs de la simplification, de l'optimisation des démarches et de la rationalisation des procédures qui pénètrent les administrations. Nous ajoutons à la suite des nombreux travaux s'y rapportant que le tournant numérique de l'État ne s'observe pas seulement dans l'imposition de nouveaux objectifs et mots d'ordre empruntés aux *new public management*. Il augure des bouleversements organisationnels qui « autorisent et induisent le recrutement au cœur même de l'État de contractuels informaticiens chargés d'impulser des transformations structurelles dans l'architecture administrative »⁴⁰³. La sollicitation et l'implication des ingénieurs de l'INP dans la construction d'APB 1 peut être analysée en ce sens.

⁴⁰⁰ Buisson-Fenet, Hélène, et Jacques-Benoît Rauscher. « Apparier sans dépareiller. APB et le pilotage à distance du marché scolaire des classes préparatoires aux grandes écoles (2003-2017) », *Gouvernement et action publique*, vol. 11, no. 4, 2022, p. 74.

⁴⁰¹ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », 2019, *op. cit.*, p. 105.

⁴⁰² Commission Jacques Attali. « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur » [Rapport], mai 1998.

⁴⁰³ Baudot, Pierre-Yves. « Pour une sociologie politique du numérique », Anaïs Theviot éd., *Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique*. ENS Editions, 2023, p. 252.

Encadré 12. Portrait de Bernard Koehret, ingénieur-modélisateur des admissions post-baccalauréat au sein de l'Institut National Polytechnique (INP) Toulouse

« Il y a eu une reconnaissance technique qui fait qu'au niveau politique, Bernard Koehret souhaitait mettre en oeuvre un dispositif d'accueil national pour toutes les écoles »

Ingénieur du SCCP Toulouse

Ingénieur en génie chimique, professeur dans une école d'ingénieur à Toulouse, Bernard Koehret impulse en 1987 le travail de modélisation informatique des concours des écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI devenu aujourd'hui le groupe concours polytechniques). En 1992, il gère le service des concours communs de Polytechnique (SCCP) qui pilote les admissions au sein des écoles d'ingénieurs. En 1999, pour les besoins du SCCP, Bernard Koehret crée un système de gestion des propositions sur la base d'une liste unique de vœux hiérarchisés entre les concours de Polytechnique, des ENS (École normale supérieure), de CentraleSupélec, de Mines-Ponts et de l'École des arts et métiers. Au début des années 2000, Bernard Koehret prend part à la création du service concours des écoles d'ingénieurs (SCEI) et parvient à mettre en marche un dispositif d'admission national pour toutes les écoles d'ingénieurs recrutant au niveau bac + 2. Au fur et à mesure, Bernard Koehret constitue autour de lui une équipe d'ingénieurs qui prennent part à l'expérimentation « Nantes Post-Bac » et au développement de l'outil national APB 2.

Ainsi, la commande passée par la DGES auprès du SCCP de Toulouse est une demande d'informatisation et d'automatisation des admissions en CPGE. Un des ingénieurs du SCCP décrit en ces termes la mission qui leur est confiée : *« pouvoir être plus efficient dans le remplissage des classes préparatoires (...) car le problème de la DGESIP c'était qu'il y avait de moins en moins de candidats en CPGE, les CPGE commençaient à se vider »*⁴⁰⁴. La demande d'automatisation des admissions en CPGE poursuit une logique radicalement différente des objectifs donnés à la coordination des procédures d'inscription dans les universités : d'un côté, il s'agirait de remplir les CPGE et de l'autre, il s'agit de faire disparaître les files d'attente à l'entrée des établissements. Pour cet ingénieur du SCCP, l'une des difficultés caractérisant le système d'admission existant en CPGE est liée au remplissage des écoles d'ingénieurs – près de 200 au total – auxquelles les lycéens peuvent aspirer. Une circulaire du 15 décembre 2003 adressée aux recteurs d'académie ainsi qu'aux chefs d'établissement dénombre ainsi un manque de 2000 étudiants dans les écoles d'ingénieurs et 750 dans les écoles de commerce⁴⁰⁵. Dans cette même circulaire, le ministère de l'Éducation nationale adresse aux recteurs et chefs

⁴⁰⁴ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

⁴⁰⁵ Circulaire n°2003-218 du 15 décembre 2003 relative à l'admission des étudiants en CPGE [Ministère de l'Éducation nationale].

d'établissement, sous forme de mise en garde, quelques « recommandations particulières » relatives à la campagne d'admission en CPGE dont la lecture laisse apparaître le souci de remplissage des CPGE : « un certain nombre de lycées n'ayant pas de CPGE ont pour habitude d'ignorer les classes préparatoires. Un effort est à faire pour sensibiliser les chefs d'établissements aux besoins de la collectivité » ; « les classements effectués par quelques établissements à classes préparatoires n'ont pas été suffisamment importants pour accueillir un nombre d'étudiants suffisant. Il faut recommander à ces établissements de classer plus d'élèves » ; « Le réseau des classes préparatoires n'est pas toujours connu du public, ou, s'il est connu, des familles et des étudiants se censurent et hésitent à faire acte de candidature. La promotion de pôles de CPGE qui ont connu des difficultés de recrutement est à soutenir en liaison avec les établissements faiblement pourvoyeurs »⁴⁰⁶.

Le système de recrutement au sein des CPGE est marqué par un phénomène de déperdition des places mis en lien avec l'archaïsme des procédures papier. Leur relative informalité favorise par ailleurs des pratiques de passe-droit consistant, pour les lycées parisiens « réputés », à se réunir en mairie d'arrondissement pour se disputer les meilleurs dossiers⁴⁰⁷. Hélène Buisson-Fenet et Jacques-Benoît Rauscher parlent de « procédures opaques de recrutement, qui permettent à la fois à certains lycées bien pourvus de préserver une forme de « rente » scolaire, à des familles bien dotées de pratiquer le « délit d'initié », et à des élèves stratèges de redoubler pour une meilleure École et ainsi de « monopoliser » des places en seconde année, sans se présenter à l'école qui les a pourtant admis »⁴⁰⁸. Dans une lettre rédigée en 2002 par le directeur de l'Enseignement supérieur à destination des différents acteurs intéressés par la nouvelle procédure émergente, le lien entre l'attractivité, le remplissage des filières CPGE et la modernisation des supports d'admission post-baccalauréat est déjà posé : « l'utilisation d'outils modernes de gestion devenait indispensable afin que dans le respect de la souveraineté des décisions des chefs d'établissement, on puisse offrir aux étudiants intéressés par une classe préparatoire un meilleur indice de satisfaction et ainsi éviter que des élèves motivés soient écartés de ce type de structures »⁴⁰⁹. Au cours d'un entretien, un ingénieur du SCCP ayant participé à la rédaction du cahier des charges et au développement de ladite application

⁴⁰⁶ *ibid.*

⁴⁰⁷ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », 2019, *op. cit.*, p. 103.

⁴⁰⁸ Buisson-Fenet, Hélène, et Jacques-Benoît Rauscher, 2022, *art. cit.* p. 81.

⁴⁰⁹ Texte de présentation publié par le Directeur de l'Enseignement supérieur à la suite de la publication de la circulaire n° 2002-253 du 14 novembre 2002 relative à l'admission en CPGE.

interprète d'ailleurs la sollicitation du ministère vis-à-vis de l'INP Toulouse comme un souci de rationalisation des procédures :

« Tout cela est le fait d'une procédure papier qui était archaïque. Les candidats faisaient un dossier papier pour une prépa donc la prépa étudiant ce dossier et au bout d'un mois ou un mois et demi, s'il était refusé, il passait sur une seconde prépa qui elle avait déjà éventuellement fait le plein donc rejetait également le dossier, donc il passait à une troisième prépa mais cela arrivait très tardivement. Donc cette procédure n'était pas du tout efficace car si vous loupez votre premier vœu, en clair vous n'aviez presque aucune chance d'entrer en prépa alors qu'il y a de la place et que vous avez le niveau. Ce qui fait aussi qu'il y avait tout un tas de pratique un peu « foireuses » de pré-sélection c'est-à-dire que les élèves allaient aux portes ouvertes dans des lycées pour présenter leur dossier alors des fois le lycée disait oui, des fois oui puis non et le dossier finissait à la poubelle »⁴¹⁰.

Un ancien cadre de la DGESIP et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2014-2017) complète cette analyse et présente en ces termes la problématique : *« Comment est-ce qu'on organise les gamins qui sont sélectionnés et qui sont acceptés à plusieurs endroits ? »*⁴¹¹. Pour lui, le problème n'est pas tant lié à l'archaïsme des procédures papier qu'aux effets de la hiérarchisation des filières : *« Donc le bac S mention très bien il est accepté partout et les autres attendent que celui qui est accepté fasse ses choix. Donc les CPGE elles ont mis en place leur propre outil de manière à forcer ceux qui étaient acceptés et qui étaient pris dans toutes les CPGE à choisir un établissement pour libérer des places »* pour les autres candidats. Il évoque aussi les effets de la hiérarchisation des établissements en dissociant les lycées de la « Montagne Saint-Genève » (Henri IV et Louis le Grand) et ceux de « province » : *« De toute façon, tout le monde commence par candidater sur les 3-4 classes CPGE de la Montagne Saint-Genève (...) Et puis tout ça, ça fait que la petite CPGE de province, elle se retrouve en bout de chaîne. Donc un jeune de Lyon, il peut candidater à Henri IV mais s'il est bon mais pas assez pour Paris, il est à peu près sûr d'être piraté par un Parisien pour le lycée du Parc [un des plus grands lycées accueillant des classes préparatoires de province] »*. Là où l'ingénieur du SCCP interprète le problème du remplissage des classes préparatoires au début des années 2000 comme le fait de supports obsolètes et de

⁴¹⁰ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

⁴¹¹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

procédures papier dissuasives, l'ancien conseiller livre une analyse en termes d'inégalités des chances entre candidats et entre établissements⁴¹² : elles seraient la conséquence d'un manque d'harmonisation dans la répartition des élèves de terminale au sein des classes préparatoires. Cette division du travail critique fait jouer l'opposition entre interprétation technique et politique de l'état du secteur de l'admission post-baccalauréat : alors que les profils « techniques » concentrent leurs diagnostics sur l'obsolescence technique des supports, les profils « politiques » s'attachent moins à leur matérialité qu'à ce qu'ils provoquent en termes de déséquilibres dans la liaison entre l'enseignement secondaire et supérieur.

Mobilisant leur expérience en matière de modélisation informatique des admissions en filières sélectives, les ingénieurs du SCCP travaillent entre 1997 et 2002 à la rédaction du cahier des charges, à la mise en forme de l'application et « au travail de conviction entrepris auprès des chefs d'établissement, longtemps réticents par crainte de perturber un système fondé sur la réputation bien rodé »⁴¹³. Au cours de réunions réunissant à la fois le bureau des classes préparatoires de la sous-direction des formations post-baccalauréat de la DGES et des représentants de CPGE, les attentes respectives sont progressivement définies. Le développement informatique de l'outil « Admission Prépa » est par ailleurs attentivement suivi par l'Association des proviseurs de lycées à classes préparatoires (APLCPGE) qui rend compte dans son bulletin des « corrections successives et des « affinements » de l'application informatique »⁴¹⁴. La première campagne d'admission est ouverte en 2003 et la procédure est inscrite au Bulletin officiel en 2004⁴¹⁵. Sur le modèle développé pour les entrées en école d'ingénieurs, les ingénieurs du SCCP construisent une application web recueillant les vœux des candidats de toutes les CPGE de France et proposant des affectations d'après la lecture du dossier réalisée par les établissements. La clef de voûte de cette nouvelle application prenant en charge l'affectation des candidats vers l'enseignement supérieur « sélectif » est l'opération de hiérarchisation des vœux. Elle demande aux candidats d'ordonner et de classer leurs vœux en respectant l'ordre de leurs préférences c'est-à-dire en plaçant au rang numéro 1 la formation qu'ils souhaiteraient obtenir avant toutes les autres et au rang n la formation dans laquelle ils

⁴¹² Plus que l'ingénieur du SCCP, le discours du conseiller ministériel se rapproche des conclusions de l'article de Michel Euriat et Claude Thélot évoquant en 1995 la faible diversité sociale du recrutement des étudiants en CPGE. Voir : Euriat, Michel, et Claude Thélot. « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 et 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, no. 3, 1995, p. 404.

⁴¹³ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 6. Outiller les usagers scolaires pour qu'ils s'orientent », 2019, *op. cit.*, p. 104.

⁴¹⁴ *ibid.*, p. 104.

⁴¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n°2003-218 du 15 décembre 2003 relative à l'admission des étudiants en CPGE.

souhaiteraient être affectés s'ils n'obtiennent pas le vœu placé au rang $n-1$ ⁴¹⁶. Dans l'esprit des concepteurs d'APB 1 et de ses « propriétaires » au sein du ministère, le recours à la hiérarchisation des vœux répond à des impératifs d'accélération et de rationalisation de la procédure d'admission post-baccalauréat. Elle permet de structurer la demande pour éviter les conflits de priorité entre les candidats postulant à une même formation supérieure :

« Vous faites un choix, on vous fait une proposition, vous avez tant de temps pour répondre : vous acceptez la proposition qui vous est faite, forcément ça libère des places ! Sauf que ça libère des places, d'accord, mais pour qui ? Si les candidatures des jeunes sont toutes à plat, à qui on la donne la place qui se libère ? On la donne au premier qui est derrière ? Mais comment savoir le premier qui est derrière ? On est obligés d'avoir les listes ordonnées des candidats pour pouvoir appeler celui d'après... Donc, pour éviter ce genre de problème, on a des classements donc y'a des ordres de vœux etc. Il faut tout anticiper pour que ça converge le plus vite possible »⁴¹⁷.

L'introduction de la hiérarchisation des vœux pour coordonner les candidatures et les affectations au sein des CPGE s'inscrit pleinement dans la logique de remplissage qui agite ces formations en quête d'un mode de recrutement efficace. Cette logique préside la construction d'APB 1: *« le système APB est construit au service des formations, pour aider les formations il faut remplir le plus vite possible, et pour cela la logique de hiérarchisation est le meilleur moyen d'accélérer le processus »*⁴¹⁸ ponctue l'ancien directeur adjoint du cabinet de Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017), interrogé sur la hiérarchisation des vœux et les qualités prêtées à cette technique de classement imposée aux candidats. Ces propos font penser à la définition du nouveau phénomène bureaucratique proposée par Philippe Bezes qui évoque notamment *« une nouvelle étape de rationalisation de l'adéquation entre moyens administratifs et fins politiques »*⁴¹⁹. Le confort de l'utilisateur, le souci de son information et de son implication effective dans la procédure sont souvent invoqués lorsqu'il s'agit de simplification et d'optimisation des démarches administratives : il n'en est rien concernant la hiérarchisation des

⁴¹⁶ Nous verrons dans nos développements ultérieurs que cette proposition de hiérarchiser les vœux en respectant strictement l'ordre des préférences rencontre, dans un contexte de forte concurrence pour l'attribution des places sur le marché de l'enseignement supérieur, un certain nombre de difficultés qui contraignent voire empêchent l'expression sincère des préférences.

⁴¹⁷ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁴¹⁸ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

⁴¹⁹ Bezes, Philippe. « Le nouveau phénomène bureaucratique. Le gouvernement par la performance entre bureaucratisation, marché et politique », *Revue française de science politique*, vol. 70, no. 1, 2020, p. 28.

vœux et le terme « efficience » employé dans l'extrait d'entretien suivant indique que les logiques poursuivies sont avant tout gestionnaires⁴²⁰. A travers les récits de nos enquêtés, nous découvrons que la mise en place de la hiérarchisation des vœux comme impératif de la procédure est bel et bien pensée vis-à-vis du confort des CPGE, de l'organisation et de la terminaison le plus en amont possible du recrutement quitte à sacrifier le temps et l'espace du choix des bacheliers :

« L'objectif premier c'était une efficience de l'affectation, du remplissage des classes. La grosse problématique, quand vous n'êtes pas dans un environnement centralisé, c'est que vous avez un candidat qui va dire à un IUT « oui je viens chez vous à la rentrée » et il peut également dire ça à un lycée à côté de chez lui, mais en tous cas ce qui est sûr c'est que le jour de la rentrée il ne sera pas chez les deux. Du coup ben y'a des établissements qui se sont retrouvés avec des classes à moitié vide et après faut aller récupérer des candidats (...) Et la liste ordonnée permettait d'aller très vite, ça permettait aux établissements de pouvoir organiser, de remplir le mieux possible et organiser leur rentrée le plus tôt possible. Par contre ça contraignait les candidats à avoir une anticipation sur eux c'est à dire qu'on demandait aux candidats de savoir avant même d'avoir le baccalauréat de dire « moi je préfère celle-là ou celle-là » donc y'en a qui y arrivent très bien mais y'en a qui ne savent pas se décider »⁴²¹.

Section 2 - L'expérimentation « Nantes Post-Bac ». Une entreprise originale de transformation académique des modes d'admission post-baccalauréat (2005-2007)

L'affirmation du « libre d'accès » par la loi Savary en 1984 et les difficultés pratiques rencontrées pour gérer les flux d'entrée à l'université conduit certains établissements à expérimenter de nouveaux instruments d'intervention : centralisation des candidatures, codification des filières, mesure statistique de la circulation étudiante... Dans cette section, nous revenons sur la naissance et l'expérimentation de « Nantes Post-Bac » (NPB), un outil de coordination élaboré dans l'académie de Nantes en collaboration avec les ingénieurs de l'INP

⁴²⁰ L'utilisation de ce vocabulaire (« efficience », le « plus vite possible ») doit être rapproché du fait qu'au tournant des années 2000, les mots du *new public management* sont particulièrement présents et se propagent dans les discours portés à propos et à l'intérieur des administrations publiques.

⁴²¹ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

Toulouse (**ENCADRÉ 13**). L'outil NPB est plus particulièrement développé par le service académique d'information et d'orientation (SAIO) qui intervient directement dans la « fonction de pilotage des rectorats »⁴²² : il remplit « une fonction d'observation via leurs outils de recueil et de traitement statistique des données sur les vœux des familles, les besoins de l'économie, la répartition des flux scolaires »⁴²³. Au-delà de son mode de création institutionnelle, l'outil NPB se présente comme un observatoire idéal des transformations à l'œuvre dans le domaine des procédures d'accès à l'enseignement supérieur « non-sélectif » développées tant à l'échelle territoriale que nationale. En suivant l'implantation progressive de NPB sur le territoire nantais, les épreuves passées par le dispositif et les registres de justification mobilisés par ses principaux promoteurs, nous montrerons qu'il ne se résume pas à un outil technique de centralisation des vœux post-baccalauréat. Il soutient en effet des objectifs locaux de rationalisation des activités liées au travail d'admission post-baccalauréat, provoque la mise en relation d'institutions académiques éparses et assure la socialisation de ces dernières à une norme coordinatrice en pleine expansion. L'examen du développement de NPB proposée dans cette deuxième section fait ressortir « les effets de l'instrumentation [qui] se font sentir sur les liens qui unissent les acteurs des « configurations de réforme » »⁴²⁴. NPB fait ainsi apparaître les « effets d'agrégation » du dispositif qui s'avèrent structurant pour la configuration d'action publique qu'il met en forme : suivant les principes de la sociologie de l'acteur-réseau, « il constitue un point de passage obligé et participe à ce que Michel Callon nomme les activités de traduction qui permettent à des acteurs hétérogènes de se retrouver dans un réseau sur des questions qu'ils acceptent de travailler en commun »⁴²⁵.

⁴²² Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre III. Administration flexible ou bureaucratie fragmentée ? », Hélène Buisson-Fenet éd., *L'administration de l'Éducation nationale*. Presses Universitaires de France, 2008, p. 57.

⁴²³ *ibid.*, p. 57.

⁴²⁴ Baudot, Pierre-Yves. « L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975) », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, p. 102.

⁴²⁵ Lascoumes, Pierre. « Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006) » [En ligne], *Politique et Sociétés*, vol. 26, no. 2-3, 2007, p. 4.

Encadré 13. Présentation de l'enquête menée auprès des promoteurs de « Nantes Post-Bac » (NPB), coordination académique des procédures d'admission post-baccalauréat (N=4)

L'enquête que nous avons conduite à propos de ce processus académique d'instrumentation des admissions post-baccalauréat prend appui sur quatre entretiens menés au sein du service académique d'information et d'orientation (SAIO) de Nantes en 2019 avec les principaux acteurs de l'expérimentation NPB : nous avons anonymisé leurs patronymes mais restitué dans le tableau ci-dessous les fonctions respectivement occupées en 2005 lors du lancement du dispositif. Craignant de ne pas se « souvenir de tout », nos quatre enquêtés ont sollicité l'organisation d'entretien collectifs, une modalité de rencontre « rassurante » d'après leurs propres termes grâce à laquelle ils entrevoyaient la possibilité de se soutenir mutuellement dans la restitution de l'expérimentation NPB. Nous avons fait le choix d'accéder à cette demande et régulièrement constaté au cours des entretiens conduits ainsi deux par deux que le récit de l'un ravivait effectivement le souvenir de l'autre donnant parfois aux échanges des allures de *focus group*.

<i>Entretien</i>	<i>Enquêté</i>	<i>Rattachement et fonction occupée lors de l'expérimentation NPB</i>
Entretien n°1 du 28 février 2019 - SAIO de Nantes	Bénédicte R.	Rectorat de Nantes, Service académique d'insertion et d'orientation (SAIO) - Ingénieure d'études en charge de la liaison « lycée - enseignement supérieur » et, dans ce cadre, du pilotage des outils OCAPI puis NPB.
	Marc O.	Rectorat de Nantes, Délégation régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO) - Correspondant informatique en charge du développement de NPB en collaboration avec les ingénieurs de l'INP, de la production statistique et de l'analyse de données.
	Marie-Claire G.	Rectorat de Nantes, Service académique d'insertion et d'orientation (SAIO) - Cheffe de projet en charge de la

Entretien n°2 du 1 ^{er} mars 2019 - SAIO de Nantes		gestion des procédures d'affectation des collégiens et des lycéens et, dans ce cadre, du pilotage des outils OCAPI puis NPB.
	Olivier C.	Rectorat de Nantes, Direction de l'organisation générale de l'enseignement supérieur (DOGES), Direction des systèmes d'information (DSI) - Ingénieur de recherche au pôle « construction des applications et outils académiques » - Responsable de « l'informatique décisionnelle », chargé du développement de NPB en collaboration avec les ingénieurs de l'INP, de la production statistique et de l'analyse de données.

Nos quatre enquêtés sont des fonctionnaires territoriaux du rectorat de l'académie de Nantes évoluant, au moment de l'expérimentation NPB, au sein de structures différentes⁴²⁶. Bénédicte R. et Marie-Claire G. travaillent au SAIO auprès de Jean-François B., alors chef du service académique (CSAIO). Ce dernier est unanimement reconnu par nos enquêtés au cours des entretiens comme l'initiateur de l'expérimentation NPB⁴²⁷. Au sein de cette structure d'accompagnement des élèves dans leur parcours d'orientation, Bénédicte R. et Marie-Claire G. sont toutes les deux chargées d'assurer la liaison entre l'enseignement secondaire et supérieur, que ce soit par la gestion des procédures d'affectation ou l'animation du réseau d'établissements publics comme privés du territoire – une expertise pour laquelle elles intègrent l'expérimentation NPB en tant que principales actrices du travail de conviction des partenaires institutionnels. Marc O. et Olivier C. sont appelés à rejoindre l'équipe de travail constituée autour de Jean-François B. pour leur expertise informatique et numérique. Pour le premier, son expertise repose sur une expérience en tant qu'informaticien au sein de la Délégation régionale académique de l'information et de l'orientation. Pour le second, elle repose sur une expérience en tant qu'ingénieur de recherche spécialisé dans la « *business intelligence* » – soit l'analyse de données à vocation décisionnelle – au sein de la Direction de l'organisation générale de l'enseignement

⁴²⁶ Pour faciliter la lecture, et lorsque le propos ne nécessite pas d'opérer la distinction entre les différentes fonctions occupées par nos enquêtés, nous emploierons au cours de nos développements les termes « équipe SAIO » ou encore « propriétaires » de NPB pour évoquer collectivement ces quatre acteurs principaux de l'expérimentation NPB.

⁴²⁷ Décédé en 2008, Jean-François B. est l'acteur manquant de cette analyse : son implication est constamment rappelée par nos quatre enquêtés qui n'oublient pas de restituer le rôle joué par ce chef de service tout au long de l'expérimentation NPB.

supérieur. Ces quatre fonctionnaires territoriaux qui composent l'équipe de travail autour du SAIO de Nantes, reconnu maîtrise d'ouvrage, combinent ensemble des savoirs relatifs aux enjeux de l'informatique dans la conduite de l'action publique et une connaissance avancée du territoire et de l'administration de l'orientation en son sein : ils n'hésitent d'ailleurs pas à mettre en avant cette expertise vis-à-vis de la faible culture technologique des structures académiques dédiées à l'orientation ou à la faible culture administrative et territoriale des ingénieurs de l'INP avec qui ils travaillent pour développer NPB.

Les termes employés par nos quatre enquêtés au cours de leurs récits pour qualifier l'investissement de Jean-François B. dans l'expérimentation NPB – l'avant-gardisme, l'audace, l'enthousiasme ou encore la persévérance – rappellent la description des « révolutionnaires bureaucratiques » réalisée par Pierre Bourdieu et Rosine Christin dans leur travail sur l'administration de la politique du logement⁴²⁸ : ces fonctionnaires à distance des routines ordinaires de la bureaucratie seraient capables d'« exploits bureaucratiques ». Pour les quatre enquêtés que nous avons rencontrés, nous préférons retenir une catégorisation moins forte mais néanmoins fidèle à leur capacité d'innovation et leur implication tout au long de la carrière de NPB qui est celle des « entrepreneurs en bureaucratie »⁴²⁹ voire des « réformateurs numériques » – terme employé par Anne Bellon pour qualifier, au sein des administrations ou des cabinets ministériels, les promoteurs du « gouvernement ouvert » et principaux porteurs de la loi République numérique adoptée en 2016⁴³⁰. En effet, les entretiens collectifs conduits avec ces acteurs territoriaux permettent de dessiner le portrait de fonctionnaires cherchant, à leur échelle, à bousculer les institutions académiques en construisant de nouveaux référentiels, en transformant les pratiques administratives, en important de nouvelles manières de « faire » l'action publique éducative et de construire les rapports entre l'académie, ses partenaires et son public.

⁴²⁸ Bourdieu, Pierre, et Rosine Christin. « La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement" », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 81-82, no. 1-2, 1990, p. 82.

⁴²⁹ Lecler, Romain. « Naissance et mort d'une direction aux Affaires étrangères. L'administration de l'audiovisuel extérieur au prisme de ses entrepreneurs en bureaucratie », Politix, vol. 112, no. 4, 2015, p. 199.

⁴³⁰ Bellon, Anne. « L'élaboration de la loi République numérique au gouvernement. Sociologie du travail politique des réformateurs numériques », Réseaux, vol. 225, no. 1, 2021, p. 29.

1. L'opération NPB : une traduction informatique des enjeux relatifs à la coordination des admissions vers l'enseignement supérieur

Lorsque le dispositif NPB se met en place, cela fait presque trois ans qu'APB 1 est utilisé pour coordonner les admissions en CPGE : pour les autres formations, les procédures d'admission restent encore éparées et globalement régies par les solutions télématiques puis informatiques décrites dans la section 1. Pour l'académie nantaise, le dispositif NPB incarne la rencontre entre le déploiement d'APB 1 pour les CPGE et la fin de l'outil régional OCAPI (Organisation et Coordination des Admission Post-bac par Informatique). Précisons en effet que dans l'académie de Nantes, depuis 1991 (et jusqu'en 2003 pour les CPGE, 2004 pour les IUT, 2005 pour le reste des formations), la gestion des admissions et des inscriptions post-baccalauréat en CPGE, DUT (diplôme universitaire de technologie), BTS (brevet de technicien supérieur) et universités s'effectue *via* l'application OCAPI, une application développée dans un premier temps dans l'académie de Lille puis reprise dans celle de Nantes. Ce système d'admission post-baccalauréat mis en service dans le cadre du mouvement de coordination académique des admissions post-baccalauréat est largement évoqué par les membres du SAIO à travers le registre de l'obsolescence à la fois technique et sociale. L'obsolescence technique est avancée par Marc O. et Olivier C. (profils informatiques). Ils concentrent leurs diagnostics sur la vétusté des équipements informatiques que les bacheliers doivent utiliser pour formuler leurs candidatures post-baccalauréat mais qu'ils utilisent aussi quotidiennement dans le cadre de leur travail de maintenance du dispositif, d'extraction des données ou encore de production des statistiques. Lorsqu'ils cherchent à expliquer le changement de système, et par conséquent à identifier l'origine des difficultés rencontrés avec OCAPI, ils se montrent attentifs à l'obsolescence du support minitel vis-à-vis duquel ils concentrent les critiques : « *l'outil qui était utilisé, le minitel, ce n'était pas forcément très intéressant, déjà c'était payant puisque le 3614 était payant, enfin bon...* »⁴³¹. L'obsolescence d'OCAPI est donc replacée dans le contexte plus large d'essoufflement de la technologie minitel du début des années 2000 qui, bien qu'ayant encore quelques utilisateurs, laisse alors la place à la technologie internet⁴³². Bénédicte R. et Marie-Claire G. ne sont pas informaticiennes mais chargées de mettre en œuvre la politique académique d'orientation vers l'enseignement supérieur : elles mobilisent plutôt le registre de l'obsolescence sociale moins lié à la matérialité du support informatique qu'à ce

⁴³¹ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

⁴³² Gonzalez, Antonio, et Emmanuelle Jouve. « Minitel : histoire du réseau télématique français », Flux, vol. 47, no. 1, 2002, p. 88.

qu'il organise (mal, en l'occurrence) en termes de liaison entre l'enseignement secondaire et les établissements supérieurs. Nous retrouvons ici une distinction entre technique et politique déjà évoquée dans la section 1 à propos des discours justificatifs relatifs à l'introduction d'APB 1. Dans le discours de Bénédicte R. et Marie-Claire G., l'outil est dépassé au regard des transformations à l'œuvre dans l'académie au début des années 2000. En 2003 et 2004, les CPGE et les IUT quittent en effet OCAPI pour rejoindre des dispositifs soit national (APB 1 pour les CPGE) soit régional (CANDIDUT pour les IUT). Dès lors, OCAPI perd deux familles de formation importantes pour son fonctionnement : elles activaient non seulement la fonction de centralisation des candidatures de l'outil mais aussi celle de centralisation des résultats d'admission. Dans le giron d'OCAPI, il ne reste alors « que » les BTS et les formations universitaires. Cette situation contribue à réduire grandement le périmètre d'action de l'outil et à affaiblir sa raison d'être. Cette situation provoque également un nouvel éparpillement des procédures qui ne permet plus aux agents de coordonner pleinement les admissions *via* OCAPI : lorsqu'un candidat accepte une admission dans un établissement, les autres ayant également accepté sa candidature ne sont pas forcément mis au courant (cela arrive surtout entre BTS et IUT). Le SAIO se trouve à nouveau confronté à la démultiplication des procédures, à une mauvaise circulation des informations entre établissement et à une moindre visibilité de la demande étudiante répartie désormais sur différents dispositifs, comme en témoigne Bénédicte R. :

*« En fait les jeunes étaient à la fois dans une formation sur OCAPI puisqu'on n'avait plus que les BTS, et puis ils étaient admis aussi par ailleurs dans d'autres formations de type CPGE ou DUT ou même à l'université en dehors d'OCAPI donc là y'avait plus la visibilité de la demande des jeunes donc même au niveau politique pour vraiment piloter un peu la demande de nos jeunes dans l'académie ce n'était plus possible. (...) l'institution n'avait plus de visibilité sur vraiment la demande des jeunes, la réelle demande, et puis d'autre part après même les lycées, type BTS tout ça, avaient des gens qui étaient admis dans leurs formations et qui disparaissaient parce qu'en fait ils étaient admis par ailleurs dans une autre formation au dehors et ça ils ne pouvaient pas le savoir... ».*⁴³³

A partir de 2004, l'obsolescence d'OCAPI est de plus en plus palpable au sein du SAIO et l'application peine à remplir sa mission d'organisation et de coordination des admissions post-baccalauréat. La réponse du SAIO, portée par son responsable Jean-François B., n'est pas de

⁴³³ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

développer un produit *ex nihilo* : l'équipe de travail souhaite plutôt s'appuyer sur la procédure nationale développée par les ingénieurs de l'INP Toulouse pour gérer les candidatures et les admissions en CPGE dans le cadre d'APB 1. Marc O. s'emploie à nous raconter les interrogations de Jean-François B. avant de contacter les ingénieurs de l'INP :

*« Dans le cahier des charges de l'outil national d'entrée en CPGE, il était mentionné que cet outil pourrait être amené à être utilisé, enfin élargi pour accueillir d'autres formations. Et du coup comme nous notre outil était vraiment obsolète, ne répondait plus aux attentes, du coup, là effectivement il [responsable SAIO] s'est dit plutôt que développer une nouvelle appli académique dans laquelle de toute façon on n'aura pas les CPGE puisque y'avait un recrutement national, qu'en plus, du coup les IUT étaient déjà très réfractaires à rentrer dans une appli académique, on s'est dit plutôt qu'en multiplier les dispositifs, autant en avoir qu'un seul (...) donc c'est pour ça qu'il s'est rapproché de l'INP Toulouse ».*⁴³⁴

Pour adapter la solution APB 1 à la coordination des procédures, un partenariat se met en place au sein duquel la combinaison entre l'expérience technique des ingénieurs de l'INP et la connaissance du territoire de l'équipe SAIO se révèle essentielle au processus créateur : Marc O. et Olivier C. y jouent un rôle moteur en endossant le rôle d'intermédiaire entre les demandes formulées par le SAIO et les ingénieurs de l'INP. Le mot d'ordre de ce travail collaboratif, qui revient à plusieurs reprises au cours des entretiens, est le « confort » des parcours d'admission post-baccalauréat. L'outil doit en effet permettre l'harmonisation des calendriers, la centralisation de l'offre de formation disponible et la coordination des résultats d'admission. Seulement, hormis ce qui concerne le fonctionnement des CPGE, les ingénieurs de l'INP ne sont pas spécialistes de l'organisation des formations supérieures dans le territoire nantais et des problématiques liées aux admissions dans les formations non-sélectives. Or, l'enjeu est justement de pouvoir projeter les attentes du SAIO, de transformer les problématiques de l'académie en projet informatique : il s'agit de pouvoir les transcoder c'est-à-dire « transférer dans d'autres registres relevant de logiques différentes afin d'en assurer la diffusion à l'intérieur d'un champ social et à l'extérieur de celui-ci »⁴³⁵. Pour le binôme d'informaticiens travaillant avec le SAIO, la difficulté n'est pas tant l'harmonisation des procédures que la codification des formations. L'harmonisation des procédures suppose en effet

⁴³⁴ *ibid.*

⁴³⁵ Lascoumes, Pierre. « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" : l'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », La Gouvernabilité, CURAPP, Paris, Presses universitaires de France, 1996, pp. 334-335.

de regrouper des formations de même famille dans une catégorie unique à destination des bacheliers consultant l'offre de formation : « *sur la nomenclature aussi des filières, des formations, rien que ça ce n'était pas facile ! Parce qu'au niveau informatique, il faut avoir les mêmes... Au début même pour les BTS, la même formation ne s'appelait pas exactement pareil dans un endroit ou dans un autre. Alors au niveau informatique, ça ne marche pas, il faut bien qu'on parte sur des points communs. Il y a eu énormément de négociations dans tous les sens* »⁴³⁶. Les difficultés évoquées par les informaticiens Marc O. et Olivier C. rejoignent les conclusions apportées par Jean-Marie Pillon dans son travail sur les outils numériques utilisés par Pôle Emploi dans la lutte contre le chômage⁴³⁷ : la mise en informatique n'offre pas de résolution complète aux problématiques qui lui sont préexistantes et n'ont pas été résolues au préalable. Dans le cas de la codification des formations, cette opération implique de trouver un accord sur les dénominations : cette opération *a priori* informatique suppose un travail politique de mise en commun. Elle oblige différents acteurs du recrutement ayant fonctionné jusque-là différemment à s'entendre, confronter leurs identités institutionnelles, se reconnaître comme partenaires, homologues ou concurrents. Pour cela, le fait de trouver des interlocuteurs dialoguant dans un langage commun, celui de l'ingénierie informatique, permet aux ingénieurs de l'INP d'avoir un point d'accroche vis-à-vis des besoins du territoire qu'ils doivent traduire et intégrer dans leur projet informatique. La création par les ingénieurs de l'INP d'une catégorie de vœux appelée « vœux de recensement » se présente, par exemple, comme la traduction informatique de deux problématiques territoriales qui se trouvaient difficilement conciliables au début de l'expérimentation lorsque toutes les formations ne souhaitaient pas encore intégrer le nouvel outil : d'une part, le manque de visibilité de la demande de formation, impliquant de diriger cette demande vers un outil unique ; d'autre part, le refus exprimé par certaines formations d'abandonner leurs modalités de recrutement interne des étudiants. Alors, les vœux de recensement ou vœux « hors-procédure » permettent aux candidats d'afficher, de faire connaître leur demande pour une formation hors-NPB sans que celle-ci soit traitée par l'outil et donc sans que ladite formation n'ait pour l'instant à intégrer à l'outil.

⁴³⁶ Entretien du 1^{er} mars 2019 au SAIO de Nantes.

⁴³⁷ Pillon, Jean-Marie. « Le pointage et le placement ? Quand Pôle emploi échoue à régler ses contradictions au moyen de logiciels », Gouvernement et action publique, vol. 2, no. 2, 2015, pp. 81-103.

2. L'épreuve NPB : un travail de conviction des partenaires académiques et de négociation avec les identités institutionnelles

Compte tenu de l'autonomie laissée au niveau local sur les questions de procédures d'admission post-baccalauréat, l'équipe SAIO possède des marges de manœuvre non-négligeables vis-à-vis des initiatives qu'il entend entreprendre. Pour cette raison, la mise en marche du partenariat entre le SAIO de Nantes et les ingénieurs de l'INP dans le cadre de l'expérimentation NPB ne se trouve pas dépendante de l'aval du ministère de l'Enseignement supérieur. Il est seulement tenu informé de l'existence du projet d'extension de l'application nationale APB 1 utilisée pour les CPGE à une utilisation académique. Le travail de conviction mené par l'équipe SAIO pour assoir la légitimité du dispositif commence en revanche auprès de l'institution rectorale, plus averse aux risques que constituerait le passage d'OCAPI à NPB et par conséquent moins encline à valider le changement de système. Les deux extraits d'entretien ci-dessous – le premier retranscrit les propos de Bénédicte R. et le second de Marie-Claire G. – confirment l'absence du ministère dans le processus décisionnel et, au contraire, la nécessité pour le SAIO d'obtenir l'assentiment du rectorat pour lancer l'expérimentation NPB en agissant sur ses réticences :

« Le lycée public c'était sous la responsabilité du recteur donc le recteur décidait, c'est pour ça qu'il y a eu beaucoup d'échange pour convaincre le recteur de l'utilisation de cet outil (...) En amont il [responsable SAIO] avait déjà pris le contact avec Monsieur Koehret qui développait ce produit pour savoir si vraiment c'était quelque chose qui était faisable. Une fois qu'il a eu sa réponse, c'était de convaincre le recteur de vraiment dire « on y va » »⁴³⁸.

« Il a fallu user de persuasion auprès du recteur et de ses collaborateurs parce que ce n'était pas gagné non plus parce qu'un recteur n'a pas envie que d'un seul coup on change quelque chose, enfin il ne savait pas où il mettait les pieds ce recteur, faut bien dire, et puis il y avait un risque, par exemple si au niveau informatique ça n'avait pas fonctionné, ça aurait pu, et là on aurait été vraiment dans une difficulté importante ! Donc il prenait un risque ! Le recteur de l'époque a pris un risque ! »⁴³⁹.

Ainsi, l'équipe SAIO travaille à la mise en forme d'un outil « solide » et « fiable » à la fois techniquement et socialement, d'où l'importance du travail réalisé avec les ingénieurs de l'INP

⁴³⁸ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

⁴³⁹ Entretien du 1 mars 2019 au SAIO de Nantes.

pour assurer sa robustesse et assurer l'enrôlement de l'institution rectorale. Pour convaincre le recteur du bienfondé de leur initiative, les membres de l'équipe SAIO disposent d'un panel d'arguments. Ils sont d'ailleurs facilement repérables en relisant en ce sens les différents arguments mobilisés pour justifier l'obsolescence d'OCAPI : la faible visibilité de l'offre et de la demande comme le faible guidage du candidat dans ses choix post-baccalauréat font ainsi partie des arguments particulièrement avancés par les agents du SAIO pour promouvoir le futur outil de coordination. Nous pouvons repérer trois autres ensembles de discours. Premièrement, il y a la rhétorique de l'égalité des chances entre candidats vis-à-vis de l'offre de formation : il s'agit en effet, pour Marie-Claire G., d'« éviter que certains élèves ratent des étapes, pour permettre à plus d'élèves d'avoir accès à plus de formations. Parce qu'avant, il faut bien savoir, chaque demande nécessitait un dossier papier, il y avait beaucoup aussi de classes qui recrutaient par eux-mêmes, qui ont des recrutements parallèles, donc si on était mieux informé, on avait plus de chance d'obtenir une place »⁴⁴⁰. Deuxièmement, il y a la question de l'égalité des chances entre formations : il s'agit de leur donner une visibilité égale pour pallier les écarts d'attractivité liés au manque d'information et de communication concernant certaines d'entre elles. Marie-Claire G. parle ainsi d'« offrir un éventail plus large à tous les jeunes quel que soit leur origine scolaire et une meilleure répartition de ces jeunes aussi. Parce que les jeunes étaient peut-être au courant que tel BTS existait dans la ville dans laquelle ils étaient mais il y avait la même spécialité qui pouvait être offerte dans une ville voisine et ils n'en étaient pas forcément conscients »⁴⁴¹. Troisièmement, et en conséquence, la meilleure répartition des étudiants sur le territoire implique de rendre visible l'ensemble des formations auprès de l'ensemble du public pour éviter d'avoir des formations surpeuplées, des formations désertées et optimiser la répartition des coûts : « là en l'occurrence notre hiérarchie, l'intérêt qu'elle y voyait, c'était une meilleure répartition des jeunes sur l'ensemble de la carte des formations. Il y a les deux aspects qui se complétaient en fait... Parce que c'est bien gênant d'avoir des formations qui sont proposées, mais qui n'ont pas d'élèves, ça a un coût tout ça... » continue Marie-Claire G⁴⁴².

L'enjeu principal de l'expérimentation NPB évoqué par nos enquêtés, et peut-être l'épreuve la plus importante rencontrée par le dispositif, est d'assurer l'intégration la plus élargie possible des formations post-baccalauréat du territoire : sans quoi, l'outil n'a pas de raison d'être comme

⁴⁴⁰ *ibid.*

⁴⁴¹ *ibid.*

⁴⁴² *ibid.*

au temps où OCAPI avait « perdu » deux des quatre familles de formations qu'il coordonnait. Pour les BTS publics, une des seules formations « survivantes » du système OCAPI, il n'y a quasiment aucun travail de conviction à mener auprès des établissements dans la mesure où celles-ci sont surtout appelées à servir de « cobayes ». Le SAIO de Nantes disposent en effet sur elles d'une marge de manœuvre assez grande puisque les BTS publics relèvent directement de l'Éducation nationale. Marie-Claire G. détaille cette situation :

« Les SAIO avaient déjà la charge de cette affectation, enfin de ce recrutement en BTS. Parce que ça se passait dans les lycées, les BTS se passent en lycée et donc dépendent toujours du rectorat. Voilà ça faisait vraiment partie intégrante, comme les CPGE d'ailleurs, les CPGE se passent en lycée et donc sont toujours la tutelle du rectorat, voilà. Contrairement à l'université, fin les formations universitaires, elles étaient ailleurs, indépendantes »⁴⁴³.

Les BTS publics sont les premières formations concernées par l'expérimentation NPB mais en raison de l'ambition coordinatrice prêtée au dispositif, les « propriétaires » de NPB ne peuvent se satisfaire de cette intégration partielle des formations. Le SAIO prépare en continu l'intégration du reste des formations académiques qui, du fait de leur plus grande indépendance vis-à-vis des structures académiques, ne sont pas obligées d'intégrer NPB ni toutes prêtes à le faire. Très tôt, dès la première année de mise en oeuvre de NPB, des comités de suivi du dispositif sont organisés dans une triple perspective. D'abord, ils permettent de suivre l'évolution de NPB et de dresser le bilan de la procédure étape par étape (ouverture du site, saisine des candidatures, bilan des admissions, synthèse de la campagne, perspectives pour la prochaine rentrée) en présence des agents du SAIO, des représentants de BTS, d'associations de parents d'élèves, de directeurs de CIO (centre d'information et d'orientation). Ces comités de suivi sont par ailleurs des instances de persuasion accueillant des représentants de formation encore à ce stade hors-procédure comme les directeurs d'IUT ou les représentants de la DRAAF (Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et des forêts) pour les BTS agricoles (relevant du ministère de l'Agriculture) : l'objectif de ces comités est de présenter les potentialités de l'outil, les premiers résultats obtenus, désamorcer les craintes potentielles ressenties par les formations pour finalement convaincre les représentants d'intégrer à leur tour NPB. Une fois les formations intégrées, ces comités jouent un troisième rôle d'entérinement et de solidification du dispositif : la réalisation de bilans d'expérience, l'expression et la prise en

⁴⁴³ *ibid.*

compte de nouveaux besoins vis-à-vis du dispositif actent au fur et à mesure les épreuves passées par NPB. Ces comités permettent ainsi de renouveler l'investissement des acteurs enrôlés au sein du dispositif et de renforcer ce dernier en rassurant du même coup les formations les plus réticentes. La mise en place d'un dispositif d'harmonisation des procédures et de coordination des admissions post-baccalauréat n'a rien d'évident : il implique en effet d'aligner les méthodes de fonctionnement des structures et des acteurs engagés, d'entrer dans un calendrier commun et d'abandonner les procédures de recrutement locales ancrées dans les pratiques. Le consentement des établissements dépend de leurs identités institutionnelles et des formations qu'ils accueillent comme de leurs positionnements dans le champ de l'enseignement supérieur.

Les IUT, par exemple, ne déclarent aucun problème de recrutement et affichent par conséquent leurs réserves : ils souhaitent négocier leur entrée dans le dispositif NPB et ce positionnement n'est pas sans rappeler celui de certains proviseurs de lycées à classes préparatoires lors de l'introduction de l'outil « Admission Prépa ». Du point de vue de Bénédicte R., il est important de mobiliser les IUT pour réguler la concurrence avec les BTS déjà intégrés à NPB : *« on avait encore le problème avec les IUT, avec des double-comptes de jeunes qui se positionnaient à la fois sur les BTS et les IUT, c'est pour ça aussi qu'il fallait vraiment qu'on arrive à convaincre les IUT de se joindre à ce système pour éviter... Parce que c'est à peu près le même public quand même, il y a quand même beaucoup de points communs au niveau des profils »*⁴⁴⁴. Précisons ici ce problème de régulation. Dans le cas où des candidats sont admis à un BTS et à un IUT, leur inscription dans l'un n'entraîne pas automatiquement de désistement dans l'autre : par conséquent, ils mobilisent virtuellement des places, en BTS notamment, au détriment de candidats avec des dossiers « plus fragiles » qui se trouvent évincés de la formation. Malgré cette situation, les IUT entendent garder la maîtrise de leur recrutement sans ingérence extérieure : ils craignent à la fois la dépossession mais aussi de se trouver soumis aux volontés du rectorat et du SAIO qui pourraient jouer comme une nouvelle tour de contrôle de leurs procédures de recrutement et de leurs données – alors que, rappelons-le, ils étaient justement sortis du système de coordination OCAPI en 2004 pour intégrer un dispositif régional spécifique aux IUT. Le SAIO de Nantes doit alors jouer avec les intérêts protégés des IUT et retourner leur argumentaire : il s'agit de montrer que l'harmonisation des procédures et des calendriers permise par NPB ne porte pas atteinte au recrutement. Elle vise même à

⁴⁴⁴ Entretien du 1 mars 2019 au SAIO de Nantes.

l'améliorer puisque le recrutement des étudiants dans un calendrier unique et resserré entre les mois de mai et juillet permet de sécuriser plus en amont la liste d'admis, de constituer les effectifs plus tôt et d'organiser les moyens pour la rentrée. D'autres formations ont des problématiques inverses comme les BTS agricoles qui sont à la fois en demande de visibilité et en demande d'accompagnement pour structurer leurs procédures de recrutement. L'existence des BTS agricoles, relevant du ministère de l'Agriculture, est très peu portée à la connaissance des étudiants et ces formations se trouvent particulièrement délaissées lors des candidatures – bien que leurs représentants revendiquent auprès du SAIO un public « spécifique » qui, lui, connaîtrait le réseau de formations dans le territoire : « *nous, sur la plateforme, les BTS Éducation nationale avaient une certaine visibilité, on les mettait tous sur un même pied d'égalité et les BTS agricoles ils se retrouvaient encore plus en marge. Donc effectivement ils ont bien compris qu'ils avaient un intérêt, et oui leurs représentants ont demandé à ce que les BTS agricoles, dans notre région, soient intégrés* »⁴⁴⁵. Les discussions engagées entre les « propriétaires » de NPB et les représentants des BTS agricoles à propos de leur intégration au dispositif NPB font ressortir un double objectif : bénéficier de la mise en visibilité générée par la centralisation de l'offre de formation et par conséquent profiter de la meilleure répartition tant recherchée des étudiants sur le territoire. Comme les établissements accueillant ces formations n'ont jamais vraiment constitué de méthode de recrutement, ils n'ont pas de domaine à protéger comme dans le cas des IUT : par conséquent, le champ est libre pour intégrer les normes communes du dispositif, d'où la présence des représentants de la DRAAF et des BTS agricoles dès les premiers comités de suivi de NPB. Les formations universitaires, quant à elles, ne sont pas spécifiquement en demande de structuration mais comme les BTS agricoles vis-à-vis des BTS de l'Éducation nationale, elles se trouvent pénalisées par la mise en visibilité des filières sélectives que réalise le dispositif NPB. Bénédicte R. rappelle ainsi que « *les universités dans l'académie ont commencé à dire « mais attendez, et nous ? On nous voit plus là-dedans, on n'existe plus !* » Donc il y a eu ce souhait de la part des universités, avec là encore beaucoup de négociations, d'apparaître dans la procédure pour que la première année de licence soit considérée par les jeunes comme aussi importantes que les autres dites sélectives »⁴⁴⁶. Pour les licences, il s'agit donc à la fois de capter l'effet d'attractivité induite par le dispositif et de revaloriser la place des licences dans le champ des formations de l'académie.

⁴⁴⁵ *ibid.*

⁴⁴⁶ *ibid.*

3. « L'art de l'intéressement »⁴⁴⁷ de NPB : enrôlement des acteurs locaux et structuration d'un réseau de coordination

Lorsque l'expérimentation NPB se déploie, aucun de nos enquêtés n'a de portefeuille spécifiquement consacré à la mise en place et la gestion des outils d'admission post-baccalauréat : « *il fallait qu'on se débrouille* »⁴⁴⁸ précise ainsi Marc O., correspondant informatique du projet. Le système OCAPAPI nécessitait un engagement minimal de la part du SAIO dans la mesure où les fonctionnalités techniques attachées à la maintenance de l'outil étaient limitées et la gestion des procédures relevaient essentiellement des établissements. La mise en place de NPB suppose au contraire pour l'équipe SAIO de se consacrer à plein temps à l'extension politique et à l'entretien technique du dispositif. De ce point de vue, la mise en place de NPB, dispositif de coordination et non plus seulement support informatique, transforme les missions des fonctionnaires territoriaux. Ils s'engagent dans des « bricolages » institutionnels pour structurer un champ d'action publique vierge de toute intervention étatique : cet engagement est notamment permis par la nature « souple » du partenariat établi entre les ingénieurs de l'INP Toulouse et le SAIO de Nantes et par le fait que l'expérimentation ne relève pas des dispositions de la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République⁴⁴⁹. L'investissement des « propriétaires » de NPB rappellent à plusieurs égards les dynamiques à l'oeuvre dans les innovations institutionnelles liées à l'émergence d'un impératif de participation citoyenne. Guillaume Gourgues montre ainsi que cet impératif contraint les fonctionnaires territoriaux à réinventer les contours de leur métier pour ajuster et légitimer les dispositifs dont ils ont la charge⁴⁵⁰. Alors qu'OCAPAPI ne nécessitait aucun travail de développement du côté du SAIO, la mise en place de NPB suppose un travail de création technique. Elle nécessite aussi l'invention de nouvelles normes, appelées à devenir celles de l'académie en matière d'admission post-baccalauréat, dont le SAIO devient responsable : c'est le cas, par exemple, de la mise en commun des procédures et calendriers de recrutement ou de l'intégration de l'ensemble ou presque des formations académiques. En se retrouvant ainsi à l'origine de l'outil, les « propriétaires » de NPB en deviennent *de facto* les

⁴⁴⁷ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour. « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole », Gérer et comprendre. Annales des Mines, no. 11 et 12, 1988, pp. 4-17 & 14-29.

⁴⁴⁸ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

⁴⁴⁹ Loi n°2003-276 du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République (JO 29 mars 2003).

⁴⁵⁰ Gourgues, Guillaume. « Les fonctionnaires participatifs : les routines d'une innovation institutionnelle sans fin(s) », Socio – logos [En ligne], vol. 7, 2012.

meilleurs connaisseurs : « *il a fallu tout écrire* »⁴⁵¹, raconte à plusieurs reprises l'ingénieur Olivier C. qui témoigne ainsi des savoirs et savoir-faire acquis. Ils en deviennent également les meilleurs porte-parole auprès des acteurs qu'ils souhaitent voir liés à NPB : « *on a pris notre bâton de pèlerin pas mal de fois pour aller rencontrer les partenaires* »⁴⁵², décrit encore Olivier C. pour évoquer le travail de conviction mené auprès des établissements. L'équipe SAIO met ainsi en place de nouvelles pratiques de travail pour encadrer et suivre le dispositif, pratiques elles-mêmes complexifiées par le choix particulier de faire de l'intégration progressive des formations un des moteurs du développement du dispositif. Ce choix implique en effet un travail de préparation tout à fait différent de la situation où toutes les formations seraient entrées en même temps : les « propriétaires » de NPB sont dans l'obligation d'anticiper les évolutions du dispositif pour l'arrivée de chaque formation. Ainsi, l'accompagnement des nouvelles formations, les paramétrages informatiques de début d'année, le suivi des candidatures et des admissions, le transfert des bases de données, la transmission des bulletins scolaires sont autant de nouvelles activités attenantes à l'intégration d'une formation et pilotées en continu par les « propriétaires » de NPB. Bien qu'ordinaires en apparence, ces micro-activités sont structurantes pour le SAIO de Nantes voire « constituantes »⁴⁵³ au sens où elles complexifient les missions des agents, réajustent leurs objectifs et finalement font exister la structure sous une identité institutionnelle renouvelée.

Le développement de NPB contribue à renouveler les relations entretenues jusque-là avec les partenaires territoriaux : les établissements mais aussi l'institution rectorale responsable en dernière instance des succès ou des difficultés de NPB, les CIO intéressés de près *via* les demandes de leur public par l'intégration des BTS et des IUT, les représentants du ministère de l'agriculture intéressés par la mise en visibilité des formations agricoles... Dans le cas où ces relations étaient discontinues, épisodiques ou provisoires, elles s'intensifient dans le cadre de l'expérimentation NPB : pour chaque nouvelle intégration, et lorsque la demande d'intégration n'est pas spontanée, Bénédicte R. et Marie-Claire G. préparent en amont un argumentaire *intuitu personae* afin d'assurer l'adhésion puis la socialisation de chaque nouvelle famille de formations au dispositif (en particulier pour les IUT). Ce travail d'intéressement est mené auprès des structures scolaires, administratives ou rectorales de l'académie mais également

⁴⁵¹ Entretien du 1 mars 2019 au SAIO de Nantes.

⁴⁵² *ibid.*

⁴⁵³ Bezes, Philippe, et Odile Join-Lambert. « Comment se font les administrations : analyser des activités administratives constituantes », *Sociologie du travail*, vol. 52, no 2, 2010, p. 133- 150.

auprès du nouveau public, les lycéens, appelé à réaliser des candidatures post-baccalauréat *via* NPB. Il s'agit alors d'installer des ordinateurs dans les CIO et les lycées, de sensibiliser les familles à cette nouvelle pratique de saisine informatique, d'organiser des sessions d'information dans les lycées et enfin de produire toute l'information académique servant à alimenter les nouveaux guides à destination des candidats et le site internet NPB. Que ce soit du côté des formations d'accueil, des structures d'accompagnement ou du public, les agents du SAIO réalisent un travail de conversion des pratiques et des représentations pour assurer la transition avec le nouveau système. Bruno Palier montre l'importance de cette opération lorsque les changements d'instrument impactent les intérêts attachés « aux politiques passées et présentes »⁴⁵⁴. Les contacts répétés avec les publics de cette expérimentation académique amènent finalement les entrepreneurs du SAIO à sortir d'un travail technique purement centré sur les moyens – le recueil et la configurations de données – pour promouvoir auprès de leurs partenaires les objectifs de NPB. La sociologie néo-institutionnaliste des instruments pointe du doigt l'importance d'observer non pas seulement ce que les instruments font faire mais ce qu'ils constituent, ce que leur déploiement provoque. En l'occurrence, nous avons vu, d'une part, que NPB permet d'intéresser des acteurs, des structures aux intérêts variés (la maîtrise du recrutement des étudiants, la visibilité, l'attractivité ou la revalorisation des formations non-sélectives par rapport aux sélectives) et aux méthodes de fonctionnement *a priori* différentes. D'autre part, nous avons montré combien le processus d'informatisation et de coordination NPB engendre une mise en relation des acteurs (rectorats, établissements, lycées, familles sont mis à contribution car l'adhésion et l'utilisation du dispositif est dépendante de sa bonne compréhension) et, plus largement, un approfondissement du maillage territorial entre les différents niveaux (académiques, régionales, locales, scolaires, familiales) appelés à coopérer dans la production de l'action publique⁴⁵⁵. L'ouverture par l'équipe SAIO de différents jeux de négociation et de conviction avec les acteurs territoriaux montre l'aspect relationnel du dispositif NPB. Non seulement il met en lien mais il fait parler d'une seule voix des formations évoluant jusque-là séparément : les préoccupations locales des établissements, intégrées en partie par les « propriétaires » de NPB, se trouvent désormais liées par le dispositif qui devient le lieu commun d'expression et de conciliation des attentes comme des besoins exprimés par les différents partenaires. Pour ces raisons, le dispositif NPB s'apparente à une véritable

⁴⁵⁴ Palier, Bruno. « Chapitre 7 : Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », Pierre Lascoumes éd., Gouverner par les instruments. Presses de Sciences Po, 2005, p. 286.

⁴⁵⁵ Baudot, Pierre-Yves. « La donnée et le système. Comment socialiser un instrument d'action publique ? Le cas du système d'information partagé-personnes handicapées (2006-2014) », Gouvernement et action publique, vol. 4, no. 2, 2015, p. 31.

« architecture informatique » qui n’opère pas simplement une mise en gestion du social : elle impose des règles d’utilisation, enrôle un certain nombre d’acteurs et d’institutions pour finalement structurer une configuration d’action publique⁴⁵⁶.

Finalement, NPB se déploie à tâtons hors de toute intervention étatique grâce à une coopération entre acteurs intéressés par la mise en place de procédures de coordination des demandes d’accès à l’enseignement supérieur. Cette expérimentation donne à voir le développement d’un dispositif entièrement pensé du point de vue des procédures de rationalisation et de mise en visibilité des flux étudiants vers les formations supérieures. NPB semble finalement très peu piloté politiquement pour réformer le champ des études supérieures – en témoigne, par exemple, l’intervention tardive, et même postérieure au lancement de NPB, du rectorat dans les discussions relatives à son développement. Il ressort de notre analyse que l’expérimentation nantaise suit avant tout une logique technicisée de rationalisation qui convoque, par le bas, une créativité institutionnelle en termes d’outils plus qu’en termes de politique scolaire globale pour décrire les flux et prendre en compte les spécificités des établissements : même les objectifs politiques donnés à cette expérimentation, à savoir la réduction des inégalités territoriales de visibilité et d’accès aux formations, semblent pensés d’un point de vue technique et gestionnaire relatif à la comptabilité des flux. Pour autant, l’expérimentation nantaise suscite des effets d’« apprentissage politique et organisationnel au sein des administrations scolaires »⁴⁵⁷ et des filières post-baccalauréat. Elle permet à la norme « coordinatrice » de circuler entre les institutions locales, de se diffuser sur plusieurs territoires académiques et de se standardiser : à l’intérieur du territoire nantais, d’abord, grâce à l’enrôlement d’un certain nombre d’acteurs locaux autour d’un outil ayant intégré dans son fonctionnement et concilié par son fonctionnement une pluralité d’intérêts en présence ; à l’extérieur du territoire ensuite, grâce à l’adaptabilité du dispositif NPB qui permet d’enregistrer différentes options de fonctionnement et rend possible sa généralisation à d’autres académies désireuses de partager l’expérience coordinatrice.

⁴⁵⁶ Nonjon, Magali, et Guillaume Marrel. « Gouverner par les architectures informatiques. Logiciels et progiciels de gestion intégrée dans le secteur social », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, no. 2, 2015, p. 19.

⁴⁵⁷ Buisson-Fenet, Hélène, Claire Dupuy, et Xavier Pons. « Un substitut au pilotage centralisé ? La contractualisation entre État et académies en éducation », *Revue française de pédagogie*, vol. 218, no. 1, 2023, p. 40.

Section 3 - Le souci de la centralisation. APB 2 et l'émergence d'une politique d'admission post-baccalauréat à l'échelle nationale (2007-2009)

Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle prévoit en 2007 l'extension de l'expérimentation nantaise à l'ensemble des académies françaises. Il confirme la mise en place, déjà évoquée en 2006 à l'occasion du débat Université-Emploi, d'un « dossier unique de candidatures » à l'enseignement supérieur pour supporter techniquement les procédures d'orientation et d'admission post-baccalauréat : « il est décidé, sur la base de l'expérience menée avec succès dans l'académie de Nantes, d'étendre la procédure du « dossier unique de candidatures » à l'ensemble des académies d'ici 2009 »⁴⁵⁸. Ce « dossier unique de candidatures » est investi de plusieurs missions qui rappellent le travail du SAIO de Nantes dans le déploiement de NPB à travers le territoire académique : présenter un panorama complet des formations disponibles relevant de l'éducation nationale (Université, BTS, CPGE) ou d'autres ministères (BTS agricoles) ; donner les moyens aux établissements de mettre à disposition des élèves les informations nécessaires à leur choix (description des diplômes, indicateurs de réussite et d'insertion professionnelle...) ; assurer une meilleure coordination des admissions en assurant le suivi des élèves affectés ou non afin d'allouer efficacement les places. Le « dossier unique de candidatures » est présenté comme un dispositif académique piloté par une commission régionale⁴⁵⁹ : cette commission est chargée, entre autres, de proposer des modèles d'harmonisation des procédures, de suivre le bon équilibre entre l'offre et la demande de formation et d'établir un bilan des campagnes d'affectation de l'année en cours pour préparer les suivantes. Dans le schéma national de 2007, l'extension de la procédure nantaise n'est donc pas associée à l'idée d'une coordination nationale et la mise en place d'un outil national d'admission post-baccalauréat, à cette étape, ne présente rien d'inéluctable. Dans la dernière section de ce chapitre, nous poursuivrons l'analyse de la construction, par le bas, d'une politique d'accès à l'enseignement supérieur et suivrons les changements d'échelle dans lesquels elle est impliquée. En prêtant attention aux attentes placées dans la généralisation de

⁴⁵⁸ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 8.

⁴⁵⁹ Commission régionale de coordination post-baccalauréat elle-même présidée par le recteur d'académie et réunissant « *les présidents d'université et le directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, et celui de l'agriculture et de la forêt* » d'après les conclusions du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle.

NPB comme aux difficultés qui lui sont attenantes, nous examinerons l'extension de la solution NPB à de nouvelles académies et sa reprise en main, en 2009, par le ministère de l'Enseignement supérieur. Nous observerons par ce biais la transformation des politiques académiques d'admission post-baccalauréat en une politique nationale centralisée.

1. La solution NPB à l'épreuve de la généralisation : dilution des particularités locales et naissance d'un cadre national

Depuis 2007, l'expérimentation initiée dans l'académie de Nantes s'exporte progressivement dans les académies de Poitiers, Lille et Rennes. Certaines des motivations exprimées par ces académies pour justifier leur demande d'intégration se rejoignent autour de problématiques communes, comme l'obsolescence des outils en vigueur. D'autres sont plus spécifiques et se rapportent aux liens entretenus avec l'académie de Nantes. Le point commun peut être sectoriel. Le lien entre les académies de Nantes, Lille et Rennes s'établit, par exemple, autour de l'enseignement privé, particulièrement prégnant au sein de ces territoires⁴⁶⁰. Un rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nantes souligne en 2003 que « l'enseignement privé y occupe une place importante, comme dans tout l'Ouest de la France ». Le rapport ajoute que l'académie de Nantes est « la deuxième en France, après celle de Rennes, par l'importance des effectifs scolarisés dans le privé ». Cette particularité dans l'organisation de l'enseignement provoque de fortes concurrences entre établissements publics et privés pour recruter les candidats, notamment en BTS, et remplir les formations supérieures. La non-harmonisation des procédures et des calendriers laisse aux établissements privés la possibilité de procéder aux admissions post-baccalauréat quelques semaines avant les établissements publics et d'avoir l'ascendant sur le recrutement. Benoît C., un des « propriétaires » de NPB, explique cette situation : « *le privé recrutait quinze jours trois semaines avant le public pour essayer de... Et donc il y avait un oral [d'admission] et à la fin, on disait aux candidats « si vous voulez venir chez nous, il faut faire un chèque d'inscription. Donc cela permettait d'ancrer les meilleurs chez eux directement* »⁴⁶¹ et ainsi d'organiser une sélection sur mesure. Dans pareille configuration, l'intégration des académies de Lille et Rennes au dispositif de coordination permet d'unifier les calendriers d'admission post-baccalauréat et de rééquilibrer

⁴⁶⁰ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, et Inspection générale de l'éducation nationale. « Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Nantes » [Rapport], février 2003, p. 32.

⁴⁶¹ Entretien du 1^{er} mars 2019 au SAIO de Nantes.

les procédures de recrutement – un rééquilibrage pensé au détriment des privilèges détenus par les établissements privés. Le point commun peut être aussi territorial : il en est ainsi de l'académie limitrophe de Poitiers avec laquelle l'académie de Nantes entretient des relations institutionnelles régulières du fait de leur proximité territoriale. Ses problématiques relatives à la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur se rapprochent en effet de celles du SAIO de Nantes : les deux institutions se rejoignent, par exemple, sur le besoin d'harmoniser les procédures d'admission en BTS pour réguler la concurrence entre les formations de Nantes et de Poitiers qui sont géographiquement proches et susceptibles, par conséquent, d'attirer les mêmes lycéens. Alors que le dispositif NPB fait ses preuves à Nantes pour réguler les concurrences entre différentes familles de formation à l'intérieur même de l'académie, les SAIO de Nantes et Poitiers voient dans l'extension de l'outil un moyen d'étendre les possibilités de coordination entre différentes académies pour des familles de formation cette fois similaires. Cet intérêt partagé est bien décrit par Bénédicte R. du SAIO de Nantes :

« Il y avait quelques académies avec lesquelles on était un peu plus proches notamment Poitiers qui, tout de suite, a été intéressée par cette mise en place et a tout de suite été à l'écoute de ce qu'on avait mis en place et il s'est montré vraiment intéressé, il a voulu joindre, se joindre au même dispositif pour les BTS de son académie. Donc ils ont un petit peu profité de ce qu'on avait fait dans le sens où on avait déjà aplani un peu certaines des difficultés avec Toulouse notamment, donc c'était peut-être un petit peu plus facile [...] Alors nous l'idée aussi, pourquoi on s'est tournés vers d'autres ? On était aussi demandeurs, particulièrement pour les académies limitrophes, pourquoi ? Parce que pareil, il y avait une sorte de concurrence entre les BTS vous voyez, les gens qui habitent à la limite d'une académie, ils pouvaient très bien demander dans une académie voisine donc toujours pareil pour clarifier un peu l'ensemble, on était nous demandeurs d'un élargissement. Pour avoir une meilleure visibilité et eux-mêmes [Poitiers] étaient demandeurs pour toutes les raisons qu'on a évoqués avant... »⁴⁶².

Partant, le responsable du SAIO de Poitiers est le premier responsable académique à se tourner vers l'équipe SAIO de Nantes pour solliciter l'intégration de son académie au sein du dispositif NPB et bénéficier de l'appui de ses membres dans l'harmonisation des admissions post-baccalauréat. Dans ce processus de généralisation, l'expérience et le savoir-faire accumulés par l'équipe SAIO de Nantes leur octroie en effet la possibilité de se positionner en tant que « précurseur » ayant aplani en amont un certain nombre de difficultés et en tant que

⁴⁶² Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

« formateur » vis-à-vis des autres académies. Les « propriétaires » de NPB se trouvent ainsi en position de transmettre les bonnes pratiques de la coordination et de garder, dans un premier temps, le contrôle sur les orientations du dispositif. Progressivement, le dispositif acquiert néanmoins une dimension interacadémique : les demandes d'intégration formulées par les académies de Poitiers, Lille et Rennes nécessitent en même temps qu'elles occasionnent le passage à un portail national hébergé à l'INP Toulouse alors que jusqu'ici, les outils informatiques relevaient exclusivement des académies. L'extension de NPB à d'autres académies comme le changement d'échelle de l'outil informatique pèsent fortement sur le positionnement du SAIO de Nantes. La généralisation de NPB impacte fortement la maîtrise que le SAIO détenait sur le dispositif lorsqu'il s'agissait encore de prendre leur « bâton de pèlerin » et convaincre les autres académies des bienfaits de la coordination. A mesure que l'expérimentation NPB s'étend à de nouvelles académies, le champ d'action du dispositif s'étire en direction de problématiques qui ne sont plus uniquement liées au territoire nantais : l'approfondissement de la coordination interacadémique des admissions post-baccalauréat engendre en effet, dans un même mouvement, une forme de « désépécification » du processus vis-à-vis de l'académie de Nantes, berceau de l'expérimentation. L'équipe SAIO se trouve progressivement « dépossédé » du dispositif fabriqué initialement « sur-mesure » et privé de leur collaboration rapprochée avec les ingénieurs de l'INP Toulouse : c'est ainsi que les « propriétaires » de NPB qualifient l'impact de la généralisation du dispositif sur leur travail au cours des entretiens menés avec eux.

Le cas de l'appareil statistique est particulièrement intéressant pour illustrer cette dynamique. Dans le cadre de l'expérimentation NPB, il fait écho à la professionnalisation de la cellule informatique du projet NPB, incarnée par Marc O. et Olivier C., en matière de mesure statistique de la circulation étudiante. Dans le cadre de la généralisation du dispositif, il témoigne de la perte de contrôle de cette même cellule vis-à-vis des données académiques collectées. Rappelons que dans le cadre du partenariat mis en place pour développer le dispositif NPB au sein de l'académie de Nantes, une relation particulière se tisse entre les informaticiens du rectorat de Nantes et les ingénieurs de l'INP Toulouse : leur collaboration contribue à rompre avec les méthodes artisanales de collecte de données en vigueur jusque-là pour quantifier la circulation des lycéens entre les différentes formations supérieures. Les ingénieurs de l'INP, qui gèrent les bases de données mais ne les exploitent pas dans le cadre de ce partenariat, sont en effet chargés d'extraire à la demande des informaticiens nantais toutes les données dont ces derniers ont besoin pour construire leurs statistiques académiques sur les candidatures et

admissions post-baccalauréat. Ces données nouvellement produites deviennent, pour les acteurs enrôlés au sein du dispositif, des instruments de pilotage essentiels :

« Pour faire ensuite des études statistiques sur la demande pour telle ou telle section. Parce qu'avant on avait que des données très parcellaires sur le nombre exact de candidats qui postulaient sur la panoplie des BTS. Donc là on avait, avec ce regroupement et cette informatisation, une idée beaucoup plus précise de la demande, des demandes satisfaites, non-satisfaites. On disposait de l'ensemble des bases de données pour ensuite les interroger. C'était aussi un gros progrès parce que ça peut servir ensuite aux décideurs pour modifier la carte des formations. Alors ce n'est pas le seul critère, on ne modifie pas la carte des formations uniquement en fonction de la demande des jeunes, parce que derrière il y a le marché du travail, est-ce qu'il y a de l'emploi derrière, mais ça permettait quand même de donner un poids à cette demande des jeunes qui avant n'était pas vraiment répertoriée »⁴⁶³.

Pour le rectorat, ces chiffres permettent de prendre connaissance de la demande générale vis à vis des établissements de l'académie et de leur taux d'attractivité, d'ajuster la carte des formations ou encore d'organiser la division des moyens dans les établissements relevant de son autorité c'est-à-dire, par exemple, de prévoir le nombre de classes à ouvrir pour les formations BTS. Pour les établissements d'enseignement supérieur, ces données permettent de connaître la demande exprimée vis-à-vis de leurs formations : « qualitativement » en y associant les origines scolaires des candidats ; mais aussi « quantitativement » pour éventuellement ajuster les capacités d'accueil pour les rentrées suivantes. Enfin, pour les établissements d'origine, la transmission des statistiques accroît leur connaissance sur les formations demandées puis choisies par leurs élèves en fonction, par exemple, de la filière de baccalauréat suivie. La mise en place d'un univers statistique performant à l'initiative des informaticiens du rectorat de Nantes et en collaboration avec l'INP Toulouse contribue à rendre visible des phénomènes se trouvant jusque-là diffus, difficilement saisissables. Au cours d'un entretien collectif, les agents du SAIO se remémorent à cet égard combien ils étaient étonnés de constater, grâce aux chiffres, que les bacheliers professionnels se retrouvaient davantage dans les universités que dans les BTS alors même que ces filières sont considérées comme les filières de « prédilection »⁴⁶⁴ pour ces élèves. Dans ce cas précis, l'affinement de l'appareil statistique leur a permis d'identifier le fait que les places sont mobilisées par des élèves

⁴⁶³ Entretien du 1er mars 2019 au SAIO de Nantes.

⁴⁶⁴ Orange, Sophie. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, no. 3, 2010, p. 33.

possédant un dossier plus solide en provenance de la filière générale, contraignant ainsi les bacheliers professionnels à se tourner vers la voie universitaire. L'exploitation sur le long terme des données issues de NPB permet de mettre en mémoire le processus de coordination : elle octroie à l'équipe informatique de NPB la possibilité de suivre d'années en années l'évolution des problématiques initiales de l'académie ayant guidé le développement du dispositif. L'étalement de l'univers statistique donne ainsi un caractère visible et prévisible, mesuré, répertorié ou encore comparé d'une année sur l'autre à certaines trajectoires scolaires et certaines transitions opérées par les lycéens entre l'enseignement secondaire et supérieur.

Lorsque le dispositif NPB s'étend à de nouvelles académies, les informaticiens nantais et les ingénieurs de l'INP Toulouse continuent de travailler ensemble autour de l'appareil statistique pour construire une base de données de portée interacadémique puis nationale à partir des outils initialement mis en place pour l'académie de Nantes. Chaque académie peut désormais extraire ses propres données, les exploiter et par conséquent produire ses propres statistiques. Seulement, cette collaboration présente un revers qui impacte l'équipe SAIO de Nantes. En même temps qu'ils participent à la diffusion d'outils et à la croissance des échelles auxquelles ils sont utilisés, les informaticiens sont petit à petit éloignés de l'outil NPB. Ils perdent leur accès privilégié aux données ainsi que leur autonomie vis-à-vis de la production statistique comme le décrit Benoit C. :

« Pour nous c'était un changement radical c'est-à-dire qu'au départ effectivement, Toulouse nous renvoyait tous les ans cette base de données qui nous concernait et c'est passé au national, Toulouse nous a dit qu'il n'était plus question de s'amuser à faire des extractions de données dans chaque académie maintenant que tout était centralisé. Maintenant c'est « vous aurez accès aux données via l'outil, à vous de vous organiser pour les rapatrier, pour faire les extractions » »⁴⁶⁵.

Les références à cette dynamique de « dépossession » sont nombreuses dans le récit des « propriétaires » de NPB. Marie-Claire G., Marc O. et Bénédicte R. évoquent ainsi par les mêmes circuits narratifs le privilège de l'exclusivité vis-à-vis des ingénieurs de l'INP, la fierté d'être pionnier, la perte de contrôle de l'outil et la restriction de leur champ d'action vis-à-vis du processus décisionnel du fait de la multiplication des échelons d'action publique :

⁴⁶⁵ Entretien du 1^{er} mars 2019 au SAIO de Nantes.

« Plutôt que de faire quelque chose de national d'entrée, plaqué du haut, c'est venu d'en bas, donc d'un petit coin de France, et on a travaillé avec le service informatique donc était quand même... On pouvait discuter quoi, on pouvait partager, nos façons de voir, essayer de faire comprendre aux informaticiens comment ça fonctionnait à la base, comment c'était avant. Et puis bon après c'est toujours pareil, plus ça grandit, plus ça devient compliqué, parce que plus on a d'intérêts divergents... Et puis on finit par se faire déposséder quoi... »⁴⁶⁶.

« On peut donner des idées mais tout en sachant pertinemment qu'on a un champ d'action très restreint et même un pouvoir très restreint [référence à ce qui est devenu leur marge de manœuvre post-extension du dispositif]. Forcément par rapport à l'origine, ça n'a plus rien à voir, c'est quelque chose dont on a été complètement dépossédé parce que c'est arrivé au niveau national mais bon, c'est compréhensible. C'est déjà une fierté d'avoir été à l'instigation quand même de cette application-là, surtout qu'on parlait vraiment de pas grand-chose, on était vraiment dans l'inconnu... Mais bon on a été dépossédé petit à petit du côté décisionnaire »⁴⁶⁷.

« C'est vrai qu'en fait l'ingénieur de l'INP [ingénieur historique d'APB 1 et 2], il a saisi l'occasion d'une académie qui était volontaire pour étendre son produit à d'autres formations et une fois qu'il a vu que ça prenait vers d'autres académies il a un peu court-circuité Jean-Philippe [chef du SAIO de l'époque] pour reprendre les choses en main et mener son petit chemin tout seul »⁴⁶⁸.

L'académie de Nantes devient une « académie comme les autres » alors que l'expérimentation NPB avait justement permis à cette structure de se positionner en « avant-gardiste » dans ce secteur d'intervention publique – une position d'ailleurs consacrée sur le plan institutionnel puisque mentionnée en exemple dans des rapports tels que le schéma national de l'orientation et l'insertion professionnelle de 2007. Bien sûr, lors de la phase de généralisation de NPB, l'équipe SAIO reste associée à ses évolutions ne serait-ce que parce que l'intégration de nouvelles académies génère un besoin d'accompagnement de la part du SAIO de Nantes – il permet à ce dernier de rester en prise avec les orientations du dispositif. Comment appréhender cette logique de la « dépossession » exprimée par l'équipe SAIO ? Elle tient au fait qu'en développant un outil « sur-mesure », cernant avec précision les problématiques locales de l'académie, les « propriétaires » de NPB et les ingénieurs de l'INP Toulouse ont

⁴⁶⁶ Entretien du 28 février 2019 au SAIO de Nantes.

⁴⁶⁷ *ibid.*

⁴⁶⁸ *ibid.*

paradoxalement enregistré dans l’outil une pluralité d’options de fonctionnement appropriables par de nouvelles structures : ils ont alors déclenché un processus d’intéressement vis-à-vis de ces dernières et créé les conditions d’une standardisation des pratiques de coordination des admissions post-baccalauréat. Ensuite, en accompagnant les acteurs intéressés par le dispositif, au niveau intra et extra-académique, le SAIO comme l’INP Toulouse ont permis *in fine* à la norme coordinatrice de circuler sur le territoire comme à l’extérieur. La dynamique d’élargissement du dispositif implique alors une dilution des spécificités nantaises au profit de l’émergence d’un cadre national de coordination plus attentif aux intérêts des grandes familles de formation qu’aux particularités locales. Plus généralement d’ailleurs, ce sont les problématiques de chaque académie – primordiales au moment d’intégrer NPB – qui tendent à s’effacer progressivement derrière le niveau national. Un ancien directeur de l’IUT Créteil-Vitry et ancien vice-président de l’assemblée des directeurs d’IUT fait ressortir l’émergence de ce nouveau cadre d’action. Interrogé sur l’intégration des IUT aux procédures communes d’admission post-baccalauréat, il mentionne le poids du ministère et celui de l’assemblée des directeurs d’IUT dans la représentation nationale de ces filières au moment de la mise en place d’APB 2 :

« Le gros changement, c’était APB. On a dû abandonner CANDIDUT puisque l’outil est devenu national. En rentrant dans APB, par le biais de l’assemblée [assemblée des directeurs d’IUT], on a demandé des modifications parce qu’on avait l’habitude de faire certaines choses donc on a demandé à ce que ça puisse correspondre à ce qu’on connaissait déjà. Comme c’était un peu les débuts, il fallait à tout prix que le système fonctionne. C’était capital pour le ministère que les IUT soient dans APB... Donc on a beaucoup dialogué avec le ministère, on faisait voter des choses en AG des directeurs d’IUT pour être certains que l’ensemble adhérait, sinon c’était une catastrophe. Donc il fallait impérativement qu’on puisse dire à l’AG, ça conviendra aux IUT, ça ne va pas nous éloigner de CANDIDUT tant que ça. On avait une conférence nationale qui était puissante, on avait un contact direct avec le ministère alors qu’on était qu’une composante particulière de l’université »⁴⁶⁹.

⁴⁶⁹ Entretien du 17 février 2020 réalisé avec un ancien directeur de l’IUT Créteil-Vitry, devenu conseiller « enseignement supérieur » auprès du rectorat de Créteil, et membre du comité de pilotage d’APB.

2. L'insertion institutionnelle d'APB : technique et politique dans la division du travail d'administration de l'admission post-baccalauréat

En 2009, la généralisation de l'outil NPB à de nouvelles académies conduit à la mise en place du dispositif APB 2 à l'échelle nationale : il fait cesser l'existence de procédures éparses développées dans le silence de la loi par des établissements ou des académies cherchant à concilier l'afflux des masses et l'absence de sélection à l'entrée des universités. Lorsque le dispositif est repris en main par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, occupé depuis 2007 par Valérie Pécresse durant la présidence de Nicolas Sarkozy, le SCCP de l'INP Toulouse, désormais expérimenté dans la modélisation de procédures d'admission post-baccalauréat, se dédouble pour accueillir le « service APB » et assurer la maîtrise d'œuvre d'APB 2. Il faut ici rappeler qu'il l'assure en réalité de manière informelle depuis sa collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du développement d'APB 1 et avec l'équipe du SAIO de Nantes pour l'expérimentation NPB. Le service APB est pourvu d'une double mission de gestion informatique d'APB 2 et de conseil auprès du ministère, à la fois côté DGESIP et côté cabinet, pour ce qui concerne le développement des algorithmes, la maintenance des serveurs informatiques, des bases de données et la mise en forme informatique des différentes phases de la procédure. Au sein du ministère de l'Enseignement supérieur, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), déjà investie dans le développement et l'implantation d'APB 1, est reconnue comme maître d'ouvrage de la procédure APB 2. Ancienne Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), la DGESIP naît de la réorganisation de l'administration centrale du ministère annoncée fin 2008 par Valérie Pécresse et officialisée dans un décret et deux arrêtés parus au Journal officiel le 17 mars 2009. Cette réorganisation intervient après l'adoption de loi LRU sur l'autonomie des universités qui prévoit de nouvelles relations entre l'État et les universités : c'est ainsi que l'insertion professionnelle, une des nouvelles missions confiées aux universités – « les missions du service public de l'enseignement supérieur sont (...) l'orientation et l'insertion professionnelle »⁴⁷⁰ – s'accroche à l'enseignement supérieur pour former la DGESIP. Au sein de la DGESIP, c'est plus particulièrement la sous-direction de l'égalité des chances et de la vie étudiante (DGESIP C) qui prend en charge la gestion d'APB 2 : non pas dans son versant « vie étudiante » qui traite des bourses et des relations avec les CROUS (Centre régional des œuvres universitaires et scolaires) ou les CNOUS (Centre national

⁴⁷⁰ Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (JO 11 août 2007).

des œuvres universitaires et scolaires) mais dans son versant « égalité des chances ». Depuis l'expérimentation de NPB, présentée dans le rapport du débat national Université-Emploi de 2006 puis dans le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007, les politiques d'admission post-baccalauréat sont rapprochées des politiques relatives à l'égalité des chances. Que ce soit dans le discours des agents du SAIO de Nantes racontant la naissance de NPB, dans ceux des responsables APB au sein de la DGESIP ou bien dans les rapports précités de 2006 et 2007, l'introduction d'un dispositif de coordination (académique puis national) est en effet envisagée comme une solution de « confort » diffusant la possibilité pour tous les candidats de se repérer dans l'espace de l'enseignement supérieur. Cette affiliation contemporaine est consacrée par la mise en administration de l'admission post-baccalauréat, investi d'une mission de mise en visibilité des formations auprès des candidats, au sein de la sous-direction de l'égalité des chances (et de la vie étudiante) de la DGESIP :

« La question de la capacité à connaître l'enseignement supérieur, et, c'est toujours le cas, c'est un élément sensible en termes d'égalité des chances. C'est une sous-direction qui avait la responsabilité de travailler sur le parcours avenir entre le sup et le sco, sur tout ce qui pouvait permettre d'accompagner les jeunes dans une ambition adaptée à ce qu'ils sont capables de faire et pas à ce qu'ils connaissent ou ce qu'ils ne connaissent pas »⁴⁷¹.

Du côté du ministère et de son administration centrale, les termes employés pour qualifier la division du travail de gestion d'APB 2 sont volontiers empruntés au vocabulaire du développement de projet. Certains responsables d'APB 2 au sein de la DGESIP décrivent ainsi la maîtrise d'ouvrage comme l'entité « donneuse d'ordres » et découpent le processus décisionnel en trois temps : un premier temps d'analyse de « ce qui sort » d'APB 2 à mesure que les différentes étapes du calendrier se déroulent ; un deuxième temps consistant à soumettre au cabinet ministériel, en direction notamment du conseiller en charge des formations du supérieur et de l'orientation, un certain nombre de propositions d'ajustements techniques de la plateforme ou d'évolutions plus générales du dispositif ; un troisième temps au cours duquel les propositions émanant de la DGESIP, particulièrement celles « *d'ordre politique sur les orientations de l'admission post-baccalauréat* »⁴⁷², sont examinées pour arbitrage par le cabinet ministériel. Une fois les arbitrages rendus, la sous-direction de la DGESIP endosse le rôle de

⁴⁷¹ Entretien du 2 décembre 2019 réalisé auprès de la sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle (2014) et cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante (2014-2018).

⁴⁷² *ibid.*

« donneuse d'ordres » lorsqu'il s'agit de demander aux ingénieurs maîtres d'œuvre de développer techniquement les décisions rendues politiquement. La subordination de la maîtrise d'œuvre est bien expliquée par une ancienne sous-directrice de la DGESIP (première citation) et un ancien chef de service de la DGESIP devenu conseiller en charge des formations du supérieur et de l'orientation (seconde citation). Ils ne manquent pas d'opérer la distinction entre technique et politique au sein même du ministère :

« Le maître d'ouvrage c'est le donneur d'ordres, c'est lui qui a le cahier des charges de ce qu'il veut porter. Et le maître d'œuvre, c'est celui qui le met en œuvre au sens technique du terme donc typiquement qui va être le programmeur, le développeur informatique, quand il s'agit d'outils informatiques. Mais le politique et les grandes lignes réglementaires sont portés par le ministère et pour le ministère par la DGESIP et pour la DGESIP par la sous-direction égalité des chances et par le département en charge de l'orientation [qui arrive en fin d'arborescence] »⁴⁷³.

« Il y a toujours eu une différence entre ceux qui organise le système et ceux qui le mettent en œuvre en termes d'outils. C'est-à-dire que moi, en gros, je m'occupais du côté législatif, réglementaire, théorique et politique, de comment on souhaitait organiser le post-bac et ceux qui géraient APB le mettaient en œuvre avec un outil informatique qui s'appelait APB. Cette séparation, les gens ne la voyaient pas, mais APB n'est qu'un outil qui subissaient les élucubrations politico-voilà »⁴⁷⁴.

La distinction entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre, tout comme la rhétorique du développement de projet, est surtout mobilisée par les responsables d'APB 2 évoluant au sein du ministère : dans leurs discours, ils laissent entendre que les missions sont clairement définies entre les deux structures. Le point de vue des ingénieurs de l'INP Toulouse en charge de la maîtrise d'œuvre est différent : il n'y aurait que très peu de pilotage du côté du ministère si bien que dans les faits, ils disent assurer la maîtrise d'œuvre comme la maîtrise d'ouvrage. Bernard Koehret, le seul ingénieur médiatisé du service APB, fait apparaître un processus de décision inversé par rapport à ce que décrit la représentante la DGESIP : il évoque en effet des ingénieurs qui proposent et une DGESIP qui accepte si la proposition fait l'objet d'un arbitrage positif au

⁴⁷³ *ibid.*

⁴⁷⁴ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

sein du cabinet ministériel. Son analyse est confirmée par un ingénieur de l'INP Toulouse travaillant à ses côtés :

« J'ai eu en charge à la fois la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'ouvrage du projet. Les décisions étaient prises en relation avec certaines personnes de la DGESIP mais basées en grande partie sur notre expérience en gestion des concours. Nous apportons, en principe, nous-mêmes les solutions, qui étaient généralement acceptées par la DGESIP »⁴⁷⁵.

« A Toulouse on était sur une association loi 1901 qui embauchait du personnel pour pouvoir faire tout ça donc on était à la fois assistant maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'oeuvre puisque c'est nous qui codions, c'est nous aussi qui élaborions le cahier des charges avec la DGESIP et les proviseurs de CPGE mais la DGESIP n'a jamais eu les moyens de piloter véritablement ce truc-là de maîtrise d'ouvrage. C'est nous qui faisons tout »⁴⁷⁶.

Comme pourraient le laisser penser les descriptions proposées côté DGESIP, les ingénieurs maîtres d'œuvre ne sont pas de simples exécutants répondant sans résistance aux commandes de l'administration centrale. Nous avons évoqué, dans le cadre de l'expérimentation NPB, le rôle central joué par les ingénieurs toulousains dans le processus de traduction des problématiques locales en projet informatique coordonné. Ajoutons qu'au sein de ce processus, que nous retrouvons aussi dans la maîtrise d'œuvre d'APB 2, les ingénieurs détiennent un savoir important : ils connaissent, en bout de chaîne, ce qu'il est possible de réaliser techniquement, ce qu'il est possible d'intégrer informatiquement dans la plateforme et, par extension, ce qu'il n'est pas possible de développer. L'ancienne sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle de la DGESIP, dont nous rapportons plus haut les propos sur sa conception de la maîtrise d'ouvrage, exprime les limites de cette position :

« Parce que le donneur d'ordres n'est pas le développeur, il peut y avoir des difficultés d'arbitrage sur les algorithmes ou sur la longueur des développements [informatiques] tout simplement qui peuvent entraîner des difficultés au niveau de la mise en œuvre. Pour revenir à mon image de la maison, si je veux avoir une tour de trois cents étages avec du papier, ceux qui construisent vont peut-être me dire que ce n'est pas possible. Je peux avoir des rêves en tant que donneur d'ordres mais il y a un moment où la technique et le maître d'œuvre va me dire d'accord

⁴⁷⁵ Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques. « Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac » [Rapport], février 2018, p. 23.

⁴⁷⁶ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

mais avec telle chose ce n'est pas possible, il faut choisir. Et là ça se passe en boucle beaucoup plus rapide, ça peut être sur des questions de temps imparti pour développer telle fonctionnalité ou d'incompatibilité entre une demande formulée et la stabilité du système du point de vue informatique... »⁴⁷⁷.

En somme, les ingénieurs maîtres d'œuvres maîtrisent l'espace des « possibles » techniques et informatiques. D'abord, ils ont le monopole de la connaissance technique de la plateforme, ce qui leur permet de contrôler à la fois la configuration interne de la plateforme (algorithme, code source, droits d'accès aux différents utilisateurs etc.) et l'apparence externe de l'outil (navigation sur le site, présentation des formations, formulation et hiérarchisation des vœux etc.). Ensuite, du fait de cette connaissance, ils détiennent une visibilité singulière sur les effets de chaque développement d'APB 2 et en cela, ils possèdent un « coup d'avance » sur les autres acteurs : en effet, ils sont en mesure de statuer sur la pertinence d'une manipulation qui peut s'avérer utile pour le processus (et faire l'objet, par exemple, d'un arbitrage positif au cabinet ministériel) mais dangereuse techniquement du point de vue de ce que cela pourrait engendrer en conséquence. L'exemple des « pastilles vertes » est intéressant : à partir de 2016, les candidats postulant sur APB 2 ont l'obligation de sélectionner au moins un vœu de formation non-sélective dite « libre » portant une « pastille verte ». La « pastille verte » signifie que la licence en question possède une capacité suffisante pour intégrer tous les candidats de l'académie qui le souhaitent : l'accès serait donc *a priori* garanti et ce faisant, les candidats contourneraient le risque de subir une affectation tardive ou une absence de proposition en raison de choix portés exclusivement sur des filières dites « en tension ». Une ingénieure de l'INP Toulouse en charge d'APB 2 raconte que cette mesure a été prise politiquement pour amoindrir les chances d'activation du « tirage au sort », réduire le nombre de candidats non-admis sur leur vœu n°1 et circonscrire les critiques naissantes formulées à l'encontre du dispositif. Selon elle, cette solution comporte néanmoins deux limites importantes :

« Quand nous avons introduit des pastilles vertes sur APB, l'effet c'est que nous avons créé de la tension là où il n'y en avait pas et on a obligé les lycéens à mettre des pastilles vertes là où ils ne voulaient pas aller, donc on se mettait à affecter les gens dans des formations où ils ne voulaient pas aller parce qu'ils étaient tirés au sort [dans l'hypothèse où l'obtention de la dite filière est le

⁴⁷⁷ Entretien du 2 décembre 2019 réalisé auprès de la sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle (2014) et cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante (2014-2018).

résultat de l'activation du tirage au sort] *et donc les gens qui étaient motivés pour aller dans cette filière ne pouvaient pas y aller parce qu'avec le tirage au sort, ils sont passés à côté* »⁴⁷⁸.

Le cas des « pastilles vertes » montre que les ingénieurs de l'INP peuvent tout à la fois penser le développement d'une innovation technique et anticiper ses effets négatifs (en faisant d'ailleurs la preuve, comme nous le voyons ici, qu'ils maîtrisent les problématiques relatives à l'enseignement supérieur) pour les porter à la connaissance de la maîtrise d'ouvrage et du cabinet. Ce qui est considéré comme souhaitable « politiquement » n'est pas forcément réalisable « techniquement » et en cela, les maîtres d'œuvre circonscrivent le périmètre du « faisable » et contrôlent indirectement l'espace des « possibles ». C'est bien la description proposée par Jean-Michel Eymeri-Douzans de la « politisation fonctionnelle » et mobilisée à propos du travail de facilitation des choix politiques mené par les hauts fonctionnaires : « « celui qui sait au plan technique » va dire jusqu'au bout tout ce qu'il sait, au point de « se mouiller » en explicitant la solution qui a sa préférence et les raisons qui sont au principe de cette préférence »⁴⁷⁹. En l'occurrence, précisons quand même que si les critiques émises par le service APB de l'INP Toulouse vis-à-vis de ces « pastilles vertes » ont été exprimées lors des réunions avec le cabinet, elles n'ont pas été entendues : « *on a eu des règles changeantes chaque année, des pastilles vertes, des pastilles bleues, des choses complètement hurluberlus, on a essayé de les alerter mais on n'a pas été entendu, à l'époque on savait que ça mènerait à la fin du système* »⁴⁸⁰ raconte la même ingénieure de l'INP Toulouse. L'échec de ces négociations, nous y reviendrons plus en détail dans le quatrième chapitre de la thèse, peut être expliqué par le fait qu'en 2016, le ministère mène une politique de corrections successives de l'algorithme d'APB 2 : il cherche à afficher publiquement, sans réformer en profondeur, que le dispositif est en mesure de s'adapter aux conjonctures extérieures comme ici les cas des tensions à l'entrée des licences non-sélectives.

En tous les cas, ce n'est pas tant l'effectivité du pouvoir des ingénieurs maîtres d'œuvre qui importe car dans les faits, ils ne procèdent qu'à très peu de modifications sans concertation et validation avec la DGESIP ou le cabinet ministériel. Ce qui importe est plutôt le monopole

⁴⁷⁸ Entretien du 19 avril 2022 réalisé auprès d'une ingénieure de recherche de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse intégrée service APB (2015-2017).

⁴⁷⁹ Eymeri-Douzans, Jean-Michel. « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », *La politisation*, sous la direction de Lagroye Jacques, Belin, 2003, p. 71.

⁴⁸⁰ Entretien du 19 avril 2022 réalisé auprès d'une ingénieure de recherche de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse intégrée service APB (2015-2017).

de l'expertise dont il dispose et qui leur donne une place cruciale dans le développement, la maintenance et les évolutions d'APB 2. Michel Crozier et Erhard Friedberg, dans leur théorie de l'acteur stratégique, relient le pouvoir organisationnel à la maîtrise de ce qu'ils appellent des zones d'incertitudes⁴⁸¹. Les auteurs définissent ces zones comme des terres inconnues faiblement délimitées, adossées à des informations non officielles empruntant des canaux détournés et/ou à des compétences cachées, implicites, acquises par la pratique et résistantes à toute formalisation. Pour les développeurs d'APB 2, leur pouvoir sur l'évolution du dispositif est en partie accru par la mise sous silence des tenants de leurs compétences : ils aiment d'ailleurs rappeler qu'elles proviennent surtout de leur investissement historique dans la modélisation des concours d'ingénieurs et des admissions post-baccalauréat pour les filières sélectives. Entendons par-là que le travail qu'ils réalisent, et tels qu'ils le présentent, relève de la disponibilité et de l'expérience, caractéristiques qui leur sont personnellement rattachées en tant que groupe d'acteurs et qui ne se transmettent pas. Nous pouvons ici faire valoir la distinction réalisée par Anthony Giddens à propos de la compétence des acteurs : il sépare en effet la conscience discursive qui renvoie à tout ce que les acteurs peuvent réaliser et exprimer de façon verbale et la conscience pratique qui renvoie à ce que les acteurs connaissent de façon tacite sans toutefois pouvoir l'explicitier de façon discursive⁴⁸². A cet égard, nous pouvons mentionner que les ingénieurs de l'INP en charge du développement et de la maintenance d'APB 2 tendent, par exemple, à minimiser voire à taire l'apport de la théorie économique et des principes issus du modèle des « mariages stables » dans la construction de algorithmes d'affectation (nous le verrons dans le troisième chapitre de la thèse). Nous constatons qu'ils préfèrent au contraire insister sur la dimension processuelle de la mise en forme des outils d'admission post-baccalauréat et les vertus du travail collaboratif mené avec les instances de pilotage d'APB 1, de l'expérimentation NPB et désormais d'APB 2. Les relations entre le ministère et les ingénieurs de l'INP Toulouse sont finalement nouées *intuitu personae*, eu égard aux qualités particulières de ces derniers, sans assise juridique formalisée. La relation liant les deux entités tout au long du développement d'APB 1 et 2 ne relève en effet ni d'un marché public qui aurait été obtenu par les ingénieurs à la suite du lancement d'un appel à projets ni d'une délégation de service public. D'ailleurs, au lancement de l'outil national, la gestion d'APB n'est mentionnée ni dans les statuts de l'INP ni dans ceux du SCCP qui est encore régi par les dispositions d'une convention du 3

⁴⁸¹ Crozier, Michel, et Erhard Friedberg. « L'Acteur et le Système. Les contraintes de l'action collective ». Seuil, 1977.

⁴⁸² Giddens, Anthony. « La constitution de la société ». Presses Universitaires de France, 1987, p. 32.

juin 1992 signée entre l'INP de Toulouse, Grenoble et Nancy. Celle-ci prévoit pour le SCCP « la gestion, l'organisation et la mise en œuvre des opérations de recrutement par concours ouverts aux élèves des classes préparatoires scientifiques susceptibles de suivre une formation dans les écoles d'ingénieurs des INP réglementairement autorisés à recruter par ces concours »⁴⁸³. En somme, la généralisation d'APB 1 et de NPB à l'ensemble du territoire national s'effectue quasiment sans bouleversement organisationnel. Cela vaut également pour la DGEIP dont les organigrammes ne font apparaître à aucun niveau le nom du dispositif APB. Il faut attendre le 13 mars 2015 pour que soit signée entre l'INP Toulouse, au nom du SCCP, et le ministère, représenté par la DGEIP, une convention faisant apparaître clairement les termes de maître d'œuvre et maître d'ouvrage et précisant la répartition des rôles et missions : « le ministère est désigné comme « propriétaire du portail », responsable de l'expression fonctionnelle des besoins, instance de décision des évolutions du système et chargé de contrôler les réalisations de la maîtrise d'œuvre. Celle-ci, en échange, conseille la maîtrise d'ouvrage et met en œuvre informatiquement les décisions qu'elle arrête. En l'absence de relations contractuelles formalisées entre les parties, l'emploi de la terminologie maîtrise d'ouvrage/maîtrise d'œuvre est artificiel, sinon impropre, pour qualifier ce fonctionnement »⁴⁸⁴.



La gestion d'APB, depuis la version CPGE jusqu'au développement d'APB 2 en passant par l'expérimentation NPB, est caractéristique de formes contemporaines de conduite de l'action publique. Elles invitent un certain nombre d'acteurs locaux à « s'impliquer ensemble dans des « arrangements » dont l'efficacité est liée à l'appréhension locale convergente des problèmes socio-éducatifs »⁴⁸⁵ et tendent à valoriser « leur capacité à concevoir des solutions collectives et négociées à des problèmes appréhendés comme transversaux »⁴⁸⁶. Cette dynamique répond selon Hélène Buisson-Fenet à deux grandes tendances de l'action publique particulièrement prégnantes dans le secteur de l'éducation. La complexité

⁴⁸³ Cour des comptes. « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer » [Rapport], octobre 2017, p. 83.

⁴⁸⁴ *ibid.*, p. 85.

⁴⁸⁵ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre 7. Équiper la tutelle : du « souci de soi » au « nerf de la guerre » », Hélène Buisson-Fenet éd., *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation nationale*. Presses universitaires de Grenoble, 2019, p. 119.

⁴⁸⁶ Frigoli, Gilles. « Lorsque gérer l'action sociale devient affaire d'action collective. Une contribution à l'analyse des partenariats dans l'action sociale territorialisée », *Revue française des affaires sociales*, no. 4, 2004, p. 85.

croissante des dossiers, d'une part : elle explique dans le cas d'APB le recours à l'expérience et au savoir-faire d'acteurs extérieurs comme ceux de l'INP Toulouse pour modéliser des outils informatiques d'admission post-baccalauréat régionaux comme nationaux et baliser l'étendue des « possibles » techniques en la matière. La fragmentation des acteurs publics, la multiplication des territoires pertinents et la parcellisation des services en mesure de conduire des politiques publiques infranationales, d'autre part : elles éclairent dans notre cas les marges de manœuvre laissées au SAIO nantais dans la conduite des négociations avec l'INP Toulouse et des discussions avec les autres instances académiques. Qu'elles soient qualifiées de contractuelles ou partenariales, les relations entre la DGESIP, le SAIO de Nantes et l'INP Toulouse laissent à ces deux derniers groupes d'acteurs, devenus partenaires institutionnels, de grandes latitudes pour mobiliser leur expertise respective au service de la coordination des admissions post-baccalauréat. Nous observons ainsi une double montée en puissance : celle de l'échelon académique comme centre de pouvoir dans la conduite d'une action publique éducative territorialisée ; celle du groupe d'ingénieurs de l'INP Toulouse insérés dans des liens de coopération durable avec la DGESIP pour APB 1 et 2 ou avec le SAIO de Nantes dans le cadre de l'expérimentation NPB. Les origines du dispositif APB 2 sont donc à rechercher du côté d'une décentralisation des processus de décision engagée à la fois lors de la mise en forme d'APB 1 par les ingénieurs de l'INP et lors de l'expérimentation NPB pilotée par le SAIO de Nantes : elle redonne du poids aux acteurs intermédiaires qui, sous la forme d'une délégation parfois « non instituée et informelle »⁴⁸⁷, participent activement à la définition « pratique » de l'action publique et à la détermination de ses manifestations concrètes. Guidées par des objectifs gestionnaires et des visées rationalisatrices prégnantes, ces entreprises de coordination post-baccalauréat contribuent à faire exister APB 2 sous le statut consensuel de « dossier unique de candidatures » pensé avant tout du point de vue de la visibilité de l'offre, de la clarification de la demande et de l'optimisation du processus d'allocation des places à l'université. Dans le troisième chapitre de la thèse, nous verrons que la multiplication des initiatives locales et des échelles d'expérimentation donnent toutefois à APB 2 et à l'appareil algorithmique qui soutient son fonctionnement des filiations contrastées vis-à-vis des objectifs fixés à l'échelle européenne au début des années 2000 et des avant-textes précédant son déploiement.

⁴⁸⁷ Frau, Caroline, et Anne-France Taiclet, 2021, *art. cit.* p. 11.

CHAPITRE 3 – APB au cœur du « marché ». La délégation des admissions post-baccalauréat aux algorithmes dans les transformations de l’université des années 2000

Ce chapitre a pour objectif de mettre en évidence le régime économique, technique, politique et social d’APB 2 ainsi que les contradictions qu’il organise vis-à-vis de son contexte d’introduction et d’application. Par régime économique, nous entendons l’ensemble des savoirs économiques incorporés, d’après notre enquête, dans le dispositif APB 2 : il suppose de prêter attention aux théories telles que la théorie des jeux ou la théorie de l’équilibre général qui soutiennent selon nous les logiques de fonctionnement d’APB 2 et ce que nous pourrions appeler sa philosophie de l’affectation post-baccalauréat. Par régime technique, nous entendons cette fois l’ensemble des règles de fonctionnement qui gouverne la construction algorithmique d’APB 2 : il implique de prendre en compte le travail des ingénieurs de l’INP Toulouse et son rattachement avec le modèle des « mariages stables » développé, entre autres, par les économistes David Gale et Lloyd Shapley dans les années 1960⁴⁸⁸ – pour cette raison, le régime technique est fortement lié, dans ce chapitre, avec le régime économique. Il faut enfin distinguer les dimensions politiques et sociales qui sous-tendent la solution APB 2 à la fois dans son introduction et sa mise en œuvre : ce travail suit les recommandations de la sociologie des instruments d’action publique qui proposent d’observer la manière dont ils organisent les rapports sociaux entre « la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur »⁴⁸⁹. Ce chapitre opère un certain nombre de déplacements entre différentes échelles de l’action publique : d’une part, il fait référence aux transformations à l’œuvre dans le champ de l’enseignement supérieur au niveau européen et national ; d’autre part, il effectue une entrée au cœur du dispositif APB 2 pour comprendre les logiques de fonctionnement qu’il véhicule. Par ces déplacements, nous souhaitons faire apparaître le lien qu’entretient la norme coordinatrice et simplificatrice guidant le développement d’APB 2 avec les politiques scolaires et les politiques d’enseignement supérieur mises en place au début des années 2000. Parmi elles, nous mobiliserons notamment le

⁴⁸⁸ Gale, David, et Lloyd Shapley. « College Admissions and the Stability of Marriage », *American Mathematical Monthly*, vol. 69, no. 1, 1962, pp. 9-15.

⁴⁸⁹ Halpern, Charlotte, Pierre Lascoumes, et Patrick Le Galès. « Introduction / L’instrumentation et ses effets débats et mises en perspective théoriques », Charlotte Halpern éd., *L’instrumentation de l’action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po, 2014, p. 17.

processus de Bologne (1998), la stratégie de Lisbonne (2000), le débat national Université-Emploi (2006), le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (2007) ainsi que la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (2007). Nous verrons à cette occasion qu'APB 2 s'inscrit tout à la fois dans le rapprochement souhaité du monde universitaire avec le marché du travail, dans le mouvement de rationalisation des procédures d'accès à l'enseignement supérieur et dans l'entreprise de valorisation des projets professionnels dans le parcours des lycéens. En opérant une articulation avec l'analyse du cadre algorithmique d'APB 2, nous souhaitons néanmoins souligner les filiations « contrastées » dans lesquelles il se trouve inséré, la complexité de son fonctionnement eu égard à la saturation de certaines filières non-sélectives et les normes sous-jacentes qu'il véhicule, dans ce contexte, vis-à-vis des candidats aux formations post-baccalauréat. Ainsi, ce chapitre entend mettre en avant les contradictions d'APB 2, pris entre le contexte de transformation générale des universités et le régime algorithmique choisi, *a priori*, pour affecter sans sélectionner les candidats. Sur cette base, nous ferons apparaître les ambiguïtés du *leitmotiv* d'APB 2 qui promet, dans la hiérarchisation des vœux post-baccalauréat, un « libre choix » compromis par le fonctionnement algorithmique du dispositif.

Pour introduire ce chapitre, rappelons que la montée en puissance à l'échelle européenne de la notion d'« économie de la connaissance » et des principes issus du *new public management* travaillent conjointement, dès les années 2000, le système français d'enseignement supérieur : il impacte tout particulièrement le système universitaire dans le sens d'une mise en concurrence des acteurs qui le peuplent et des structures qui le composent⁴⁹⁰. Ces nouvelles logiques atteignent également les étudiants puisque dans un contexte de ralentissement économique, marqué par le chômage et l'inflation, la poursuite d'études devient un moyen de repousser le choix professionnel et d'avoir de meilleurs atouts face à des organisations, publiques ou privées, plus exigeantes en matière de qualification. Dans cette perspective, les palmarès internationaux distinguant les « bons » et les « mauvais » éléments du système d'enseignement supérieur deviennent des références cruciales dont la médiatisation renforce progressivement et en même temps leur légitimité⁴⁹¹ : ils se présentent comme des instruments d'orientation des conduites, déployés à destination d'un public désormais plus attentif aux performances et à la rentabilité

⁴⁹⁰ Mignot-Gérard, Stéphanie, Romuald Normand, et Pauline Ravinet. « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, pp. 5-20.

⁴⁹¹ Barats, Christine. « Médiatisation et usages socio-discursifs du « classement de Shanghai » », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, p. 118.

des établissements dans lesquels ils souhaitent poursuivre leurs études⁴⁹². Dans ce contexte, l'apparition de nouvelles formations aux enseignements « non traditionnels » concurrencent le modèle universitaire si bien que dans les années 1990-2000, la hausse des effectifs étudiants n'est plus seulement générée par l'université : elle doit tout aussi bien être recherchée, par exemple, dans les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs ou les écoles paramédicales qui tendent à diversifier leur recrutement. Par ailleurs, l'installation de filières commerciales, médicales, juridiques, artistiques, journalistiques, préparées par des cours privés supplémentaires moyennant des frais d'inscription élevés, opèrent et creusent une séparation entre l'université de masse et les formations réservées à un nombre restreint d'étudiants. Notons qu'en réponse aux défis de l'expansion de l'enseignement supérieur qui questionnent la place des universités suite à la seconde vague de massification, deux politiques successives sont menées. En 1990, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, lance le plan « Université 2000 » qui répond à une double exigence de diversification de l'offre de formation et du recrutement social des étudiants. Le plan d'augmentation du nombre de locaux neufs vise, dans cette optique, à améliorer le maillage du territoire en termes d'équipements : près de 200 IUT sont construits et quatre « universités nouvelles » sont bâties pour désengorger les universités parisiennes intramuros⁴⁹³. Dans ce mouvement, les universités créent des antennes pour répondre, en miroir, aux mêmes besoins que les secteurs non-universitaires : des instituts d'administration des entreprises naissent en parallèle des écoles de commerce, les IUT (institut universitaire technologique) et IUP (institut universitaire professionnalisé) voient le jour tout comme des écoles d'ingénieurs qui sont encore à l'époque des instituts de science fondés par certaines universités. En 1990, dans cet émiettement géographique et institutionnelle, le système d'affectation RAVEL (Recensement automatisé des vœux des élèves) est introduit pour assurer la répartition des bacheliers franciliens sur le territoire et augmenter la lisibilité du système universitaire. Ce morcellement du paysage universitaire est néanmoins contrecarré par les politiques conduites dans les années 2000 par des gouvernements désireux de suivre les objectifs d'attractivité internationale posés au niveau européen. Ainsi, des regroupements en pôles de recherche et d'enseignement supérieur sont créés en 2006 (Paris-Est regroupant, par exemple, les universités de Marne-la-Vallée, l'École des Ponts et l'École nationale vétérinaire d'Alfort) et des « campus d'excellence » sont inaugurés en 2008⁴⁹⁴ : ces nouveaux espaces sont

⁴⁹² Mignot-Gérard, Stéphanie, Romuald Normand, et Pauline Ravinet, 2019, *art. cit.*, p. 6.

⁴⁹³ Benhenda, Asma, et Camille Dufour. « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, no. 1, 2015, p. 98.

⁴⁹⁴ Musselin, Christine. « Chapitre 5 - L'État bâtisseur d'empires universitaires », Christine Musselin éd., *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po, 2017, p. 183.

pensés comme des « vitrines » censées renforcer l’attractivité et le rayonnement de l’université française à l’international. En 2007, le rapport de la commission présidée par Jacques Attali pour la « libération de la croissance française » justifie cette direction en évoquant la nécessité de faire émerger des « champions nationaux »⁴⁹⁵ capables de figurer dans les classements internationaux.

Les trois sections du présent chapitre proposent, chacune à leur manière, d’observer les représentations, les discours, les savoirs attachés au souci de réguler l’accès à l’enseignement supérieur à l’échelle européenne, à l’échelle nationale et à l’échelle algorithmique d’APB 2. Nous évoquons, au début de cette introduction, l’une des intentions de ce chapitre : mettre à jour les contradictions d’APB 2 vis-à-vis de son contexte d’introduction et d’application. Nous montrerons en effet qu’à plusieurs égards, APB 2 peut être appréhendé comme un dispositif qui opère à « contre-courant » des réformes engagées dans les années 2000 et notamment parce qu’il prend la main sur le recrutement algorithmique des étudiants alors que les universités font l’apprentissage de l’autonomie dans le cadre de la LRU. Mais à travers cette démarche, un nouvel objectif apparaît et permet de dépasser les seuls raisonnements conduits en termes de « contradictions » ou de « filiations contrastées ». Nous souhaitons placer APB 2 au cœur du « marché » à la fois comme élément constitutif du marché de l’enseignement supérieur qui s’intensifie dans les années 2000 – traversé par des enjeux de concurrence et de hiérarchisation – et comme un opérateur du marché dans la mesure où il fonctionne sur une base algorithmique. Plusieurs questions en découlent. Comment penser l’introduction d’APB 2 vis-à-vis du marché de l’offre et de la demande d’enseignement supérieur et comment la solution d’admission post-baccalauréat proposée par le dispositif s’y insère-t-elle (**SECTION 1** et **SECTION 2**) ? Comment les algorithmes de la solution APB 2 opèrent-ils pour allouer les places à l’université et comment impactent-ils la conduite des candidats dans l’expression de leurs « choix » scolaires (**SECTION 3**) ? S’agissant de la deuxième série de questions, nous précisons d’emblée qu’elle implique un lien appuyé avec certaines conclusions issues de l’économie normative et de la théorie de l’équilibre général. Initialement, la mobilisation de certaines références économiques dans le cadre du chapitre devait servir à ouvrir une métaphore entre les algorithmes d’APB 2 et la figure du « commissaire-priseur » qui recherche, dans la théorie de l’équilibre général, une égalisation de l’offre et de la demande⁴⁹⁶. La présence, dans les deux cas, d’une autorité centrale et d’un processus de tâtonnement ayant pour objectif d’équilibrer le

⁴⁹⁵ Commission Jacques Attali. « Pour la libération de la croissance française » [Rapport], janvier 2008.

⁴⁹⁶ Pignol, Claire. « La théorie de l’équilibre général ». Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

plus efficacement possible l'offre et la demande nous donnait l'occasion de montrer que la solution APB 2 fonctionnait, à certains égards, sur le même mode que les mécanismes utilisés pour réguler les marchés de nature économique. Cette métaphore renforçait aussi notre argument selon lequel la délégation des admissions post-baccalauréat aux algorithmes tranche avec les politiques de « mise en capacité » des universités impulsées par la LRU.

Les recherches que nous avons conduites sur les algorithmes mobilisés dans le cadre d'APB 2 ont néanmoins permis d'étendre la réflexion et de comprendre sous un nouvel angle leur construction et leur fonctionnement : les résultats de cette enquête, complétée par des entretiens avec les ingénieurs de l'INP Toulouse, font apparaître qu'il y a bel et bien de la théorie économique incorporée dans les algorithmes d'APB 2. Le modèle des « mariages stables », au sein duquel les algorithmes d'APB 2 trouvent leurs origines, entretient en effet des liens étroits avec certains modèles économiques développés pour penser la régulation des marchés⁴⁹⁷. Bien qu'elle occupe une part importante du chapitre, nous ne souhaitons pas nous arrêter à l'idée d'une incorporation de certaines représentations économiques dans le fonctionnement d'APB 2. Nous souhaitons en effet nous appuyer sur ce résultat pour comprendre ses applications comme ses implications concrètes sur l'admission post-baccalauréat des lycéens, notamment dans les filières non-sélectives de l'enseignement supérieur. Ainsi, nous montrerons que le dispositif de « hiérarchisation des vœux » sur lequel repose l'activation des algorithmes d'APB 2 produit à l'égard des candidats une forte incertitude quant à la procédure et à la décision d'affectation : nous soutiendrons l'idée que dans un contexte de saturation des places qui accentue les hiérarchies scolaires et renforce les enjeux de concurrence entre candidats, ce régime d'incertitude inclut l'adoption d'un rapport stratégique aux vœux post-baccalauréat. Cette conclusion n'est pas complètement originale puisque nous rejoignons des résultats connus de la sociologie de l'éducation, développés à propos de l'impact des plateformes sur la construction et l'expression des choix scolaires⁴⁹⁸. Les derniers développements du chapitre ne s'en détachent pas mais mobilisent d'autres voies d'enquête. Ainsi, en pénétrant le cœur de l'« assemblage matériel et discursif »⁴⁹⁹ du dispositif, nous montrerons qu'APB 2 se présente effectivement comme un support contraignant des « préférences scolaires » qui reproduit tout

⁴⁹⁷ D'ailleurs, les théoriciens de l'équilibre général, évoqué plus haut, relie directement « marchés » et « algorithmes » en posant la question suivante : existe-t-il un mécanisme non-chaotique d'allocation des ressources disponibles dans une société donnée ?

⁴⁹⁸ Nous pensons ici aux travaux de Sophie Orange, Claire Lemêtre, Agnès Van Zanten, Clément Pin, Leïla Frouillou encore Fabien Truong que nous mobiliserons notamment à la fin du chapitre.

⁴⁹⁹ Halpern, Charlotte, Pierre Lascoumes, et Patrick Le Galès, 2014, *op. cit.*, p. 23.

autant les hiérarchies scolaires que certaines inégalités sociales : APB 2 « encapsule » un certain rapport aux choix scolaires, une certaine vision du lycéen capable d'évoluer en candidat « stratège » et une certaine vision de l'accès à l'enseignement supérieur. APB 2 se présente comme un dispositif qui coordonne des vœux post-baccalauréat sans pouvoir les satisfaire tous, alloue des places limitées à l'université et régule un marché de l'enseignement supérieur en tension : ce faisant, il ne peut aller sans imposer des normes de conduite qui créent des candidats « dans le jeu » et des candidats « hors-jeu »⁵⁰⁰.

Section 1 - La mise en concurrence et l'autonomisation des universités. Les (r)évolutions de l'enseignement supérieur dans les années 2000

Puisque nous n'avons pas eu l'occasion de le faire, ou sommairement, dans l'introduction générale de la thèse, nous souhaitons utiliser la première section de ce chapitre pour exposer les (r)évolutions de l'enseignement supérieur impulsées au tournant des années 2000 à l'échelle européenne et, dans son sillage, à l'échelle nationale. APB 2 ne peut être directement considéré comme une émanation de ces dynamiques mais il nous paraît important de présenter les grandes lignes de ces politiques publiques pour faire apparaître le « sens des modes de régulation institutionnelle » qu'elles contiennent⁵⁰¹ : en outre, elles offrent des clefs de compréhension précieuses pour éclairer le contexte d'introduction du dispositif. Le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne impulsent une « dynamique européenne de transformation coordonnée des systèmes nationaux »⁵⁰² et participent à l'ouverture de la « grande course des universités »⁵⁰³. Signée par vingt-neuf pays européens en 1999, la déclaration de Bologne promeut la reconnaissance internationale des diplômes, l'attractivité des systèmes d'enseignement européens et défend la comparabilité des diplômes par le biais d'une architecture commune. La stratégie de Lisbonne, en 2000, confirme la mise en concurrence de

⁵⁰⁰ Expressions tirées de : Jaffré, Jérôme, et Anne Muxel. « Chapitre 1. S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », Pierre Bréchon éd., *Les cultures politiques des Français*. Presses de Sciences Po, 2000, pp. 17-52.

⁵⁰¹ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre I. Perspectives analytiques sur l'administration : apports et renouvellement », Hélène Buisson-Fenet éd., *L'administration de l'Éducation nationale*. Presses universitaires de France, 2008, p. 16.

⁵⁰² Ravinet, Pauline. « Chapitre 17. La construction européenne et l'enseignement supérieur », Renaud Dehousse éd., *Politiques européennes*. Presses de Sciences Po, 2009, p. 353.

⁵⁰³ Musselin, Christine, 2017, *op. cit.*

l'enseignement supérieur comme en attestent la recrudescence du financement par projet, la montée en puissance des classements internationaux (comme celui de Shanghai) et des mesures de performance des systèmes éducatifs européens (comme le programme PISA). C'est dans l'intensification du « néolibéralisme universitaire » que prend sens APB 2 car il fait advenir un modèle dans lequel les étudiants sont mis en situation de concurrence pour obtenir les meilleures formations et les établissements d'enseignement supérieur sont, *de facto*, mis en concurrence pour capter le meilleur public. Mais alors que les réformes successives des années 2000 semblent appeler les établissements à gouverner leurs propres frontières et à faire l'apprentissage de l'autonomie, notamment dans le cadre de la LRU, APB 2 ne libéralise pas pour autant le recrutement des étudiants – notamment au sein des filières universitaires. Sur ce point, et ce sont les jalons que nous aimerions poser dans cette première section, APB 2 semble opérer à « contre-courant » des réformes engagées.

1. Le processus de Bologne de 1999 et la stratégie de Lisbonne de 2000 : les structures d'enseignement supérieur en concurrence

Le projet de construction d'un espace européen d'enseignement supérieur est relativement ancien bien que les initiatives de la communauté européenne aient été limitées jusque dans les années 1990. Le projet d'une « Europe de la société de la connaissance » mûrit en effet autour de deux enjeux principaux – l'éducation et la recherche – et invisibilise l'enseignement supérieur comme potentielle politique publique européenne⁵⁰⁴. Le développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur ne se concrétise qu'à la fin des années 1990 autour d'une méthode qui, jusque-là, avait systématiquement provoqué le blocage des projets initiés : l'harmonisation de l'architecture des diplômes. Son développement trouve son origine dans la déclaration de la Sorbonne signée conjointement le 25 mai 1998 par les ministères français, allemand, italien et britannique de l'Enseignement supérieur. La déclaration précise ainsi que « la reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et

⁵⁰⁴ Ravinet, Pauline. « La coordination européenne « à la bolognaise ». Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, vol. vol. 61, no. 1, 2011, p. 25.

équivalences au niveau international »⁵⁰⁵. Comme le rappelle Pauline Ravinet dans son étude consacrée à la signature de ce texte, la vision d'un espace européen de l'enseignement supérieur n'existe pas avant cet événement et ce, contrairement aux récits couramment formulés à son propos⁵⁰⁶ : s'il existe un langage commun organisé autour de la société de la connaissance et d'un enseignement efficace ouvert à l'international, les quatre ministres signataires ne partagent pas pour autant les mêmes convictions. Leurs préoccupations restent avant tout nationales. En France, par exemple, les priorités du ministre Claude Allègre sont au nombre de trois : engager une réflexion sur le rapprochement de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le cadre d'une autonomie renforcée des universités afin de revaloriser les disciplines universitaires par rapport aux grandes écoles ; pallier le manque d'ouverture internationale et la perte d'attractivité de l'enseignement supérieur français ; travailler à la création d'une structure indépendante d'évaluation des universités qui permettrait l'introduction d'éléments de concurrence entre elles. Le rapport Attali intitulé « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », commandé en juillet 1997 et publié en mai 1998 juste avant la déclaration de la Sorbonne, traduit ces préoccupations : il pointe du doigt le caractère confus, bureaucratique, inégalitaire du système dual d'enseignement supérieur – organisé autour des universités d'un côté et des grandes écoles de l'autre – et la fragilité de l'excellence française qui en découle⁵⁰⁷. Pour y remédier, le rapport propose de fixer des niveaux de sortie à trois ans en licence, cinq ans avec le master et huit ans avec le doctorat – une structuration des diplômes permettant de rapprocher universités et grandes écoles au niveau bac + 5. De cette réflexion française sur le rapprochement entre universités et grandes écoles naît la solution « 3-5-8 » : au début du mois de mai 1998, avant la signature de la déclaration de la Sorbonne, elle est importée dans le travail de préparation du texte comme outil principal de l'harmonisation de la structure des diplômes. La solution « 3-5-8 » nourrit le projet d'une « Europe des universités » assurant la reconnaissance internationale des diplômes, l'attractivité des systèmes d'enseignement, la mobilité ainsi que l'employabilité de ses diplômés. Par cette déclaration de la Sorbonne, les ministres signataires s'engagent à promouvoir et traduire cette nouvelle orientation dans leurs pays respectifs tout en appelant les autres pays européens, qu'ils soient membres de l'Union européenne ou non, à adopter ce nouveau cadre de référence.

⁵⁰⁵ Allègre, Claude, Luigi Berlinguer, Tessa Blackstone, et Jürgen Ruetters. « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » [Déclaration de la Sorbonne], 25 mai 1998.

⁵⁰⁶ Ravinet, Pauline. « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, vol. 24, no. 2, 2009, p. 30.

⁵⁰⁷ Commission Jacques Attali. « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur » [Rapport], mai 1998.

En 1999, la déclaration de Bologne, reconnue comme l'une des plus importantes dynamiques réformatrices de l'enseignement supérieur européen, est signée par vingt-neuf pays européens qui s'engagent à coordonner leurs politiques nationales autour de six objectifs communs : adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ; adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus avant et après la licence ; mise en place d'un système de crédits ; promotion de la mobilité ; promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ; promotion de la nécessaire dimension européenne de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne est organisé d'après un modèle de coopération souple qui n'est pas assorti de mécanismes contraignants pour les signataires : pour cette raison, il autorise des modes d'application pluriels au sein des systèmes nationaux qui sont libres de mettre en œuvre les principes issus de sa déclaration selon des temps et des formes qui leur sont propres. S'il est difficile de parler de convergence ou d'harmonisation des politiques nationales d'enseignement supérieur vers un même « dessein réformiste »⁵⁰⁸, Pauline Ravinet constate néanmoins que les objectifs communs inscrits dans la déclaration sont tels qu'il serait difficile « aujourd'hui de concevoir une politique nationale d'enseignement supérieur qui aille à l'encontre de Bologne »⁵⁰⁹. Ces objectifs sont, par exemple, concrétisés dans la mise en place du système commun LMD (Licence-Master-Doctorat). Désormais, il ne s'agit plus uniquement de calculer *a posteriori* les équivalences entre enseignements et diplômes délivrés par les universités mais de restructurer l'ensemble des niveaux de formation pour d'établir des équivalences *a priori*. Les ambitions européennes portées lors de la conférence de Bologne et tournées vers la mise en concurrence internationale des établissements d'enseignement supérieur se concrétisent à l'occasion de la stratégie de Lisbonne en mars 2000. Les conclusions de la présidence font apparaître le souci de développer une « économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »⁵¹⁰, basée sur « la production, l'échange et la valorisation des savoirs sur le modèle du Marché commun »⁵¹¹. Cette « économie de la connaissance » tend à reconnaître l'importance de la connaissance dans les dynamiques de compétitivité et de prospérité économique : installée depuis une vingtaine d'années dans les discours politiques tenus au niveau national et européen, elle n'est véritablement consacrée qu'à Lisbonne. La perspective d'une « économie de la connaissance » suppose le développement d'un système dans lequel l'enseignement est appréhendé comme un moyen de servir les besoins

⁵⁰⁸ Buisson-Fenet, Hélène. « Chapitre IV. Administrer l'ouverture : décentralisation et internationalisation », 2008, *op. cit.*, p. 86.

⁵⁰⁹ Ravinet, Pauline, 2011, *art. cit.*, p. 26.

⁵¹⁰ Conclusions de la présidence déclarées au Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000.

⁵¹¹ *ibid.*

du marché du travail et la recherche scientifique, quant à elle, est perçue comme la clé de voûte de l'innovation technologique à mettre au service de la croissance économique⁵¹². Les indicateurs de performance, les outils de benchmarking, les instances de quantification du travail scientifique organisent petit à petit les activités d'enseignement et de recherche suivant le modèle de la compétition économique au sein de laquelle les établissements sont appelés à « libérer leur potentiel »⁵¹³. Ces nouvelles injonctions sont largement documentées par des organismes tels que l'OCDE ou la Banque mondiale qui promeuvent, par le biais de rapports, la naissance d'un marché international des études supérieures reposant sur le libre-échange généralisé – c'est souvent le cas, d'ailleurs, lorsque des activités réformatrices sont impulsées par des « nébuleuses »⁵¹⁴ à l'échelle supra-nationale et informées *via* la production de diagnostics de crise comme à propos des systèmes de retraite⁵¹⁵ ou de la rationalité de l'État⁵¹⁶.

Le « néolibéralisme universitaire » met en compétition les universités, les laboratoires et les équipes de recherche qui sont désormais appréhendés comme des outils, des ressources à faire valoir dans la compétition économique internationale⁵¹⁷. Dans son travail sur les instruments de mises en compétition de l'enseignement supérieur, Christine Musselin affirme : « alors que par le passé, la renommée académique était relativement confidentielle et reposait sur des mécanismes essentiellement réputationnels, maîtrisés et connus des seuls insiders (...) les années 2000 se caractérisent donc par une mise en visibilité et en comparabilité des différences, jamais atteinte jusque-là, qui alimente la compétition et construit les acteurs en compétiteurs »⁵¹⁸. En France, par exemple, l'institutionnalisation du financement par projets *via* la création en 2005 de l'Agence nationale de la recherche contribue à l'installation de quasi-marchés qui mettent en concurrence des structures publiques et privées pour l'allocation de crédits⁵¹⁹. L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, créée par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006, évalue quant à elle la manière dont les

⁵¹² Mignot-Gérard, Stéphanie, Romuald Normand, et Pauline Ravinet, 2019, *art. cit.*, p. 7.

⁵¹³ *ibid.*, p. 7.

⁵¹⁴ Topalov, Christian. « Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914 », Topalov, Christian éd., Editions de l'EHESS, 1999.

⁵¹⁵ Palier, Bruno. « Chapitre 7 : Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », Pierre Lascombes éd., Gouverner par les instruments. Presses de Sciences Po, 2005, p. 277.

⁵¹⁶ Bezes, Philippe. « Introduction », Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008), sous la direction de Bezes Philippe. Presses Universitaires de France, 2009, p. 9.

⁵¹⁷ Le Mazier, Julie. « À bas l'excellence ! », *Vacarme*, vol. 61, no. 4, 2012, p. 162.

⁵¹⁸ Musselin, Christine. « Chapitre 2 – Compétition et différenciation à la performance », Christine Musselin éd., *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po, 2017, p. 53.

⁵¹⁹ Aust, Jérôme. « Financer la recherche sur projet. Figures historiques d'un dispositif de gouvernement », *Genèses*, vol. 94, no. 1, 2014, pp. 2-6.

universités assurent leur mission d'enseignement et de recherche : cette évaluation contribue à mettre en visibilité les niveaux de production des individus et de leurs institutions mais elle engendre surtout de la concurrence à l'intérieur des structures de recherche et entre les structures elles-mêmes. Tous ces instruments consacrent finalement des « gagnants » et discréditent des perdants » : ils conduisent à avantager certains secteurs de savoir plus stratégiques que d'autres, certaines institutions plus conformes aux « attendus », certains « départements » dont les débouchés sont plus « payants » que d'autres – sachant que les positions ainsi acquises au terme d'une concurrence donnée sont constamment remises en jeu dans le compétition. Cette dynamique qui transforme les universités en « marques » bouleverse aussi les hiérarchies académiques traditionnelles dans la communauté universitaire mais aussi au sein des universités elles-mêmes⁵²⁰.

2. La loi relative aux libertés et responsabilités de 2007 : les universités, le gouvernement des frontières et l'apprentissage de l'autonomie

Ces représentations de l'enseignement supérieur et des universités fleurissent depuis le début des années 2000 en s'inspirant de la notion d'« économie de la connaissance » et des principes issus du *new public management*. Elles se retrouvent au cœur de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) portée par Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur sous la présidence de Nicolas Sarkozy, et adopté le 1er août 2007. La LRU intervient dans un contexte universitaire en mouvement, après vingt-cinq ans de massification des études supérieures. La conciliation entre l'augmentation des effectifs étudiants, le maintien de l'égalité des chances d'accès, la course à l'innovation et à l'investissement, la hausse des coûts relatifs aux infrastructures ou aux frais de personnel transforment un paysage universitaire que la LRU entend réguler. Dans un contexte où, par ailleurs, les établissements sont de plus en plus confrontés à la concurrence internationale, la LRU porte un discours d'excellence et de performance comme en atteste la déclaration de Nicolas Sarkozy prononcée en janvier 2008 : « Je souhaite qu'à cette nouvelle génération soit inculquée non plus le réflexe du financement récurrent mais la culture du financement sur projet, la culture de l'excellence, la culture de

⁵²⁰ Aust, Jérôme, Harold Mazoyer, et Christine Musselin. « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, vol. 7, no. 4, 2018, p. 11.

l'évaluation »⁵²¹. Ainsi, les changements proposés par la LRU appellent les établissements à gouverner leurs propres frontières pour sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle : « la loi sur l'autonomie des universités change profondément la gouvernance des universités, puisque les conseils d'administration, où il y avait soixante personnes, qui étaient devenus des lieux de palabres, parce qu'il n'y avait pas non plus de comité technique paritaire dans les universités, c'est-à-dire pas de lieux de dialogue social, donc, on a séparé les choses »⁵²². Pour favoriser leur réactivité sur la scène internationale et maximiser les chances de réussite des étudiants, les universités sont appelées à gouverner leurs formations en fonction des besoins de leurs étudiants et de la situation de l'emploi. Elles doivent aussi faire émerger de nouvelles niches d'excellences en recrutant les meilleurs chercheurs et les meilleurs étudiants, créer des fondations ou coopérer avec les entreprises. Pour faire advenir ces changements, la LRU introduit le dispositif des « responsabilités et compétences élargies » qui consacre l'autonomie budgétaire des établissements d'enseignement supérieur : cette autonomie confère un pouvoir renforcé à la direction des universités, en particulier à l'équipe présidentielle, qui ne doit plus gérer le budget provenant d'une dotation ministérielle mais doit administrer un budget global. Ainsi, la LRU octroie aux universités des libertés nouvelles dans la prise de décision mais, en contrepartie, elle engage de nouvelles responsabilités : cette nouvelle balance des pouvoirs modifie en profondeur le mode de gouvernance des universités françaises et suscite de vives réactions dans la communauté universitaire (**ENCADRÉ 14**).

⁵²¹ Sarkozy, Nicolas. « Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, président de la République, sur les priorités et défis de la politique de la recherche », Orsay, 28 janvier 2008.

⁵²² Pécresse, Valérie. « Interview de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à France-Inter le 13 mai 2008, sur la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (loi LRU), la recherche et la loi OGM », Vie publique, 13 mai 2008.

Encadré 14. La réception controversée de la LRU par la communauté universitaire

La LRU provoque de vives réactions et divise la communauté universitaire. Du côté des soutiens à la loi, qui ne sont pas majoritaires, l'UNI félicite l'ambition de modernisation des universités et l'organisation « Promotion et Défense des étudiants » (PDE) soutient la présence de représentants des grandes entreprises au sein du conseil d'administration. La CPU, de son côté, estime que la LRU présente des avancées décisives et constitue un élan nouveau pour les universités. Tous les présidents d'université ne jugent pas cette loi opportune. Danielle Tartakowsky, présidente de l'Université Paris 8 entre 2012 et 2016, affirme que cette loi crée les conditions d'une différenciation entre structures et entraîne des stratégies de contournement par les étudiants. Du côté des organisations défavorables à la LRU, Sud Étudiant voit dans cette nouvelle orientation un pas supplémentaire vers la privatisation des universités et la Fédération syndicale étudiante dénonce la mise à mort programmée de l'enseignement public. Tout comme Sud Éducation, et plusieurs sections de la Confédération nationale du Travail, ils demandent l'abrogation de la loi. Pour les syndicats des professeurs de l'enseignement supérieur comme le SNESUP, la LRU ne correspond en rien aux priorités de l'enseignement supérieur et de la recherche, la priorité étant l'allocation de moyens supplémentaire et non l'autonomie sans moyen.

La LRU s'inscrit en effet dans une double perspective, qui met en mouvement tous les aspects de la politique universitaire. D'une part, la LRU consacre le principe de la flexibilité organisationnelle, promu par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001, et doit ainsi être liée aux principes du *new public management* (NPM)⁵²³. La nouvelle gestion publique prône l'extension des savoirs managériaux issus du secteur privé aux organisations publiques : elle défend l'attribution de « plus de libertés et de capacités de décision aux responsables pour améliorer la performance des services publics »⁵²⁴. La LRU peut être interprétée comme la branche « enseignement supérieur et recherche » de la LOLF : elle étend donc au secteur de l'enseignement et de la recherche la même finalité et les mêmes principes que ceux qui ont été retenus pour les autres services de l'État comme les politiques hospitalières. Les différentes mesures de la LRU traduisent en effet une volonté d'amélioration de la programmation des moyens dans un contexte de rationalisation budgétaire : globalisation des crédits relatifs à la masse salariale, au fonctionnement des universités, à la recherche universitaire ; liberté d'utilisation de la masse salariale dans la limite du plafond accordé aux universités dans le cadre des compétences élargies ; nouveaux modes d'allocation des moyens

⁵²³ Cytermann, Jean-Richard, et Pascal Aimé. « La loi « libertés et responsabilités des universités » : origines, apports et bilan de la mise en œuvre », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, p. 23.

⁵²⁴ Inspection générale de l'administration de l'enseignement supérieur et de la recherche. « La modernisation de la gestion publique, levier de l'autonomie des universités » [Rapport], avril 2009, p. 3.

à la performance ; externalisation de l'évaluation des établissements, des formations et des activités de recherche au sein de l'AERES (puis HCERES) etc. D'autre part, la LRU s'inscrit dans le mouvement plus ancien de la « longue marche des universités »⁵²⁵ vers l'autonomie et l'accroissement des responsabilités. Depuis les années 1990, plusieurs mesures ont en effet été adoptées en ce sens : accroissement du rôle des universités dans le recrutement et la promotion des enseignants-chercheurs (décret de 1992), inscription des diplômes dans une architecture européenne (processus de Bologne de 1999), mise à l'arrêt des maquettes nationales des diplômes (2002), création des contrats de projets État-région qui permet aux universités d'assumer des maîtrises d'ouvrage en matière immobilière etc.

Entre la fin des années 1990 et la fin des années 2000, l'enseignement supérieur français est donc marqué par une double dynamique : la mise en concurrence des structures d'enseignement supérieur et la mise en autonomie des universités. Ce mouvement éclaire la mise en place d'APB 2 tout en livrant des explications contradictoires. D'un côté, APB 2 semble être un dispositif « de son temps » car les textes préparatoires à la coordination nationale des admissions-post-baccalauréat prennent appui sur les objectifs fixés au niveau européen dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Ainsi, le rapport issu du débat Université-Emploi de 2006 mentionne que « si la France veut jouer son rôle pour que l'Europe dans son ensemble atteigne l'objectif fixé à Lisbonne – « faire de l'Union, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », il est important de faire de notre enseignement supérieur français une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010 »⁵²⁶. Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007 précise quant à lui que « dans le cadre de la stratégie de Lisbonne visant à faire de l'Europe la société de la connaissance la plus dynamique d'ici à 2010, le conseil et les représentants des gouvernements des États membres ont adopté une résolution commune relative au renforcement des politiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe »⁵²⁷. En France, dans les années 2000, les objectifs européens sont fortement rattachés à la question de l'orientation post-baccalauréat, de l'échec universitaire, de la conciliation des formations supérieures avec les exigences du marché et de l'insertion professionnelle : les préoccupations retranscrites dans les deux rapports cités ci-dessus en attestent. Or, APB 2 est justement introduit avec le statut de « dossier unique

⁵²⁵ Musselin, Christine. « La longue marche des universités françaises ». Presses de Sciences Po, 2022.

⁵²⁶ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 12.

⁵²⁷ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 18.

de candidatures » qui doit clarifier la demande des étudiants, ouvrir toutes les possibilités d'études aux bacheliers et, pour ce faire, rendre visible l'offre au sein de laquelle ils peuvent évoluer. Cette attente de clarification de l'offre et de la demande, envisagée comme un paravent vis-à-vis de l'échec universitaire et comme un levier pour l'attractivité des universités, accompagne la manière dont a été tranché le débat sur l'accès à l'enseignement supérieur au milieu des années 2000. Dans la deuxième section du chapitre, nous verrons ainsi que les rapports préparatoires à la mise en place d'APB 2 tranchent la question de la sélection par le biais de l'orientation active qui prophétise un étudiant « proactif » dans la formulation de ses choix post-baccalauréat, capable d'identifier ses préférences scolaires et de construire un projet professionnel. Sous cet angle, APB 2 organise la concurrence entre les candidats pour obtenir les meilleures formations et les établissements d'enseignement supérieur sont, *de facto*, mis en concurrence pour capter le meilleur public. Mais sur ce dernier point, APB 2 semble opérer à « contre-courant » des réformes engagées. L'autonomie reconnue aux universités dans le cadre de la LRU les invite en effet à gouverner leur propres frontières pour accroître leur attractivité et peser dans la compétition nationale et internationale. Qu'en est-il alors des pouvoirs et marges de manœuvre des formations post-baccalauréat dans le recrutement de étudiants mis en concurrence ? La troisième section du chapitre propose la réponse suivante : tandis que les établissements font l'apprentissage de l'autonomie, APB 2 prend la main sur le recrutement des étudiants et délègue l'affectation post-baccalauréat à des algorithmes dont nous étudierons en détail les logiques de fonctionnement.

Section 2 - Les filiations contrastées d'APB 2. De l'orientation active au tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat

Depuis la loi Savary de 1984 reconnaissant un droit d'accès à l'enseignement supérieur et l'échec du projet de loi Devaquet en 1986, les universités s'adaptent à la reconnaissance de la non-sélection en se munissant d'outils locaux plus ou moins bricolés pour organiser l'admission des étudiants dans l'enseignement supérieur et mieux gérer l'afflux de masse. Dans cette deuxième section, nous souhaitons montrer que les transformations à l'œuvre au niveau européen, dans le champ de l'enseignement supérieur, ne sont pas sans influence sur la manière dont la question universitaire est portée à l'agenda politique français dans les années 2000. La question de l'attractivité des universités est représentative de ce mouvement : elle émerge

comme objectif commun dans le processus de Bologne, dans la stratégie de Lisbonne et se trouve importée dans les débats préparatoires à la LRU. En France, cette question de l'attractivité des universités est rapportée aux taux d'échec en licence comme aux difficultés d'insertion professionnelle des diplômés. Ce faisant, elle repose discrètement la question des modalités d'accès à l'université à travers le choix des outils d'admission post-baccalauréat : ce choix se construit en deux temps, selon des cadrages différents, lors du débat national Université-Emploi de 2006 et à l'occasion du schéma de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007. En prenant soin de décrire l'installation de ces espaces de discussion institutionnels et d'analyser les propositions retranscrites dans leurs rapports respectifs, nous souhaitons faire apparaître la manière dont le débat de 2006 et le schéma de 2007 tranchent la question de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Si les deux textes se rejoignent autour de la promotion de dispositifs d'orientation active, le premier associe la proposition d'un « dossier unique de candidatures » à la responsabilisation des choix scolaires quand l'autre se tourne davantage vers la rationalisation des procédures et activités liées à l'admission post-baccalauréat.

1. Le débat Université-Emploi (2006) : la résurgence d'une politique sélective par les interstices de l'orientation active ?

En 2006, la crise ouverte autour du CPE (Contrat Première Embauche) met en cause l'État dans sa capacité à prendre en charge l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et engage directement le pouvoir politique à commencer par le Président Jacques Chirac et son Premier ministre Dominique de Villepin : « Chirac, le choix de tous les dangers »⁵²⁸, titre *L'Humanité* à propos de la position du président vis-à-vis du CPE le 1^{er} avril 2006 quand *Le Monde* évoque le 31 mars un couple exécutif « à l'épreuve du CPE »⁵²⁹. Dans les mois suivant son annonce, la préparation de la réforme du CPE ébranle les jeux de pouvoir et les alliances politiques. La presse évoque ainsi la montée en puissance de Nicolas Sarkozy reprenant « la main après l'échec de la méthode Dominique de Villepin »⁵³⁰ au cours d'une séquence politique où « chacun cherche à savoir quelles sont les victimes de ce jeu de massacre, qui est mort, qui est

⁵²⁸ Housson, Yves. « Chirac, le choix de tous les dangers », *L'Humanité*, 1^{er} avril 2006.

⁵²⁹ Roger, Patrick, Christophe Jakubyszyn, et Béatrice Gurrey. « Le couple Chirac-Villepin à l'épreuve du CPE », *Le Monde*, 31 mars 2006.

⁵³⁰ Ridet, Philippe, et Christophe Jakubyszyn. « Nicolas Sarkozy reprend la main après l'échec de la méthode Dominique de Villepin », *Le Monde*, 3 avril 2006.

blesse, qui s'en sort avec les honneurs de la guerre, voire avec des espérances confortées pour 2007 »⁵³¹. De nombreux récits rétrospectifs cherchent par ailleurs à comprendre « les cinq jours qui ont vu la majorité vaciller »⁵³² ou les « trois mois qui ont plongé la France dans la tourmente »⁵³³. Le 31 mars 2006, alors que la crise du CPE enjoint le personnel politique à se positionner vis-à-vis de la contestation en cours, plusieurs articles relatent quasiment heure par heure les événements de la journée : une « folle journée » d'après le quotidien *Aujourd'hui en France* durant laquelle Chirac essaie de poser « les jalons d'une sortie de crise »⁵³⁴ ; dans « 20 heures, place à la colère », le journal *Libération* décrit ville par ville (Paris, Marseille, Rennes ou encore Lyon) la soirée vécue par « plusieurs milliers d'étudiants et de lycéens » suspendus au discours télévisé de Jacques Chirac⁵³⁵. Le soir du 31 mars 2006, le Président Chirac s'exprime en effet solennellement à la télévision. Invoquant l'intérêt national et les missions que lui assignent la Constitution, il prononce un discours dans lequel il demande « au Premier ministre et au gouvernement d'ouvrir un grand débat national sur les liens entre université et emploi » pour faire taire les « inquiétudes [des étudiants] sur la valeur de leur diplôme, sur leur accès à l'emploi, sur leur avenir »⁵³⁶. L'intervention télévisée du Président Chirac est largement couverte médiatiquement puisqu'elle fait l'ouverture de plusieurs journaux télévisés au cours desquels sont attendues les réactions « à chaud »⁵³⁷ des principaux acteurs de la mobilisation – François Hollande (premier secrétaire du Parti socialiste), Jean-Claude Mailly (secrétaire général de Force ouvrière) et Bruno Julliard (président de l'UNEF), par exemple.

Dans la presse, les articles abondent et se concentrent sur deux aspects particuliers. D'une part, les dessous stratégiques de l'annonce d'un débat national consacré à la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés : le journal *Libération* évoque ainsi la tentative de diversion supposée de Jacques Chirac qui invite « syndicalistes ou étudiants à participer très rapidement à une sorte de grand « Grenelle social » avec, au cœur des débats, la question de l'emploi des jeunes »⁵³⁸. D'autre part, l'état des positions exprimées vis-à-vis de l'organisation

⁵³¹ Goulliaud, Philippe. « Villepin affaibli, Chirac fragilisé, Sarkozy croit pouvoir reprendre la main », *Le Figaro*, 11 avril 2006.

⁵³² Waintraud, Judith, et Bruno Jeudy. « Les cinq jours qui ont vu la majorité vaciller », *Le Figaro*, 1er avril 2006.

⁵³³ Anonyme. « Ces trois mois qui ont plongé la France dans la tourmente », *Le Figaro*, 12 avril 2006.

⁵³⁴ Anonyme. « Le récit d'une folle journée », *Aujourd'hui en France*, 1er avril 2006.

⁵³⁵ Anonyme. « 20 heures, place à la colère », *Libération*, 31 mars 2006.

⁵³⁶ Anonyme. « Jacques Chirac : « L'enjeu, c'est l'emploi. Et la pire des solutions serait de ne rien faire », *Libération*, 31 mars 2006.

⁵³⁷ Géraud, Pierre, Olivier Siou, et Michel Perrot (rédacteurs en chef). « Journal télévisé de 20h de France 2 présenté par Béatrice Schönberg. Déclaration du président de la République, Monsieur Jacques Chirac » [vidéo], INA Actu, 31 mars 2006

⁵³⁸ Guiral, Antoine, et Vanessa Schneider. « Chirac prend la rue à contresens », *Libération*, 31 mars 2006.

d'un débat national : elles recourent, pour beaucoup, les positions adoptées vis-à-vis du CPE puisque l'idée d'un débat consacré à l'université et à l'emploi se trouve rejetée par les organisations syndicales tant que le CPE n'est pas suspendu ou retiré⁵³⁹. La prise de parole télévisée du Président Chirac marque l'importance prise par la question de l'emploi des jeunes diplômés dans le débat public et élève cette dernière au rang de « problème prioritaire ». Dans ce contexte de « sortie de crise », il n'est pas anodin que le gouvernement retienne la solution du « débat national » pour ouvrir l'espace décisionnel⁵⁴⁰. Néanmoins, l'objectif affiché par l'organisation du débat national consacré à l'université et à l'emploi n'est pas d'amorcer un nouveau processus législatif⁵⁴¹. Le journal *Les Echos* rapporte ainsi les propos d'un membre du cabinet ministériel : « nous ne sommes pas dans l'objectif d'une réforme générale ou d'une grande loi sur l'Université, mais nous voulons obtenir quelques mesures concrètes »⁵⁴². Ni le discours du 31 mars 2006 ni la lettre de mission adressée à Patrick Hetzel, président de la commission du débat national, ne fait d'ailleurs référence à l'adoption d'une nouvelle loi. D'après les termes officiellement employés, le but explicite donné au débat national est plutôt d'apporter des « réponses concrètes »⁵⁴³ aux origines présumées de la mobilisation sociale : parmi elles le fort taux d'échec des primo-entrants à l'université, les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés et l'inquiétude des étudiants vis-à-vis de leur avenir professionnel. Ces « origines » sont bien plus que présumées : l'information, l'orientation, l'insertion professionnelle, la professionnalisation des études, l'apprentissage et le développement de l'alternance sont directement proposées à Patrick Hetzel comme fils conducteurs des travaux de la commission.

La forme retenue pour le débat national Université-Emploi se caractérise par un élargissement de la discussion au-delà des seuls experts habitués à prendre la parole en matière de politiques éducatives. Il s'agit d'ouvrir une réflexion sur la conciliation des formations universitaires avec les exigences du marché du travail et ce, en vue de garantir l'insertion professionnelle des diplômés : le profil des acteurs et institutions sélectionnées pour participer à l'organisation du

⁵³⁹ Anonyme. « CPE : Jacques Chirac promulgue et demande une nouvelle loi », *La Tribune*, 1er avril 2006.

⁵⁴⁰ Blondiaux, Loïc. « Le nouvel esprit de la démocratie. Actualités de la démocratie participative ». Seuil, 2008, p. 53.

⁵⁴¹ C'était le cas, par exemple, pour la commission Thélot constituée autour du débat national sur l'avenir de l'École en amont de la loi Fillon de 2005. En l'occurrence, le rapport mentionnait expressément la future loi d'orientation annoncée par le chef de l'État. Voir : Commission du débat national sur l'avenir de l'École. « Pour la réussite de tous les élèves » [Rapport], octobre 2004, p. 19.

⁵⁴² Albert, Laurence. « Le gouvernement donnera cette semaine le coup d'envoi de son débat sur l'Université », *Les Echos*, 10 avril 2006.

⁵⁴³ Lettre de mission adressée le 13 avril 2006 par Gilles de Robien et François Goulard à Patrick Hetzel.

débat national apporte un témoignage clair de ce que l'orientation, étroitement associée à l'insertion professionnelle, n'est pas le domaine réservé de l'Éducation nationale mais s'invite dans les prérogatives du ministère du Travail. Ainsi, le 25 avril, Dominique de Villepin installe la commission du débat national Université-Emploi à la Sorbonne en présence des ministres Jean-Louis Borloo (emploi et cohésion sociale), Gilles de Robien (éducation nationale), Gérard Larcher (travail et insertion professionnelle des jeunes), François Goulard (enseignement supérieur et recherche). Des représentants du Conseil économique et social, des représentants syndicaux et des responsables universitaires sont également associés à la discussion. La commission présidée par Patrick Hetzel – professeur des universités alors recteur de l'académie de Limoges – est composée de présidents d'université, de représentants d'établissement supérieur ou de représentants d'entreprises privées comme Vinci, Véolia, Danone. Cette commission est chargée d'organiser dans chaque académie, avec le concours des recteurs, une pluralité de débats déconcentrés rassemblant différents acteurs : présidents d'université, élus étudiants, enseignants, conseils des études et de la vie étudiante des universités locales, représentants du Conseil économique et social régional, élus locaux et représentants du conseil régional. Les membres de la commission nationale sont par ailleurs tenus d'organiser des auditions au niveau national avec une diversité d'acteurs tout aussi notable : représentants du monde professionnel (MEDEF, Association des chambres françaises du commerce et de l'industrie, Confédération générale des petites et moyennes entreprises), du monde universitaire (Conférence des présidents d'université, Conférence des grandes écoles, Assemblée des directeurs d'IUT...), des organisations étudiantes (UNEF, FAGE, UNI...), des syndicats de salariés (CFDT, SNESUP, FSU, CGT...) et du secteur public (Commission nationale de la certification professionnelle, Direction de l'enseignement supérieur, Association des régions de France...). Enfin, les membres de la commission sont chargés d'établir deux rapports : un rapport d'étape à destination d'un CNESER (Conseil national de la recherche et de l'enseignement supérieur) exceptionnel consacré à l'emploi ; un rapport final à destination du Premier ministre Dominique de Villepin et des ministres associés au débat national. Malgré l'ouverture de l'espace de participation, le débat se structure majoritairement autour des auditions réalisées par les membres de la commission avec les représentants légitimes et traditionnels du monde professionnel, syndical et universitaire – elles s'ouvrent à peine à quelques associations.

Pour l'essentiel, les acteurs auditionnés s'accordent sur une proposition : renforcer l'orientation des étudiants par des dispositifs d'information (création d'observatoires des parcours des

étudiants et de leur insertion professionnelle dans chaque université, par exemple) et aiguiller leurs choix en renforçant leur connaissance des formations et du marché du travail. Un autre point d'accord, notamment partagé par les syndicats étudiants (FAGE, Cé) et les syndicats de salariés (FO, FSU, SNPDEN, ADIUT), touche à la définition de l'orientation entendue comme l'accompagnement de l'étudiant dans la construction d'un projet personnel et professionnel dès l'enseignement secondaire. Bien que l'entente sur la définition soit effective, les dispositifs envisagés sont différents. Certains portent la charge en amont du baccalauréat quand d'autres se concentrent sur les phases postérieures à l'entrée dans l'enseignement supérieur. La FAGE propose un processus d'orientation « subie » dans lequel le type de baccalauréat prédéterminerait la voie à suivre après l'obtention du diplôme. Le SNESUP propose de repérer les primo-entrants qui se trouvent en difficulté dans l'enseignement supérieur. Les représentants des écoles d'ingénieurs insistent sur le développement du tutorat en première année. Si la question de l'orientation rassemble les protagonistes, le spectre de la sélection, qui serait contenu dans certains dispositifs d'orientation envisagés, divise. Le MEDEF « vante les mérites de la sélection »⁵⁴⁴ par dossier, entretien, examen ou concours quand les syndicats étudiants (notamment l'UNEF) souhaitent éviter toute mesure faisant réapparaître d'une manière ou d'une autre la sélection à l'entrée de l'université. Si la commission reconnaît que le refus de la sélection garantit la démocratisation de l'enseignement supérieur, elle souligne néanmoins la présence dans les licences non-sélectives d'étudiants « mal orientés »⁵⁴⁵ qui échouent en première année. Malgré cette tension, le diplôme du baccalauréat est retenu comme étant le premier diplôme d'accès à l'enseignement supérieur : il est du même coup retenu comme base de travail pour « *poursuivre l'objectif de 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur* »⁵⁴⁶. Progressivement, les discussions engagées font apparaître un mot d'ordre : mettre fin à la sélection par l'échec, en aval du baccalauréat, et mettre en place une orientation active en amont du baccalauréat⁵⁴⁷. Pour opérationnaliser ce mot d'ordre, le rapport de la commission Université-Emploi exprime formellement le souhait de développer une procédure

⁵⁴⁴ Gauthier, Julie. « Les enseignements du débat national Université-Emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], vol. 37, no. 2, 2008, p. 6.

⁵⁴⁵ Soit parce qu'ils n'ont pas bénéficié des conseils nécessaires pour « bien » s'orienter soit parce qu'ils ont été refusés en licence sélective.

⁵⁴⁶ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 29.

⁵⁴⁷ Les termes « sélection » et « orientation » sont à nouveau mis côte à côte : alors que dans les politiques éducatives des années 1960, les deux se supportaient mutuellement, ici l'orientation pallie le refus de sélectionner.

nationale d'orientation et d'admission sur la base de l'expérimentation « Nantes Post-Bac » conduite à Nantes dès 2005 et mentionnée comme modèle à suivre.

Encadré 15. Description du « continuum d'orientation » présenté dans le rapport Hetzel issu du débat national Université-Emploi (2006)

Etape 0 entre octobre et janvier : sensibilisation générale de tous les élèves à la question du choix d'orientation.

Etape 1 au mois de février : constitution du « dossier unique de candidatures » et expression des choix post-baccalauréat à propos desquels un avis sera rendu.

Etape 2 au mois de mars : réunion du conseil de classe (étendu aux représentants des universités de l'académie et des milieux professionnels) ou d'une commission d'orientation *ad hoc*. L'instance se prononce sur la pertinence des vœux de l'élève en formulant une recommandation et identifie éventuellement les cas problématiques (un élève qui se sous-estime ou surestime du point de vue de ses aptitudes scolaires).

Etape 3 entre avril et mai : l'équipe éducative et le SAIO sensibilisent les élèves et les parents aux recommandations produites par la commission d'orientation.

Etape 4 au mois de juillet : les lycéens identifiés comme posant un problème d'orientation sont reçus par les responsables de la formation souhaitée qui vérifient la motivation de l'étudiant avant son inscription définitive. Une proposition de réorientation est formulée en cas de doute.

Etape 5 au mois de février : bilan du premier semestre débouchant sur trois voies, la poursuite, le redoublement ou la réorientation.

Les conclusions du rapport développent pour la première fois la notion de « dispositif d'orientation »⁵⁴⁸. Il est constitué d'une séquence d'orientation, allant du pré-baccalauréat au post-baccalauréat, centrée sur la construction d'un projet personnel censé stimuler les visées professionnelles des élèves. Ce dispositif intègre la mise en place d'un « dossier unique de candidatures » permettant aux élèves d'exprimer leurs choix post-baccalauréat et le respect d'un calendrier précis appelé « continuum d'orientation » (ENCADRÉ 15). Au nom de la lutte contre l'échec universitaire, le rapport Hetzel préconise ainsi l'orientation active plutôt que la sélection. Le dispositif d'orientation qu'il installe joue comme un sas entre les préférences des élèves et les vœux qu'ils effectueront *via* leur « dossier unique de candidatures ». Ce faisant, il s'apparente à un dispositif de responsabilisation : les choix scolaires des élèves doivent être réalistes et ne doivent pas les entraîner sur le chemin de l'échec en licence. Cette caractéristique est bien représentée par les étapes 2 et 4 du « continuum d'orientation » : il prévoit en effet la création d'une instance *ad hoc* chargée d'évaluer la pertinence des vœux formulés par les

⁵⁴⁸ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 29.

élèves ; il prévoit ensuite l'intervention des responsables de formation supérieure pour « sécuriser » les choix et vérifier leur pérennité. Le rapport Hetzel laisse apparaître cette responsabilisation : « Tout en donnant une possibilité d'études supérieures à tous les bacheliers qui le souhaitent [application de la loi Savary qui verrouille le libre accès comme seul dispositif légitime], il s'agit de faire percevoir aux jeunes que tout n'est pas possible au regard de leur bagage scolaire et de leurs aptitudes »⁵⁴⁹. Le dispositif d'orientation est donc moins envisagé comme un support d'expression des préférences scolaires que comme un moyen de contenir les choix post-baccalauréat. Nous pouvons entrevoir ici des contorsions pour défaire le verrou posé en 1984 sur le libre accès et réintroduire discrètement une orientation non pas active mais plutôt sélective. La sélection, bannie pourtant dès le début du rapport, est implicitement déplacée par le dispositif d'orientation en amont du baccalauréat, au niveau de l'enseignement secondaire : elle implique le lycéen lui-même, incité à faire un « bon » projet sous peine de ne pas passer l'épreuve des instances *ad hoc* qui évaluent la pertinence des projets.

Le dispositif d'orientation engage un travail important de la part des acteurs scolaires pour rendre les vœux « réalistes » et « conformes » au marché de l'enseignement supérieur et de l'emploi. Pour cette raison, le dispositif d'orientation élaboré dans le rapport Hetzel confirme un double mouvement initié dès les années 1970-1980 : un mouvement d'individualisation des problèmes d'orientation et un mouvement de « responsabilisation des élèves (et de leur famille) dans la construction de leurs parcours scolaires »⁵⁵⁰. Rappelons en effet que la politique scolaire de Jean-Pierre Chevènement, arrivé au ministère de l'Éducation nationale en 1984, est marquée par le souhait de rapprocher le système éducatif du monde de l'économie. Les conseillers d'orientation sont alors invités à intervenir en priorité sur les projets scolaires et professionnels des élèves afin d'optimiser la répartition des flux étudiants entre les différentes voies post-baccalauréat. Cette politique déborde les alternances : entre 1986 et 1988, la politique de René Monory s'attache à recentrer les missions des conseillers d'orientation autour de l'insertion professionnelle, érigée en problème public dans les années 1980. Après la nomination de Lionel Jospin à l'Éducation nationale en 1988, le problème de l'orientation scolaire fait l'objet de réunions de travail au cabinet du ministre qui mettent en avant un certain nombre de dysfonctionnements. En 1988, André Caroff de l'Inspection générale de l'Éducation nationale

⁵⁴⁹ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 30.

⁵⁵⁰ Blanchard, Marianne, et Philippe Lemistre. « Introduction. Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié », Formation emploi, vol. 158, no. 2, 2022, p. 15.

et Jacky Simon de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale rendent à Lionel Jospin un rapport sur la question. Ils font apparaître que l'orientation doit être repositionnée dans un « cadre scolaire », intervenir dans l'identification des préférences, la construction du choix scolaire et non plus au moment du placement dans le monde du travail. Pour combler les lacunes du système actuel, ils proposent un modèle alternatif – l'« orientation conseil » – au sein duquel l'élève, accompagné par les conseillers d'orientation, occupe une place centrale en tant que sujet et acteur de son orientation. Ce modèle se présente comme un « levier de responsabilisation et d'autonomisation des élèves »⁵⁵¹ qui vise aussi à réduire « l'écart entre le choix des familles et les décisions du conseil de classe »⁵⁵². Ces recommandations jettent alors les bases de la réforme du système d'orientation engagée à partir de 1988 et consacrée par les dispositions de la loi Jospin du 10 juillet 1989⁵⁵³. Cette loi marque un tournant dans la conception institutionnelle de l'élève et fait apparaître pour la première fois la notion de « projet »⁵⁵⁴. Dans ce nouveau cadre, l'élève est appelé à identifier ses compétences, à mettre en avant ses potentialités, à former des choix aussi autonomes que possibles, cohérents, lui permettant de trouver sa voie, de se réaliser dans un domaine et d'y devenir performant. Ces nouvelles injonctions scolaires marquent la pénétration progressive, au sein du système scolaire, de logiques relevant de la « cité par projet » et réclamant des individus qu'ils acquièrent de l'employabilité, qu'ils augmentent leur réseau comme leur capacité et qu'ils créent du lien dans un monde de plus en plus connexionniste⁵⁵⁵. C'est aussi le point de vue défendu par les auteurs de *La nouvelle école capitaliste*⁵⁵⁶ : ils voient dans cette valorisation du projet une injonction typique du néolibéralisme à se fabriquer une subjectivité marchande, à se consacrer d'abord et avant tout à la vente de soi sur le marché des formations avant d'y procéder sur le marché professionnel. Tout au long du rapport Hetzel de 2006, nous constatons que le projet professionnel des élèves et des étudiants est aussi appréhendé, non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'accroître l'employabilité des futurs diplômés dès qu'ils

⁵⁵¹ *ibid.*, p. 15.

⁵⁵² *ibid.*, p. 15.

⁵⁵³ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (JO 14 juillet 1989).

⁵⁵⁴ La loi Jospin consacre la « notion de projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ». Jusque-là, et ce puis le milieu des années 1970, l'Éducation nationale ne reconnaissait le projet dans ses textes officiels que comme objet d'éducation, d'ouverture à de nouvelles pratiques pédagogiques, comme cadre de travail d'un établissement scolaire développé au niveau local dans le cadre de la décentralisation ou comme support d'intégration scolaire pour les élèves en difficulté. Voir : Le Cor, Camille. « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, vol. 5, no. 1, 2012, p. 177.

⁵⁵⁵ Boltanski, Luc, et Eve Chiappello. « Le nouvel esprit du capitalisme ». Gallimard, 1999.

⁵⁵⁶ Laval, Christian, Francis Vergne, Pierre Clément, et al. « Chapitre 6. L'orientation comme gouvernement des conduites », Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, et Guy Dreux éd., *La nouvelle école capitaliste. La Découverte*, 2011, p. 184.

franchissent le seuil de l'enseignement supérieur. Ainsi, dans la section consacrée aux préconisations de la commission pour lutter contre l'échec universitaire, le rapport Hetzel précise la chose suivante : « prêter attention à l'élaboration progressive d'un projet de formation et stimuler les visées professionnelles des élèves nous semble très importants et doit être l'affaire de tous les acteurs du système éducatif »⁵⁵⁷. Le cadrage adopté en 2006 autour de l'idée que les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sont liées à la faiblesse des projets professionnels et au fait que l'université les prépare mal au monde du travail ne manque pas de rappeler, à cet égard, que le rapport Hetzel jette les bases de la future LRU⁵⁵⁸.

2. Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (2007) : de l'encadrement à l'ouverture des possibles post-baccalauréat

La séquence d'orientation et d'admission post-baccalauréat définie lors du débat national de 2006 est reprise dans le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, élaboré en 2007 par Pierre Lunel⁵⁵⁹, premier délégué interministériel à l'orientation. La création d'une délégation interministérielle à l'orientation fait suite aux déclarations du Président Chirac qui, en juin 2006, avait exprimé la volonté de créer un « service public de l'orientation »⁵⁶⁰. Elle est instituée par un décret du 11 septembre 2006 et placée sous la tutelle conjointe de deux ministères : le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, d'une part, et, d'autre part, le ministère délégué à l'Emploi, au Travail et à l'Insertion professionnelle des jeunes. Selon les termes du décret, le délégué interministériel à l'orientation doit « coordonner les actions de l'État dans les domaines de l'information sur les métiers, de l'orientation scolaire et dans les établissements d'enseignement supérieur, de la préparation de l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes »⁵⁶¹. La mobilisation de

⁵⁵⁷ Commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi » [Rapport], octobre 2006, p. 29.

⁵⁵⁸ Le rapport Hetzel propose en effet de créer davantage de passerelles entre le monde universitaire et le monde du travail, de professionnaliser massivement les filières supérieures, générales comme professionnelles, afin de proposer des cursus directement valorisables dans le monde du travail et accroître l'employabilité des jeunes diplômés. Le rapport Hetzel ne soutient pas directement de processus législatif mais à sa suite, la LRU reprend ces objectifs d'ouverture sur le monde professionnel et économique. Elle soutient également le renforcement du caractère professionnalisant des diplômés. Ajoutons que la question de l'évolution des modes de gouvernance, centrale dans la LRU, figure déjà dans les préconisations du rapport Hetzel.

⁵⁵⁹ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007.

⁵⁶⁰ Anonyme. « Bientôt un service public d'orientation », Le Parisien, 27 juin 2006.

⁵⁶¹ Décret n°2006-1137 du 11 septembre 2006 instituant un délégué interministériel à l'orientation (JO 12 septembre 2006).

l'échelle interministérielle semble traduire une volonté de soustraction du pilotage des politiques d'orientation et d'accès à l'enseignement supérieur aux hiérarchies ministérielles traditionnelles et donc aux régulations sectorielles. Ce contournement n'est pas nouveau : dans le premier chapitre de la thèse, nous avons en effet montré que le projet gaullien d'orientation-sélection, développé puis partiellement abandonné dans les années 1960, faisait déjà intervenir les ministères techniques au détriment d'un ministère de l'Éducation nationale frileux quant à la possibilité d'introduire une sélection à l'entrée de l'université. Ce contournement explique par ailleurs la déssectorisation observée à l'occasion du débat national Université-Emploi de 2006 : le rapport avait été remis à la fois au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, au ministre de l'Emploi de la Cohésion sociale et du Logement et à son ministre délégué à l'Emploi, au Travail et à l'Insertion professionnelle des jeunes. Plus largement, cette configuration décisionnelle témoigne de la prégnance d'un gouvernement à distance du ministère « au service d'un « gouvernement par le centre » »⁵⁶².

Dans le cadre de sa fonction, le délégué interministériel à l'orientation est chargé de conduire la mise en place d'un schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Le premier est établi au début de l'année 2007 par Pierre Lunel et s'intitule *Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Le schéma national s'inscrit dans la continuité du débat national Université-Emploi. L'introduction du rapport commence d'ailleurs en rappelant les enseignements du débat de 2006 : les étudiants, les enseignants, les responsables d'établissements universitaires et les représentants d'employeurs s'accordent « pour affirmer que le système éducatif doit mieux préparer à l'insertion professionnelle (...) car nul ne peut plus supporter que la France connaisse un taux de chômage des jeunes aussi élevé ». Les constats réalisés dans le schéma national sont globalement les mêmes que ceux formulés en 2006 et les objectifs fixés à la mise en place du schéma ne diffèrent pas beaucoup : réduction sensible du nombre d'élèves sortant du système scolaire sans qualification ou sortant sans diplôme de l'enseignement supérieur ; réduction du délai d'accès à l'emploi des jeunes diplômés ; plus grande diversité sociale dans tous les parcours. C'est ainsi que la sélection systématique à l'entrée de l'université est une nouvelle fois écartée au profit de l'orientation : « le problème de notre pays aujourd'hui n'est donc pas d'avoir trop de diplômés, mais trop de jeunes sans qualification ou de titulaires de diplômes sans débouchés professionnels. Le malthusianisme est hors de propos. Nous n'avons

⁵⁶² Gally, Natacha. « Entre executive shift et gouvernement à distance. La genèse des politiques « pour l'excellence » dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2012) », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 4, 2018, p. 691.

pas trop d'étudiants mais trop d'étudiants mal orientés »⁵⁶³. Il faut néanmoins relever une différence de catégorisation du problème entre 2006 et 2007 : cette différence fait apparaître à quel problème est affectée, comme solution, l'introduction d'un dispositif d'orientation et d'admission post-baccalauréat. Dans le rapport du débat Université-Emploi, la question de l'accès à l'enseignement supérieur est associée à celle de l'orientation active par le biais du « continuum d'orientation » : elle est par ailleurs insérée dans la partie relative à la « Lutte contre l'échec dans le premier cycle universitaire ». En 2006, le « continuum d'orientation » et les commissions *ad hoc* chargées d'évaluer la pertinence des vœux post-baccalauréat sont associés à la question de la « sortie qualifiante » c'est-à-dire à la « réussite » : la mise en place du « dossier unique de candidatures » est envisagée comme un outil de conciliation entre « le droit à l'enseignement supérieur » et le « souhait légitime de réussite » des élèves. Le cadrage opéré en 2007, dans le schéma national, est sensiblement différent : l'introduction d'un « dossier unique de candidatures » est en effet présenté dans l'axe n° 2 intitulé « Orientation activement vers l'enseignement supérieur pour l'emploi » mais il est rattaché au point n°1 intitulé « Prendre en compte tous les possibles ». Ainsi nous relevons que le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle marque une prise de distance avec les conclusions du débat Université-Emploi de 2006 : dans le premier, le « dossier unique de candidatures » vise l'ouverture du choix des « possibles » post-baccalauréat quand dans le second, il était avant tout envisagé comme un moyen de contenir le choix des futurs étudiants en amont du baccalauréat.

Plus précisément, le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle laisse poindre un tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat rationalisée. Cette focalisation se réalise au détriment de la politique d'orientation active qui est reléguée au rang des « mesures complémentaires ». Le « dossier unique de candidatures » est particulièrement mis en avant : « les étudiants qui auront formulé un vœu pour l'Université dans le « dossier unique de candidatures », bénéficieront, au cours du deuxième semestre de l'année scolaire de termine, d'informations plus précises sur la filière demandée »⁵⁶⁴. L'introduction du « dossier unique de candidatures » semble d'abord être envisagée comme un moyen de palier les dysfonctionnements provenant de l'absence de coordination des admissions post-baccalauréat :

⁵⁶³ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 2.

⁵⁶⁴ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 9.

insuffisance des dialogues entre établissements supérieurs et secondaires, éparpillement des procédures et absence d'un panorama complet des formations qui rompraient l'égalité des chances entre candidats et lèseraient certaines formations victimes des « préjugés » culturels et sociaux des candidats. Surtout, le « dossier unique de candidatures » est associé à une autre finalité, toujours en lien avec la précédente, qui consiste à informer beaucoup plus systématiquement les lycéens de l'espace des « possibles » post-baccalauréat : il s'agit de leur « ouvrir toutes les possibilités d'études » à travers la mise en place d'un outil systématisant l'affichage de l'offre (les formations supérieures) et de la demande (les préférences des candidats exprimées sous forme de vœux). Conformément aux représentations du marché de l'enseignement supérieur véhiculées par les accords de Bologne, de Lisbonne mais aussi par les dispositions de la LRU, les étudiants sont invités à « comparer les offres »⁵⁶⁵ proposées par les établissements d'enseignement supérieur qui sont appelés, de leur côté, à se diversifier, se spécialiser, pour être visible et attirer les meilleurs étudiants du marché. L'*empowerment* du bachelier sur le marché de l'enseignement supérieur est central dans le modèle proposé : en tant que guichet unique « transactionnel » et « intégré »⁵⁶⁶, il semble laisser au candidat la possibilité de circuler librement parmi les formations proposées *via* l'interface numérique, tel un consommateur qui choisirait les « biens » à déposer ou non dans son « panier » (FIGURE 4).

⁵⁶⁵ Sinigaglia, Jérémy. « « 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, vol. 221-222, no. 1, 2018, p. 24.

⁵⁶⁶ Lobet-Maris, Claire. « Guichet unique, réalité plurielle : résultats d'une enquête européenne », Gestion, vol. 26, no. 1, 2001, p. 30.

Formation

Par type de formation: Licences

Par établissement: Université Paris Nanterre (Nanterre)

Par Domaine: Indifférent

Par mention: Droit

Par type d'établissement: Indifférent

Lieu

Par région: Indifférent

Par académie: Indifférent

Par département: Indifférent

Par ville: Indifférent

Critères spécifiques (facultatifs)

Formations en apprentissage

Formations pour sportif de haut niveau

Formations pour artiste de haut niveau

Trier les résultats: Géographique

Nouvelle recherche

RÉSULTATS

8 formations trouvées
Affichage des résultats de 1 à 8

Etablissement	Domaine	Mention	Parcours type	Ville	Département	Académie	
Cursus classique ?							
Université Paris Nanterre (Public)	Licence - Droit-économie-gestion	Droit	Droit	Nanterre	Hauts-de-Seine	Versailles	En savoir plus
Université Paris Nanterre (Public)	Licence - Droit-économie-gestion	Droit	Droit - économie	Nanterre	Hauts-de-Seine	Versailles	En savoir plus
Université Paris Nanterre (Public)	Licence - Droit-économie-gestion	Droit français - Droit étranger	Droit français - common law	Nanterre	Hauts-de-Seine	Versailles	En savoir plus
Université Paris Nanterre (Public)	Licence - Droit-économie-gestion	Droit français - Droit étranger	Droit français - droit allemand	Nanterre	Hauts-de-Seine	Versailles	En savoir plus

Figure 4. Affichage des formations post-baccalauréat sur APB et possibilités de circulation au sein l'offre universitaire – Capture d'écran de la plateforme APB.

L'image présente l'espace de recherche grâce auquel le candidat peut prendre connaissance, suivant un critère disciplinaire et géographique, des formations supérieures qui lui sont proposées. C'est le début d'un parcours administratif entièrement hébergé sur la plateforme au cours duquel le candidat émet un certain nombre de candidatures et reçoit des propositions ou des refus d'affectation (qui sont autant de demandes et de décisions administratives).

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Cette fiction du marché des formations supérieures ouvert à la concurrence, organisée en partie autour de l'autonomie des universités et de la figure prophétique d'un candidat capable de se repérer au milieu de l'offre post-baccalauréat, est néanmoins contrariée par la mise en place d'APB 2 en 2009. Quasiment affranchi des références à l'orientation active pourtant mobilisées activement dans les politiques éducatives des années 2000, APB 2 consacre en effet la technologie algorithmique comme instrument de gouvernement des flux étudiants et de rationalisation de la gestion des candidatures. Le directeur de cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017), interrogé sur les missions d'APB 2, ne lui prête d'ailleurs aucune autre intention :

« APB n'est pas une plateforme d'orientation parce qu'on ne lui a pas demandé ça, tout simplement. APB c'est : y'a 100 personnes là, 101 qui veulent le machin, il faut qu'à la fin on arrive à 100. APB traduit ! Ce n'est pas une injure de dire ça, APB fait des trucs intelligents. Mais fondamentalement, on n'a jamais demandé à APB de faire de l'orientation pour le post-bac. Ce n'est pas son boulot. APB c'est une gare de triage, j'ai 100 places tu me trouves 100 places »⁵⁶⁷
[Précisons ici que nous restons vigilants vis-à-vis de ces propos qui sont exprimés à l'occasion d'un discours de défense d'APB 2 et reconstruisent *a posteriori* la génétique du dispositif pour mieux le déresponsabiliser vis-à-vis des critiques émises à son encontre à partir de 2017].

La technologie algorithmique cherche à faire correspondre l'offre et la demande de formation de la manière la plus « optimale » possible : le terme, emprunté au vocabulaire économique, est choisi à dessein. Elle contribue, suivant une logique mathématique et donc « quantitative », à l'absorption de la masse des candidatures enregistrées sur la plateforme et à l'organisation de l'affectation des candidats sans avoir *a priori* recours à la sélection. Bien que les algorithmes n'aient pas une compréhension sémantique et symbolique des informations qu'ils manipulent⁵⁶⁸, leur mécanisme n'en est pas pour autant inoffensif contrairement aux qualités qui leur sont prêtées *a priori* – l'objectivité, la neutralité et la capacité à soustraire le calcul à la subjectivité humaine. Conformément à un résultat désormais classique de la sociologie des instruments, nous montrerons dans la section suivante que les algorithmes, loin d'instaurer une forme de neutralité mathématique dans l'admission post-baccalauréat, procèdent à une multitude de petites décisions : classification, priorisation, appariement, affectation... Mises bout à bout, elles favorisent certaines actions et pénalisent certains comportements dans le même mouvement. Dans le cadre d'APB 2, les algorithmes constituent une réelle épreuve pour les formations, en particulier les formations non-sélectives, comme pour les candidats. Vis-à-vis des formations d'abord : APB 2 prend la main sur le recrutement des étudiants dès lors que les universités ne peuvent avoir connaissance du dossier scolaire des candidats et qu'un algorithme est spécialement introduit pour suppléer les formations non-sélectives dans le classement des candidatures. Vis-à-vis des candidats ensuite : APB 2 exige qu'ils soient attentifs à l'ordre des vœux et encourage l'adoption de comportements stratégiques pour anticiper la manière dont l'algorithme va coordonner l'ensemble des vœux et traiter les candidatures. Autrement dit, nous verrons qu'il ne s'agit pas tant de parvenir à exprimer ses

⁵⁶⁷ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

⁵⁶⁸ Cardon, Dominique. « Le pouvoir des algorithmes », *Pouvoirs*, vol. 164, no. 1, 2018, p. 67.

préférences de manière éclairée *via* la plateforme que de calculer et de maximiser ses chances d'accès à une formation supérieure.

Section 3 - Le cœur algorithmique d'APB 2 et ses ajustements. Un régime économique, technique et social équivoque

Depuis la mise en forme des politiques libérales des années 1980 et l'importation des principes du *new public management* au sein des administrations publiques, la quantification, par le biais des statistiques et des indicateurs, se généralise dans la conduite de l'action publique. Elle fait émerger les algorithmes, au début des années 2000, comme de nouveaux outils de capture des données et d'aide à la décision publique qui sont à la fois utilisés dans le domaine fiscal, dans le domaine de la santé ou encore de la justice. Progressivement, les algorithmes se répandent aussi dans le secteur scolaire pour faciliter la répartition des élèves au sein des établissements. Ils appuient la construction de mécanismes d'appariement, ou *matching*, qui cherchent à « réaliser des paires entre des individus, ou entre des individus et des ressources, selon des modalités nouvelles qui tiennent largement compte d'informations personnalisées ou des préférences individuelles »⁵⁶⁹. La montée en puissance des opérations d'appariement dans le secteur scolaire est associée, dans l'étude menée par Victor Hiller et Olivier Tercieux, à l'assouplissement de la carte scolaire en 2007 et au fait que l'affectation des élèves entre l'école primaire et le lycée ne repose plus strictement sur des critères géographiques⁵⁷⁰. La possibilité désormais reconnue pour les familles d'émettre auprès du rectorat une liste de vœux classés par ordre de préférence explique l'introduction d'un mécanisme qui coordonne les « préférences » exprimées de part et d'autre de l'appariement. Depuis 2008, l'outil Affelnet permet ainsi d'affecter les élèves de la classe de 3^{ème} vers la classe de 2^{nde} grâce à un algorithme d'appariement qui rapproche les listes de vœux soumises par les parents d'élèves et les ordres de priorité fixés par les écoles. Au même moment, APB 2 se déploie dans l'enseignement supérieur en héritant de l'agencement algorithmique choisi pour APB 1, première version du dispositif utilisé pour organiser l'affectation des bacheliers dans les CPGE. En reprenant les termes employés par Dominique Cardon, nous poserons la question de savoir à quoi rêvent ces

⁵⁶⁹ Simioni, Melchior, et Philippe Steiner. « Introduction », Melchior Simioni éd., *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Presses de Sciences Po, 2022, p. 9.

⁵⁷⁰ Hiller, Victor, et Olivier Tercieux. « Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet », *Revue économique*, vol. 65, no. 3, 2014, p. 620.

algorithmes⁵⁷¹. En pénétrant le cœur algorithmique d'APB 1 et 2 et en analysant les ressorts de la transition entre l'un et l'autre, nous tâcherons de mettre en évidence les modes d'accès à l'université qu'ils dessinent et les injonctions faites aux candidats pour se « placer » dans un marché universitaire en tension.

1. Les fondations économiques d'APB 1 : le modèle des « mariages stables » et l'économie normative au service de la régulation post-baccalauréat

APB 1 et 2 peuvent être analysés comme des « centres de calcul », notion que Bruno Latour développe à partir de l'exemple des bibliothèques⁵⁷² mais que Michel Callon et Fabian Muniesa reprennent dans leur analyse des marchés économiques comme « dispositifs collectifs de calcul »⁵⁷³. D'après les éléments de caractérisation proposés par ces deux auteurs, il s'agit d'espaces au sein desquels « un nombre fini d'entités sont déplacées et disposées dans un espace unique (...) puis comparées et manipulées selon un principe opérationnel commun »⁵⁷⁴. Dans ces espaces, les « entités considérées sont associées entre elles (...) c'est-à-dire qu'elles sont sujettes à manipulation et transformations »⁵⁷⁵. Enfin, au terme de ces mouvements, il ressort un résultat, c'est-à-dire qu'une « nouvelle entité doit être dégagée (...) qui corresponde précisément aux manipulations effectuées dans l'espace de calcul et qui, par conséquent, lie (...) les entités prises en compte »⁵⁷⁶. Tout comme la cotation électronique à la Bourse de Paris remplace le système de la criée⁵⁷⁷ dans le cadre des marchés financiers, APB apporte une solution informatisée de coordination des procédures d'admission post-baccalauréat remplaçant les transactions « papier » au guichet des établissements supérieurs. APB réunit en effet au sein d'une plateforme unique des lycéens et des formations mis en rapport les uns avec les autres : l'outil agrège alors un certain nombre d'informations relatives à ces différentes entités pour organiser la rencontre entre l'offre et la demande de formation supérieure et ainsi produire des

⁵⁷¹ Référence à : Cardon, Dominique. « À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data ». Seuil, 2015.

⁵⁷² Latour, Bruno. « Ces réseaux que la raison ignore - laboratoires, bibliothèques, collections », Marc Baratin, et Christian Jacob éd., Le Pouvoir des bibliothèques. Le Pouvoir des livres en Occident. Albin Michel, 1996, pp. 23-46.

⁵⁷³ Callon, Michel, et Fabian Muniesa. « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, vol. no 122, no. 6, 2003, pp. 189-233.

⁵⁷⁴ *ibid.*, p. 194.

⁵⁷⁵ *ibid.*, p. 195.

⁵⁷⁶ *ibid.*, p. 195.

⁵⁷⁷ Muniesa, Fabian. « Un robot walrasien. Cotation électronique et justesse de la découverte des prix », *Politix*, vol. 13, no. 52, 2000, p. 125.

décisions d'affectation post-baccalauréat. Mais, plus précisément, si le fonctionnement d'APB 1 et 2 peut être assimilé à la description des « centres de calcul », c'est parce que la configuration algorithmique retenue pour organiser les admissions post-baccalauréat, incarnation de la « puissance calculatrice »⁵⁷⁸, ressemble à plusieurs égards aux mécanismes de marché visant l'allocation des ressources. La mobilisation d'un certain nombre de références économiques dans la construction de l'algorithme d'APB 1 nous permet même de soulever la question de la performativité des sciences économiques développée par Fabian Muniesa et Michel Callon : elle est particulièrement probante, selon eux, dans le cadre de la rationalisation des mécanismes d'allocation. Ils en font la démonstration en soulignant les apports de la théorie des jeux qui aurait permis de construire des systèmes de ventes aux enchères, alliant innovation technologique, efficacité économique et justice distributive, pour organiser l'allocation de licences d'exploitation de l'espace hertzien nord-américain dans les années 1990⁵⁷⁹. Les ingénieurs de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse en charge du développement d'APB 1 et 2 ne peuvent être pleinement apparentés à ces économistes-ingénieurs qui, durant les Trente Glorieuses notamment, s'investissent dans les grands projets industriels de l'État⁵⁸⁰. Ils n'appartiennent pas directement à un grand corps technique et leur « proximité » avec le pouvoir politique est d'une toute autre nature que celle observée à l'occasion des grands chantiers industriels. Au début de l'expérience APB, rappelons en effet que les ingénieurs toulousains apportent au ministère une solution algorithmique de coordination des admissions post-baccalauréat que ce dernier ne peut développer en interne faute d'expertise. Aussi, les références économiques ne sont pas mobilisées de manière doctrinaire, comme si elles étaient le fruit d'une « collusion » entre le ministère et les ingénieurs de l'INP, mais par le truchement seulement des outils de calcul que sont les algorithmes. Leur présence nous autorise néanmoins à prendre au sérieux les fondations économiques d'APB 1 et 2 à la fois du point de vue des modes d'appariement retenus pour affecter les candidats et des origines scientifiques des algorithmes utilisés. Nous tenterons par ce biais d'identifier les « lois du marché » d'APB 1 et 2 dans leur dimension utopique (ce que promettent les mécanismes d'appariement utilisés pour

⁵⁷⁸ Callon, Michel, et Fabian Muniesa. « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, vol. no 122, no. 6, 2003, p. 209.

⁵⁷⁹ Callon, Michel, et Fabian Muniesa. « 8. La performativité des sciences économiques », Philippe Steiner, et François Vatin éd., *Traité de sociologie économique*. Presses Universitaires de France, 2013, pp. 301-302.

⁵⁸⁰ Nous pouvons citer ici l'implication des ingénieurs des Télécoms dans le pilotage du projet de modernisation des télécommunications, le rôle des économistes dans le programme nucléaire civil français qui ont pesé sur les choix réalisés au début des années 1960 et notamment dans l'imposition par EDF de son modèle nucléaire face à celui défendu à l'époque par le Commissariat à l'énergie atomique. Voir par exemple : Hecht, Gabrielle. « Le rayonnement de la France : énergie nucléaire et identité nationale après la Seconde Guerre mondiale ». *La Découverte*, 2004.

l'admission post-baccalauréat – ce sera l'objet du point 1) et réelles (ce qu'ils ne peuvent pas complètement prendre en charge – ce sera l'objet des points 2 et 3).

La compréhension du régime technique d'APB 2 nécessite de revenir dans un premier temps sur l'agencement algorithmique choisi par les ingénieurs de l'INP Toulouse pour organiser dès 2003 les admissions des étudiants dans les CPGE dans le cadre d'APB 1. L'algorithme d'appariement utilisé pour réguler l'accès des bacheliers aux classes préparatoires est un algorithme d'acceptation différée : il trouve son origine dans le modèle des « mariages stables » développé dans les années 1960 par les mathématiciens et économistes David Gale et Lloyd Shapley⁵⁸¹ et prolongé par l'économiste Alvin Roth dans les années 1980. Qu'il s'agisse d'élèves et d'écoles, d'internes et d'hôpitaux, de donneurs et de receveurs d'organes, les trois chercheurs partagent, comme point de départ de leurs travaux, l'idée que certaines relations sociales ou économiques se fondent sur l'appariement d'agents aux caractéristiques distinctes. Partant, ils cherchent à savoir ce qui caractérise un appariement satisfaisant entre deux agents et dans quelle mesure une organisation centralisée peut parvenir à cet assemblage⁵⁸². Pour répondre à ces questions, Gale et Shapley choisissent la métaphore du mariage et développent un modèle comportant un ensemble fini de femmes et d'hommes ayant chacun établi une liste de préférences relatives aux individus de sexe opposé. Tout l'intérêt du mécanisme d'appariement (qui joue le rôle de l'organisation centralisée évoquée plus haut) est de pouvoir accorder au mieux les préférences déclarées de chacun afin de produire des couples « stables » que Gale et Shapley définissent de la manière suivante : après application de l'algorithme d'acceptation différée, il ne doit pas exister un homme et une femme qui seraient plus heureux d'être mariés ensemble plutôt que de rester chacun avec le conjoint qui leur a été attribué. Dans cette perspective, un mariage est dit instable si, par exemple, pour deux couples Mm et Nn , M préfère être en couple avec n et m avec N . L'algorithme d'acceptation différée commande implicitement la mise en place d'un marché centralisé d'allocation des ressources, matrimoniales en l'occurrence, c'est-à-dire l'établissement d'une institution centrale qui demande aux acteurs d'indiquer leurs préférences et calcule un appariement à partir de ces préférences. Si nous dépassons la seule métaphore du mariage proposée par Gale et Shapley et transposons la réflexion à l'allocation de formations post-baccalauréat, l'algorithme

⁵⁸¹ Gale, David, et Lloyd Shapley. « College Admissions and the Stability of Marriage », *American Mathematical Monthly*, vol. 69, no. 1, 1962, pp. 9-15.

⁵⁸² Forges, Françoise, Guillaume Haeringer, et Vincent Iehlé. « Appariement : des modèles de Lloyd Shapley à la conception de marchés d'Alvin Roth », *Revue d'économie politique*, vol. 123, no. 5, 2013, p. 664.

d'acceptation différée fonctionnerait théoriquement comme suit⁵⁸³ : dans un premier temps, chaque candidat établit un classement recensant de manière ordonnée leurs préférences (étape 1) ; dans un deuxième temps, chaque formation prend en compte les candidats qui l'ont classée en vœu n°1, accepte temporairement les candidats les mieux classés en respectant la capacité d'accueil de la formation et rejette les autres (étape 2). Cette acceptation n'est que différée : en effet, après que les candidats refusés à l'étape précédente ont candidaté sur leur vœu suivant, chaque formation prend en compte les candidats précédemment admis et les nouveaux candidats faisant une offre à cette étape afin d'accepter les mieux classés et rejeter les autres (étape *n*). Le processus se répète autant de fois que nécessaire pour épuiser la liste des candidats et se termine lorsque plus aucun d'entre eux n'est refusé. A ce moment-là seulement, la plateforme d'admission post-baccalauréat émet à destination de tous les candidats une première vague de propositions dont l'issue dépend des réponses formulées. Selon que les candidats répondent « oui », « oui si » ou « non », l'algorithme s'active de nouveau pour prendre en compte ceux ayant définitivement accepté la proposition d'admission et ceux ayant libéré des places qui peuvent désormais être proposées à d'autres. Le processus se répète sur un nombre de vagues prédéfini par le ministère de tutelle.

La performance des mécanismes d'appariement est fréquemment évaluée à l'aune de trois critères normatifs. D'abord, l'algorithme doit satisfaire un critère d'efficacité : en économie, suivant la théorie de l'équilibre général, la « pareto-optimalité »⁵⁸⁴ commande de respecter les préférences des deux parties. Autrement dit, il ne doit pas être possible d'améliorer la situation d'un candidat sans détériorer, en le faisant, celle d'au moins un autre candidat en présence. L'algorithme doit ensuite être équitable et respecter les priorités établies entre agents : l'appariement de deux entités doit être exempte d'« envie justifiée » au sens où aucun agent ne doit pouvoir envier la situation d'un autre agent. Cette « envie justifiée » est caractérisée dans le cas où, par exemple, un candidat se voit refuser une admission dans une formation alors qu'il a une priorité plus élevée qu'un autre candidat acceptée dans cette formation. Enfin, le mécanisme d'appariement doit revêtir un caractère non-manipulable et s'assurer que les agents n'ont pas d'intérêt à mentir sur leurs préférences concernant les formations demandées : pour orienter le choix de l'algorithme dans un sens favorable aux vœux du candidat, ce dernier ne peut adopter d'autre tactique que l'expression sincère des préférences – ces préférences sont

⁵⁸³ Magnac, Thierry. « Quels étudiants pour quelles universités ? Analyses empiriques de mécanismes d'allocation centralisée », *Revue économique*, vol. 69, no. 5, 2018, p. 686.

⁵⁸⁴ Du nom du sociologue et économiste italien Vilfredo Pareto.

dites « non-stratégiques ». Les commentateurs des mécanismes d'appariement, qu'ils soient contemporains de Gale et Shapley ou qu'ils écrivent aujourd'hui dans des revues d'économie politique, s'accordent à dire qu'il est très difficile pour un mécanisme centralisé d'appariement de réunir ces trois indicateurs, marqueurs d'une allocation « désirable » : Victor Hiller et Olivier Tercieux en font la démonstration dans leur travail sur la procédure Affelnet utilisée pour affecter en France les élèves dans les lycées⁵⁸⁵. Mais de ce point de vue, l'algorithme d'acceptation différée inspiré du modèle des « mariages stables » aurait ceci d'intéressant qu'il incarnerait particulièrement bien le compromis entre les trois exigences⁵⁸⁶ : il serait équitable puisqu'il garantit le fait qu'aucun agent, dans la relation d'appariement, ne contracte d'« envie justifiée » ; il serait également non-manipulable puisqu'il ne supporte aucun autre comportement que l'honnêteté, ce qui veut dire que tous les individus ont intérêt à révéler leurs vraies préférences au « planificateur ». En revanche, la satisfaction de ces deux premières exigences impacte directement l'efficacité de l'algorithme dans le respect des priorités établies en agents – bien que parmi les algorithmes respectant ces priorités, il soit entendu que l'algorithme d'acceptation différée est le plus performant⁵⁸⁷.

La performance relativement satisfaisante reconnue à l'algorithme d'acceptation différée dans l'appariement d'agents économiques ou sociaux donne quelques éléments d'explication à la mobilisation du modèle des « mariages stables » par les ingénieurs du SCCP pour organiser l'accès des étudiants aux écoles d'ingénieurs puis aux CPGE. Il faut également noter que le modèle des « mariages stables », d'abord théorique, a très tôt été appliqué à la question de l'admission des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur ou professionnel comme les hôpitaux. Gale et Shapley, dès 1962, ont en effet eux-mêmes appliqué leur modèle au cas de l'enseignement supérieur et notamment à celui de la répartition des étudiants dans les différentes universités. Le modèle est identique à celui des « mariages stables » à ceci près que chaque université peut être appariée à $n \geq 1$ étudiant, n représentant la capacité d'accueil de l'établissement d'enseignement supérieur. Sur la base des préférences exprimées par les universités et les étudiants, l'algorithme d'acceptation différée cherche à associer à chaque étudiant une université et à chaque université un nombre d'étudiants inférieur ou égal à sa

⁵⁸⁵ Hiller, Victor, et Olivier Tercieux. « Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet », *Revue économique*, vol. 65, no. 3, 2014, pp. 619-656.

⁵⁸⁶ Forges, Françoise, Haeringer, Guillaume et Iehlé, Vincent, 2013, *art. cit.*, p. 667.

⁵⁸⁷ La potentielle conflictualité de ces trois exigences pose aussi la question de savoir laquelle/lesquelles doit/doivent être priorisée.s par rapport aux autres. Pourquoi, par exemple, trancher en faveur de l'équité ou de l'efficacité ? Dans ce cas, les arbitrages effectués par le modélisateur sont cruciaux : il s'agit en effet de choix de priorisation qui révèlent la non-neutralité voire la normativité des modèles.

capacité d'accueil. Dans les années 1980, Alvin Roth contribue à son tour au développement des mécanismes d'appariement avec la publication en 1984 d'un article consacré au marché du recrutement des internes en médecine aux États-Unis⁵⁸⁸. Il rappelle en effet qu'au début du 20^{ème} siècle, la compétition entre les hôpitaux pour le recrutement des futurs médecins était telle que certains hôpitaux démarchaient les étudiants bien avant leur entrée en internat : par conséquent, les établissements connaissaient très peu les compétences et qualités de leurs futurs internes quand ces derniers, de leurs côtés, acceptaient ou refusaient l'offre proposée sans connaître l'ensemble des offres finalement disponibles. Pour remédier à cette situation, l'Association Américaine de Médecine fait l'expérience dans les années 1940 de plusieurs techniques de régulation de ce marché du recrutement jusqu'à ce que l'une d'elle se stabilise en 1952. Dans ce modèle, les étudiants sont appelés à envoyer leur classement des hôpitaux suivant l'ordre de leurs préférences et inversement – afin qu'un algorithme puisse appairer ensemble étudiants et hôpitaux. Dans cet article, Alvin Roth montre surtout que cet algorithme est en tous points équivalent, c'est-à-dire du point de vue de la philosophie du mécanisme et de sa construction mathématique, à l'algorithme d'acceptation différée développé par Gale et Shapley dix ans plus tard.

Les ingénieurs du SCCP tendent à minimiser l'apport des principes du modèle des « mariages stables » dans la construction des algorithmes utilisés pour les écoles d'ingénieurs et les CPGE : « on était sur une base algorithmique, alors il paraît que c'est les mariages stables mais à l'époque on ne connaissait pas le nom »⁵⁸⁹. Ils préfèrent insister, dans leurs récits, sur la dimension incrémentale de la construction des outils d'admission post-baccalauréat. Plusieurs indicateurs laissent néanmoins penser qu'il y a bien de la théorie économique dans les algorithmes d'APB : la nature économique des recherches de Gale et Shapley, l'insertion de leur modèle des « mariages stables » dans la théorie des jeux, la question des modalités d'organisation centralisée de certains marchés économiques, la notion de « préférence » appliquée aux choix scolaires des bacheliers exprimés sous forme de vœux sur APB... Le critère d'absence d'« envie justifiée », popularisé par Hal Ronald Varian dans les années 1970, et le critère de « paréto-optimalité », qui définit l'efficacité dans tous les modèles économiques standards, témoignent clairement de l'importation de références économiques dans la régulation

⁵⁸⁸ Roth, Alvin. « The evolution of the labor market for medical interns and residents: A case study in game theory », *Journal of Political Economy*, vol. 92, no. 6, 1994, pp. 991-1016.

⁵⁸⁹ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

des candidatures post-baccalauréat. Ces deux critères, à l'aune desquels sont vérifiés l'équitabilité et l'efficacité de l'algorithme d'affectation des étudiants dans l'enseignement supérieur, sont deux notions majeures de la théorie économique : couplés ensemble, elles participeraient à la définition d'une allocation des ressources dite « juste ». Ainsi, par le truchement du modèle des « mariages stables », sur lequel est basé la construction de son algorithme, le fonctionnement d'APB 1 se rapproche à plusieurs égards des résultats de la théorie de l'équilibre général de Léon Walras qui établit l'existence d'un système de pur équilibre entre l'offre et la demande⁵⁹⁰⁵⁹¹. Dans la théorie de l'équilibre général, en effet, l'égalisation de l'offre et de la demande passe par un processus de « tâtonnement » reposant sur une conception du marché comme une vente aux enchères. Dans ce processus, un commissaire-priseur annonce un prix avant de recueillir les intentions d'offre et de demande : si ces intentions ne coïncident pas, il lance alors un nouveau prix jusqu'à ce qu'il en trouve un qui corresponde à la fois à l'offre et à la demande. Le commissaire-priseur cherche ainsi à atteindre l'équilibre de marché. La ressemblance avec le fonctionnement de l'algorithme d'APB 1 est remarquable : nous avons en effet dans les deux cas une autorité centrale recensant toutes les offres et toutes les demandes annoncées publiquement par le biais de la criée dans le cas du commissaire-priseur et par le biais d'une plateforme informatique dans le cas d'APB 1. Et puis, nous pouvons remarquer dans les deux cas que la régulation du marché, qu'il soit économique ou relatif à l'enseignement supérieur, fonctionne sur un mode itératif consistant à répéter plusieurs fois la même opération pour que l'offre (des biens ou des formations supérieures) et la demande s'égalise de la manière la plus stable, équitable et efficace possible.

L'hypothèse d'une mobilisation de modèles économiques dans la conception d'APB 1 semble justifiée au regard des différents points de comparaison que nous avons établis entre l'algorithme d'APB 1, le modèle des « mariages stables » et certains résultats de l'économie normative ou de la théorie de l'équilibre général. En lien avec ces filiations que nous nous sommes autorisés à établir avec les modèles économiques, nous pouvons prolonger le propos et avancer l'idée qu'APB 1 encapsule un certain nombre de propriétés. D'abord, une certaine idée de la régulation des flux étudiants vers l'enseignement supérieur : il s'agit d'une régulation économique inspiré des « lois du marché », des solutions de stabilisation de la concurrence et

⁵⁹⁰ Notons à ce propos que Lloyd Shapley, développeur du modèle des « mariages stables », a co-publié un article important en rapport avec la théorie de l'équilibre général. Voir : Shapley, Lloyd, et Martin Shubik. « Concepts and Theories of Pure Competition », Martin Shubik éd., *Essays in Mathematical Economics in Honour of Oskar Morgenstern*. Princeton University Press, 1967, pp. 63-79.

⁵⁹¹ Pignol, Claire. « La théorie de l'équilibre général ». Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

des solutions d'égalisation de l'offre et de la demande. Ensuite, une certaine idée de la justice : l'affectation des étudiants dans le supérieur – selon le modèle des « mariages stables » – doit répondre aux critères d'équité et d'efficacité relevant des théories économiques réfléchissant aux conflits de répartition des biens et des richesses et à la question de la « juste » allocation des ressources. Enfin, une certaine représentation des agents évoluant au sein du marché : ils sont considérés dans le modèle de l'équilibre concurrentiel comme jouissant des mêmes « dotations initiales » et dans la théorie de l'équilibre général comme des *homo oeconomicus*, des individus isolés, coupés de toute influence sociale capable de prendre des décisions rationnelles au seul regard de leurs préférences et des informations qui leur parviennent sur les formations. L'algorithme d'APB 1 semble donc reposer, par comparaison avec les théories économiques, sur des conventions fortement égalitaires qui, néanmoins, trouvent difficilement application dans le champ réel de l'enseignement supérieur. Revenons, par exemple, sur le mécanisme d'appariement d'APB 1 inspiré des « mariages stables » : sa performance est évaluée à l'aune du critère d'absence d'« envie justifiée » requérant des « dotations initiales » égales et du critère de non-manipulabilité supposant qu'il ne peut y avoir d'autres stratégies que l'expression sincère des préférences. Ces critères sont relativement soutenables dans le cadre de l'affectation des étudiants dans les filières sélectives comme les CPGE – bien qu'il soit difficile de soutenir l'existence de dotations initiales totalement égales chez les candidats : il existe en effet des dossiers scolaires à l'aune desquels le niveau des élèves est évalué et les candidatures sont par ailleurs appréciées par les commissions *ad hoc*. En revanche, et ce sera l'objet de notre prochaine section, les caractéristiques de l'affectation des étudiants dans les filières non-sélectives *via* APB 2 met à mal ces critères. Si l'absence de sélection à l'entrée de l'université empêche les formations d'accéder au dossier des candidats, il demeure quand même une inégale maîtrise de l'espace des « possibles » post-baccalauréat entre les étudiants qui freine les capacités de projection dans les formations proposées (absence de dotations initiales égales). Surtout, l'introduction d'un second algorithme prenant en compte l'ordre des vœux établi par les candidats porte atteinte à la non-manipulabilité de l'algorithme : il démonétise voire pénalise les comportements sincères vis-à-vis des comportements stratégiques (caractère manipulable de l'algorithme). APB 1 et APB 2 obéissent donc à des régimes économiques, techniques et sociaux tout à fait différents qui nous souhaitons mettre au cœur de notre prochaine section.

2. Algorithme d'affectation et algorithme de classement : la traduction algorithmique discordante de la sélectivité des formations supérieures

Les algorithmes historiquement appliqués par les économistes à des problématiques d'affectation des étudiants – d'où leur nom de mécanisme d'acceptation différée « école-proposant » – sont mobilisés par les ingénieurs de l'INP Toulouse pour gérer l'accès des étudiants aux écoles d'ingénieurs, aux CPGE puis à l'ensemble des formations du supérieur dans le cadre d'APB 2. Les instruments algorithmiques s'imposent donc par petits pas, d'abord dans l'espace restreint des filières sélectives avant de s'étendre à l'univers « non-sélectif » des licences universitaires : ils suivent un processus de diffusion des solutions, validées au fil de leur mise en œuvre par le ministère, qui crée en même temps de l'« irréversibilité »⁵⁹². Le vocabulaire de la dépendance au sentier ou du verrouillage technologique développé par la sociologie des techniques et de l'innovation s'applique à notre cas : nous observons en effet une reprise systématique de la même base algorithmique pour les différents outils d'affectation des étudiants. En référence, nous pensons aux travaux pionniers de Paul A. David : ils montrent comment, grâce à un processus d'auto-renforcement, le clavier QWERTY se maintient et continue de s'imposer comme la norme standard d'agencement et de disposition des touches quand bien même il n'est plus le clavier le plus performant du marché⁵⁹³. Pour plusieurs raisons, dans le cas d'APB 2, il apparaît moins coûteux de reprendre la même technologie que d'en développer une nouvelle quand bien même les logiques d'affectation dans les formations non-sélectives ne répondraient pas aux mêmes exigences que les filières sélectives. Pour des raisons liées au coût d'investissement symbolique : il est moins risqué pour le ministère d'auréoler APB 1 et APB 2 du succès de leurs prédécesseurs respectifs que de rebâtir entièrement un nouveau système d'affectation des étudiants. Pour des raisons liées aux effets d'apprentissage : l'efficacité des outils est d'autant plus assurée que les ingénieurs toulousains sont formés à la maintenance des outils d'affectation qu'ils ont eux-mêmes construits et que le mécanisme ne se modifie pas radicalement chaque fois que de nouvelles formations l'intègrent. Enfin, pour

⁵⁹² Barthe, Yannick. « Les qualités politiques des technologies. Irréversibilité et réversibilité dans la gestion des déchets nucléaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 16, 2009, pp. 119-137.

⁵⁹³ David, Paul A. « Clio and the Economics of QWERTY », *The American Economic Review*, vol. 75, no. 2, 1985, pp. 332-37.

des raisons liées aux effets de coordination : la conservation de la même base algorithmique finalise le projet initial de coordination des procédures d'admission post-baccalauréat⁵⁹⁴.

Nous aimerions présenter ici les choix techniques effectués par les ingénieurs toulousains pour adapter l'algorithme d'APB 1 à l'univers « non-sélectif » d'APB 2 et les contradictions qui en découlent du point de vue des modes d'admission post-baccalauréat. Dans le cas des filières sélectives, en particulier les CPGE dans le cadre d'APB 1, l'algorithme d'acceptation différée joue un rôle de maximisation des places et des priorités établies par les étudiants. Ce mécanisme d'appariement permet en effet d'allouer « efficacement » les formations post-baccalauréat comme le décrit un ingénieur de l'INP Toulouse :

« Avec les classements des candidats, les classements des formations, les vœux des candidats, et le nombre de places dans chaque formation, là il y a un algorithme qui tourne et qui dit : là j'ai la formation CPGE-MPSI de tel lycée qui nous a classé 1000 candidats, ces 1000 candidats voilà leur liste de vœux et voilà le nombre de places c'est 48. Donc y'a un algorithme qui tourne et qui va dire : les 48 premiers, on leur fait la proposition d'admission. Donc dès le début dans APB, sur les 1000 premiers, les candidats avaient ordonné des vœux, y'avait 48 places, alors dès le premier jour en fait, pour appeler les 48 places, pour remplir les places, APB descendait dans le classement et pouvait aller jusqu'au 400ème ou 600ème parce que le premier de la CPGE, son premier vœu ce n'était pas cette CPGE c'en était une autre. Et comme il avait un très bon dossier, il était déjà pris à l'autre donc il libérait automatiquement une place. Donc en fait dans APB vu que c'était des vœux ordonnés, ça allait très vite »⁵⁹⁵.

Concrètement, et c'est là l'explication proposée par un enseignant de CPGE ayant participé au tri des dossiers APB⁵⁹⁶, l'affectation des candidats s'opère sur la base d'un classement en « double aveugle » recensant les préférences respectives des participants au mécanisme d'appariement : les candidats d'un côté, les établissements de l'autre. Pour les candidats, il s'agit de soumettre à l'algorithme une liste hiérarchisée de vœux traduisant explicitement, de manière croissante, l'ordre des formations dans lesquelles ils souhaiteraient être admis. Pour les formations sélectives, Hélène Buisson-Fenet et Jacques-Benoît Rauscher montrent que le

⁵⁹⁴ Nous reprenons ici les différents mécanismes d'auto-renforcement identifiés par Paul Pierson. Voir : Pierson, Paul. « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », *The American Political Science Review*, vol. 94, no. 2, 2000, pp. 251–67.

⁵⁹⁵ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

⁵⁹⁶ Entretien du 26 avril 2022 réalisé avec un enseignant de CPGE à Lyon.

« classement APB résulte [...] pour partie d'arbitrages professionnels à l'intérieur de l'établissement »⁵⁹⁷ qui engagent un « travail de fourni pour classer les candidats d'un large marché extrêmement concurrentiel »⁵⁹⁸. Il s'agit en effet de classer par ordre préférentiel, une fois l'ensemble des candidatures reçues *via* APB 1, un nombre de candidats supérieur au nombre de places offertes en respectant des priorités qui sont propres aux établissements recruteurs : privilégier, par exemple, les résultats en mathématiques dans la filière MPSI (mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur), en physique dans la filière PCSI (physique, chimie et science de l'ingénieur) et évacuer les élèves qui auraient une moyenne inférieure à une note préalablement fixée dans ces matières. Muriel Darmon, dans son travail sur le recrutement sélectif des classes préparatoires, montre que l'évaluation des dossiers par les commissions d'admission ne s'effectue pas seulement à partir d'indicateurs bruts comme les résultats scolaires. Elle s'effectue aussi à travers la production et l'énonciation de « catégories de l'entendement professoral »⁵⁹⁹ permettant de construire le niveau des élèves et, surtout, de départager les dossiers « moyens » : les priorités peuvent ainsi être établies à travers le repêchage d'élèves ayant de bonnes moyennes scientifiques malgré des notes de français ou de langues disqualifiantes ; à travers la mise à l'écart des élèves dont le dossier semble indiquer une distance trop grande vis-à-vis des normes scolaires ; ou encore à travers l'élimination des profils « laborieux », revers de la médaille du sérieux scolaire susceptible d'infliger une violence trop forte aux élèves concernés. Si nos développements se concentrent essentiellement sur les règles algorithmiques qui président le recrutement post-baccalauréat en CPGE, il faut mettre en évidence, à la suite de ce paragraphe, que l'enjeu de la procédure APB 1, pour les établissements recruteurs, est bien de « mesurer les acquis d'élèves susceptibles de rejoindre une élite scolaire en formation, et l'attribut d'une qualité requise pour appartenir au groupe d'accueil »⁶⁰⁰.

Pour les admissions en CPGE, l'algorithme d'APB 1 rapproche les deux classements établis de part et d'autre pour proposer la meilleure affectation possible. Si un candidat classe la formation A en vœu n° 1 (ou si aucune formation de rang supérieur ne lui a encore été proposée) et s'il fait partie de la liste des candidats classés de cette formation A : alors APB 1 lui transmet une

⁵⁹⁷ Buisson-Fenet, Hélène, et Jacques-Benoît Rauscher. « Appariement sans départager. APB et le pilotage à distance du marché scolaire des classes préparatoires aux grandes écoles (2003-2017) », *Gouvernement et action publique*, vol. 11, no. 4, 2022, p. 91.

⁵⁹⁸ *ibid.*, p. 91.

⁵⁹⁹ Darmon, Muriel. « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, no. 2, 2012, p. 6.

⁶⁰⁰ Buisson-Fenet, Hélène, et Jacques-Benoît Rauscher, 2022, *art. cit.*, p. 74.

proposition d'admission et toutes les candidatures de rang inférieur sont annulées – sachant que si jamais une formation B de rang supérieur lui formule également une proposition, l'algorithme supprime automatiquement le candidat de la liste d'attente et propose la formation à un autre candidat. Dans ce système, l'algorithme d'APB 1 ne produit que des « gagnants » car son mécanisme permet théoriquement à une filière de faire une proposition d'affectation uniquement aux candidats susceptibles de l'accepter faute de mieux. Inversement, l'algorithme ne peut pas proposer d'affectation à un candidat moins bien classé par la formation si un autre candidat mieux classé n'a pas reçu de proposition de cette formation ou d'une autre qu'il aurait classé à un rang supérieur. Le pouvoir de décision de prendre ou non un candidat est entièrement placé entre les mains des établissements qui ont le dernier mot sur le recrutement à travers deux leviers majeurs : d'une part, l'établissement d'un classement après consultation des dossiers et évaluation du niveau des différents candidats ; d'une part, la fixation de capacités d'accueil.

L'algorithme d'acceptation différée développé pour affecter les bacheliers dans les CPGE dans le cadre d'APB 1 allouent donc les étudiants aux formations sélectives en arbitrant offre et demande par l'intermédiaire des classements établis par les deux parties suivant le mode opératoire décrit précédemment. La construction de ce mécanisme centralisé d'allocation requiert, comme nous l'avons vu, de connaître les préférences des universités pour les étudiants et les préférences des étudiants pour les universités afin de chercher la meilleure adéquation entre les deux parties. C'est précisément là que réside toute la difficulté de l'extension d'APB 1 à l'ensemble des formations post-baccalauréat et en particulier aux filières universitaires qui ne sont pas sélectives. Rappelons en effet qu'en vertu de la loi Savary de 1984, les formations non-sélectives sont censées accueillir tous les candidats souhaitant s'inscrire dans une telle formation sans pratiquer aucune sélection : elles n'ont pas de droit de regard sur le niveau ou l'origine des candidats, ne connaissent pas le classement opéré par eux et n'ont donc pas accès aux préférences exprimées *via* l'ordonnancement des vœux. Par conséquent, dans le cas des filières non-sélectives, il ne devrait pas y avoir d'appariement possible selon le mécanisme d'acceptation différée qui fonctionne sur la base d'une connaissance mutuelle des préférences. Or, il ne peut y avoir pour autant de libre affectation dans ces formations non-sélectives dans la mesure où il existe des capacités d'accueil finies et *a priori* non-extensibles liées à des contraintes immobilières, financières ou de ressources humaines⁶⁰¹. La mise en place d'APB 2

⁶⁰¹ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 5.

pour l'ensemble des formations post-baccalauréat suppose, de la part des ingénieurs de l'INP Toulouse, l'introduction d'un second algorithme de classement dont la mission principale est de suppléer les formations supérieures dans la sélection des candidats : les universités, censées gagner en autonomie, n'héritent pas du pouvoir de décision octroyé aux formations sélectives dans le cadre d'APB 1 en raison de leur interdiction de sélectionner et des capacités d'accueil. Là où l'article L612-3 du code de l'éducation dispose que seuls le domicile, la situation de famille et les préférences exprimées par le candidat⁶⁰² peuvent être pris en considération, l'algorithme d'APB 2 torsionne ces priorités. Dans le cas des filières non-sélectives, et *a fortiori* dans le cas des formations où la demande excède les capacités d'accueil, sont prioritaires les lycéens ayant obtenu leur baccalauréat dans l'académie du siège ou du site de l'établissement demandé sur APB 2 (critère de l'académie de passage). Ces derniers sont ensuite classés selon la priorité accordée à la formation parmi les vœux de formations non-sélectives (critère du vœu relatif)⁶⁰³. S'il est encore nécessaire de départager certains candidats « à égalité » vis-à-vis de la formation, alors l'algorithme classe les candidats selon la priorité accordée à la formation parmi l'ensemble des vœux formulés (critère du vœu absolu)⁶⁰⁴. Autrement dit, si la prise en compte de l'académie de passage du baccalauréat n'a pas permis de départager les candidats à une formation non-sélective, l'algorithme priorise les candidats en fonction de l'ordre des vœux, du rang accordé à ladite formation. Pour cette raison, le régime technique d'APB 2 sort du cadre du modèles des « mariages stables ». Pour garantir les propriétés de l'algorithme d'appariement utilisé dans le cadre des « mariages stables » par Gale et Shapley, il est en effet nécessaire que les candidats soient classés pour leurs « qualités propres », indépendamment du nombre de vœux qu'ils ont fait et, surtout, indépendamment de l'ordre des vœux établi. Or, dans le cadre d'APB 2, la prise en compte du rang du vœu comme critère de classement des différentes candidatures rend l'algorithme « manipulable ». En effet, dès lors que le rang accordé à chacun des vœux post-baccalauréat influe sur la procédure algorithmique d'affectation, les candidats n'ont pas forcément intérêt à révéler sincèrement leurs vraies préférences : un candidat qui placerait n° 1 un vœu correspondant à sa préférence honnête et sincère mais dans lequel il n'a aucune chance d'être accepté se pénalise pour l'ensemble des vœux placés après. Par conséquent, les candidats peuvent chercher à anticiper le fonctionnement de l'algorithme en adaptant stratégiquement la hiérarchisation de leurs vœux

⁶⁰² Article L612-3 du code de l'éducation.

⁶⁰³ Le classement des vœux relatifs désigne le classement établi entre les formations de la même famille (licence, classes préparatoires...).

⁶⁰⁴ Le classement des vœux absolus prend en compte tous les vœux formulés quelle que soit la famille de formations à laquelle ils appartiennent.

alors que tout l'équilibre de l'agencement algorithmique choisi dans le cadre d'APB 1 repose, comme nous l'avons vu, sur son caractère non-manipulable et sur le pari d'une expression sincère des préférences. La pénalisation des candidats sincères induite par l'introduction d'un algorithme de classement et la prise en compte de l'ordre des vœux entre fortement en contradiction avec le *leitmotiv* d'APB 2 qui oriente la conduite des étudiants vers des choix « décomplexés ». APB 2 est en effet introduit en 2009 accompagné d'un mot d'ordre intenable ne serait-ce que du point de vue de son régime technique et algorithmique : la réalisation et la hiérarchisation de vœux sans autocensure, sans influence extérieure ni calcul quant aux chances d'être retenu dans la formation désirée.

3. Des vœux « par ordre de préférence et sans autocensure en fonction de vos souhaits » : la proposition désajustée du mot d'ordre d'APB

Dans ce dernier développement, nous prenons au sérieux le contenu et les significations du *leitmotiv* d'APB 2 diffusé *via* des canaux de communication institutionnels aux usagers de la plateforme. Il s'agit de mieux faire apparaître les contradictions de ce *leitmotiv* avec le fonctionnement de la plateforme et la réalité des « possibles » scolaires. Commençons par rappeler que le mot d'ordre d'APB 2 bénéficie d'une diffusion particulièrement étendue. Il est diffusé à différents niveaux à commencer par le *Guide du candidat*, un document institutionnel produit chaque année depuis 2011⁶⁰⁵ par le ministère de l'Enseignement supérieur à destination des bacheliers souhaitant intégrer une première année d'études supérieures en France. Dans la « Charte des Droits et Devoirs du Candidat » (stable entre le premier guide produit en 2011 et le dernier diffusé en 2017⁶⁰⁶), une liste de droits reconnus à ces derniers est établie : parmi eux, celui de « classer ses vœux en toute liberté sans subir une quelconque pression, sachant que les établissements d'origine et d'accueil n'ont jamais connaissance de sa liste ordonnée de vœux », le droit « d'intercaler comme il le souhaite, dans sa liste de vœux, les différents types de formations demandées ». Le guide mentionne également le droit de « choisir, sans subir une quelconque influence extérieure, de répondre « oui mais » (...) à la proposition d'admission qui lui est faite, dans le cas où il souhaiterait attendre une proposition mieux classée dans ma liste

⁶⁰⁵ MESR. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2011.

⁶⁰⁶ MESR. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2017.

de vœux »⁶⁰⁷. Le guide conclut ainsi : « vous pouvez modifier le classement de vos demandes de formations par ordre de préférence et sans autocensure en fonction de vos souhaits, de votre projet de poursuite d'études, de votre projet professionnel ». Autrement dit, il est conseillé aux candidats de hiérarchiser leurs vœux sur APB 2 en suivant leurs préférences, comme si l'ordre des vœux ne comptait pas dans la hiérarchisation des candidatures, et sans craindre la sanction des établissements qui n'auraient pas été positionnés en vœu n° 1. Chaque année à compter de la campagne d'admission post-baccalauréat 2011, ce *leitmotiv* est repris par tous les organes de presse spécialisés comme l'*ONISEP* et *L'Étudiant* qui consacrent annuellement des dossiers explicatifs relatifs à la plateforme APB 2. Dans *Admission Postbac mode d'emploi*, un guide édité par *L'Étudiant* en 2011, l'importance de l'ordre des vœux et de l'expression des préférences est rappelée : « Classez en premier la formation dans laquelle vous souhaitez aller en priorité même si vos chances sont minces (...) Le plus important est de positionner en premier les formations qui vous intéressent le plus »⁶⁰⁸. Cette injonction faite aux candidats montre une fois encore que ces derniers sont invités à suivre l'ordre de leurs préférences sincères et à ne pas établir de calcul quant à leurs chances d'être admis dans la formation demandée.

En février 2012, *L'Étudiant* consacre un dossier spécial à la plateforme APB 2. Bernard Koehret, développeur d'APB depuis la version CPGE, est invité à répondre aux interrogations des candidats dans une rubrique intitulée « Un responsable du site répond à vos questions sur les inscriptions »⁶⁰⁹. Cette « interaction » de papier est l'occasion pour l'ingénieur de l'INP de rappeler le mot d'ordre d'APB 2 et de répandre auprès du public les indications ministérielles produites à propos du « libre choix » et du libre ordonnancement des vœux. Ainsi, à la question « comment bien remplir et ordonner ses choix de vœux ? », il propose la réponse suivante : « une chose difficile pour beaucoup d'élèves de terminale : savoir ce que l'on voudrait faire comme métier, dans quel domaine. N'ayez pas peur de prendre des contacts (salons, portes ouvertes, conseillers d'orientation, vos professeurs, sites internet, etc...). Faites vos choix ensuite sans vous auto-censurer ». A la question « pourrais-je au cours de l'année accéder aux résultats de toutes mes candidatures afin de réorganiser et trier mes choix ? », Bernard Koehret

⁶⁰⁷ MESR. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2011.

⁶⁰⁸ De Tarlé, Sophie, « Admission Postbac mode d'emploi. Les stratégies à adopter pour voir ses vœux exaucés », *L'Étudiant*, 2011.

⁶⁰⁹ « Dossier : Admission Post-Bac : un responsable du site répond à vos questions sur les inscriptions », *L'Étudiant*, février 2012.

répond : « vous ne connaîtrez pas vos résultats tant que vous pourrez modifier l'ordre des vœux. De plus, les établissements ne connaissent pas l'ordre des vœux des élèves. Celui-ci doit être déterminé en fonction de vos préférences uniquement, sans tenir compte de vos chances d'être accepté ». Bernard Koehret diffuse ainsi deux éléments de communication faisant partie intégrante du cadrage choisi par le ministère pour promouvoir APB 2 : d'une part, un encouragement à explorer les « possibles » post-baccalauréat ; d'autre part, une incitation à ne pas anticiper les comportements des établissements d'accueil dont il est rappelé qu'ils n'ont pas connaissance de l'ordre des vœux du candidat. Ces deux indications sont reprises par la presse spécialisée sous une forme stable et inchangée tout au long de la carrière d'APB 2. L'ONISEP, par exemple, les diffuse jusqu'en 2017 sous la forme suivante : dans la rubrique « Formuler ses vœux APB : les réponses à vos questions », il est précisé qu'il « faut effectuer votre classement en fonction de vos souhaits personnels, de votre projet d'études, sans calcul quant à vos chances d'être retenu » ; plus loin, le site mentionne le fait que « les établissements d'origine, comme les établissements d'accueil n'ont pas accès à l'ordre des vœux des élèves. Vous ne serez donc pas pénalisé si vous indiquez une formation en 2^{ème} position plutôt qu'en 1^{re} dans votre liste de vœux ».

Le *leitmotiv* accompagnant l'introduction d'APB 2 incite donc les candidats à respecter l'ordre sincère de leurs préférences dans la réalisation et le classement des vœux – d'autant qu'il est maintes fois rappelé que les établissements n'ont pas connaissance de l'ordre des vœux établi par les candidats. Ces éléments de communication institutionnelle trouvent une certaine forme d'explication au regard des avant-textes d'APB 2 qui prophétisent l'existence d'un étudiant actif dans son orientation, capable de se repérer au sein de l'offre scolaire. La consigne donnée aux candidats s'inscrit en effet dans l'esprit du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle de 2007 qui assigne au « dossier unique de candidatures » une mission d'affichage le plus exhaustif possible des formations disponibles aux candidats afin d'ouvrir à ces derniers « toutes les possibilités d'études »⁶¹⁰. Elle confirme aussi la distance prise avec les conclusions du débat national Université-Emploi de 2006 tournées vers l'encadrement des choix en amont du baccalauréat afin que ces derniers soient réalistes et n'entraînent pas l'élève sur le chemin de l'échec en licence. En promouvant la réalisation et la hiérarchisation de vœux sans autocensure ni calcul, ce mot d'ordre inscrit APB 2 dans la problématique de l'activation des conduites qui prend de l'épaisseur dans les années 1990 *via* la promotion d'un État

⁶¹⁰ Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse » [Rapport], mars 2007, p. 8.

social actif⁶¹¹. L'outil APB 2 est en effet représentatif des technologies institutionnelles qui outillent les politiques sociales contemporaines vers une individualisation des rapports entre l'État et ses usagers : cette individualisation est sous-tendue par une philosophie sociale qui place au centre de la procédure les besoins, les préférences, le projet de l'individu. Seulement, il faut préciser que l'espace de liberté accordé aux candidats par le *leitmotiv* d'APB 2 ne concerne pas tant la formulation que la hiérarchisation des vœux, c'est-à-dire le classement des formations établi de 1 à n par les candidats. Le contenu des messages institutionnels diffusés par le ministère en atteste : ceux-ci-évoquent le droit de classer ses vœux, d'intercaler ses vœux, d'effectuer son classement en fonction des souhaits personnels, de modifier son classement – soit des notions qui renvoient essentiellement à la seconde phase de hiérarchisation des vœux et non à la première phase de sélection des formations dans la liste de vœux. En effet, il ne s'agit pas de dire aux candidats qu'ils ont la possibilité de sélectionner n'importe laquelle des formations quand bien même leurs résultats scolaires reflèteraient un niveau insuffisant pour l'intégrer : les formations sélectionnées par les candidats et inscrites dans leur liste de vœux sont le produit d'une intériorisation des « possibles » scolaires, d'un processus de socialisation à l'orientation qui assignent à chacun les limites de ses prétentions scolaires. En revanche, le *leitmotiv* d'APB 2 invite les candidats à hiérarchiser leurs vœux de manière non-stratégique : si un lycéen préfère la formation A à la formation B, alors il lui est conseillé de placer la formation A en rang 1 et la formation B en rang 2 quand bien même il aurait moins de chances d'obtenir la formation A du point de vue du fonctionnement de l'algorithme.

Le ministère entretient l'illusion selon laquelle seule une hiérarchisation sincère des préférences scolaires est gagnante. Autrement dit, APB 2 est « vendu » par ses promoteurs avec les propriétés d'APB 1 et notamment son caractère non-manipulable. Rappelons que d'après le modèle des « mariages stables » dont il est issu, la non-manipulabilité voudrait que les candidats n'adoptent aucune autre tactique que l'expression sincère de leurs préférences dans le classement des vœux. Il arrive d'ailleurs que certains « propriétaires » d'APB 2, au cours des entretiens menés avec eux, parent APB 2 des atours d'APB 1 comme pour brouiller les frontières entre les deux régimes techniques : « *les gens ont toujours l'impression que c'est la machine qui établit les classements alors que ce n'est pas vrai. C'est toujours la formation d'accueil qui établit le classement* », affirme ainsi l'un des ingénieurs d'APB, présentant le

⁶¹¹ Béraud, Mathieu, et Anne Eydoux. « Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi. Les inflexions du régime français d'activation », Travail et emploi, vol. 119, no. 3, 2009, p. 9.

fonctionnement d'APB 1 dans une séquence pourtant consacrée à APB 2⁶¹². Or, ces éléments de communication institutionnelle qui entourent la mise en place d'APB 2 méconnaissent son régime technique et algorithmique qui implique, pour les candidats, non pas seulement d'exprimer des préférences scolaires mais d'adopter un comportement stratégique dans la hiérarchisation des vœux pour maximiser leurs chances d'accès à telle ou telle filière. Dans le cas des filières non-sélectives où la demande est supérieure à l'offre, un algorithme de classement supplée les universités dans le tri des candidatures et l'observation des vœux formulés : dans le cadre d'APB 2, lorsqu'un étudiant souhaite candidater à une formation, il est donc impossible d'un point de vue purement technique de procéder à une hiérarchisation des vœux qui ne soit pas attentive aux chances d'accès dans ladite formation. Le régime technique et social équivoque d'APB 2 crée donc de l'incertitude pour les candidats comme le montre le travail de certains micro-économistes qui se sont récemment penchés sur les préférences des étudiants, des universités et leurs ajustements dans le cadre des mécanismes d'allocation centralisée⁶¹³. Ils identifient ainsi deux sources majeures d'incertitude pour les candidats : « celle relevant de leur position dans les listes de préférences des écoles ou filières universitaires » ; et celle relevant des « préférences et croyances des autres étudiants »⁶¹⁴, qui laissent à penser que les « préférences révélées ne sont pas les vraies préférences des agents »⁶¹⁵. Cette incertitude est alimentée voire renforcée par le fonctionnement algorithmique d'APB 2 qui contribue à occulter ces données relatives aux préférences des établissements et des autres candidats : pourtant, si les candidats veulent maximiser leurs chances d'accès à une formation demandée, c'est bien par rapport à ces données qu'ils ne connaissent pas qu'ils doivent se positionner. Le régime algorithmique d'APB 2 suppose donc, pour les candidats, d'intégrer à leur raisonnement des considérations extérieures à la seule question des préférences d'orientation et qui relèvent plutôt de la « stratégie institutionnelle »⁶¹⁶. APB 2 transforme les

⁶¹² Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

⁶¹³ Depuis les années 1990, et dans la continuité des travaux initiés par Gale, Shapley ou Roth, un certain nombre d'économistes, de micro-économistes, se sont en effet intéressés à partir de cas empiriques aux mécanismes d'allocation centralisée d'étudiants à des établissements secondaires ou supérieurs : il faut ici mentionner le travail précurseur de Yinghua He, spécialisé dans la micro-économie appliquée aux mécanismes d'appariement dans le cadre des choix d'écoles ; ou encore les travaux expérimentaux d'Eric Budish et Estelle Cantillon qui se sont intéressés au mécanisme d'allocation des cours à la Harvard Business School et à la manière dont l'équité et l'efficacité de la procédure est relativement sauvegardée malgré l'adoption inévitable de comportements stratégiques de la part des étudiants.

⁶¹⁴ Magnac, Thierry. « Quels étudiants pour quelles universités ? Analyses empiriques de mécanismes d'allocation centralisée », *Revue économique*, vol. 69, no. 5, 2018, p. 689.

⁶¹⁵ *ibid.*, p. 695.

⁶¹⁶ Truong, Fabien. « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], no. 25, 2013, p. 5.

modes de pensée et met à l'épreuve la capacité des candidats à retranscrire ce qu'ils ont compris des classements implicites entre filières et/ou formations (en termes de prestige au sein d'une discipline, en termes de débouchés, en termes de demande), des effets de concurrence entre établissements et de leur propre position au sein du système scolaire.

Par conséquent, le régime technique et social d'APB 2 renforce non seulement les hiérarchies scolaires entre les différentes formations et/ou établissements mais il intensifie également les inégalités sociales entre les lycéens puisqu'il impose un langage, un mode de raisonnement favorable à certaines catégories plus qu'à d'autres. Il enjoint en effet les candidats d'exprimer *via* la plateforme leurs « possibles » scolaires intériorisés et de se projeter stratégiquement dans un espace abstrait de formations entre lesquelles il doivent établir des hiérarchies pour anticiper le « bon » classement. De ce point de vue, APB 2 reconstitue des frontières entre les candidats qui maîtrisent inégalement la « matrice de pensée » de l'instrument⁶¹⁷. Claire Lemêtre et Sophie Orange montrent ainsi que les familles dotées en capital culturel sont tendanciellement plus à mêmes de maîtriser l'espace de l'enseignement supérieur reconstitué *via* APB 2, de connaître les hiérarchies entre formations, d'adopter une logique anticipatrice c'est à dire savoir se projeter de manière abstraite dans un parcours d'études sur la base unique des intitulés des formations présentes sur la plateforme. Les lycéens qui en sont issus disposent alors de ressources (en temps, en conseils, en matériel et en compétence numérique) plus importantes pour collecter, trier, exploiter les informations contenues dans APB 2, se repérer dans l'espace abstrait de l'enseignement supérieur⁶¹⁸ et amoindrir, par ce biais, le risque d'erreurs stratégiques dans la hiérarchisation des vœux. A l'inverse, les bacheliers issus de milieux populaires passant par les filières professionnelles ou technologiques, présentent un rapport plus relâché à l'institution scolaire : ils se trouvent moins en adéquation avec l'espace abstrait de l'enseignement supérieur véhiculé par APB 2. Démunis face à l'injonction de projection, et faute de pouvoir décrypter les logiques sous-jacentes de l'instrument, ces bacheliers tendent à le contourner : ils adoptent une vision pratique de l'avenir qu'ils bâtissent collectivement avec leur groupe de pairs à partir de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ont expérimenté directement. Dans ce cadre, ils se construisent des destins communs limités dans l'espace géographique : ils pensent en premier lieu à la localisation de la formation, à partir de lieux familiers ou clairement identifiés, avant de penser à la formation en elle-même. Et limités dans l'espace abstrait de

⁶¹⁷ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange, 2017, *art. cit.* p. 57.

⁶¹⁸ Forté, Lucie. « Capacité limitée et égalité des chances d'entrer en licence Staps – Premiers résultats d'une enquête monographique de quatre ans (2012-2016) », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, p. 61.

l'enseignement supérieur : ils formulent très peu de vœux, généralement une candidature unique ou plusieurs mais dans le même type de formation⁶¹⁹. Ces bacheliers se condamneraient ainsi à la production de classements qui sont peut-être ajustés au sens où ils traduisent une intériorisation de leur « destin probable »⁶²⁰ mais non-fructueux du point de vue du fonctionnement algorithmique d'APB 2. A titre d'exemple, notons qu'en 2012, le rapport de l'Inspection de l'Éducation nationale sur la procédure APB pointe du doigt un afflux important de candidatures venant d'élèves issus de la voie professionnelle. Il montre que la faiblesse du taux d'admission à l'issue de la procédure normale s'améliore nettement lors de la phase complémentaire, celle qui s'adresse aux candidats n'ayant pas encore reçu de proposition d'affectation à la fin de l'été et vise à les mettre en relation avec les établissements disposant de places disponibles. Les bacheliers professionnels et technologiques sont particulièrement concernés par la phase complémentaire si bien qu'en 2017, sur les 38 002 néo-bacheliers en attente d'une proposition d'affectation au 21 juillet, 11 688 étaient des bacheliers technologiques (soit environ 30%) et 23 615 étaient des bacheliers professionnels (soit environ 62%)⁶²¹.



La hiérarchisation des vœux, clef de voûte d'APB 1 pour rendre visibles les préférences ordonnées des candidats et des établissements, est conservée dans le cadre d'APB 2. Elle n'est pas seulement un dispositif de rationalisation permettant d'optimiser la répartition des lycéens dans l'enseignement supérieur. Cet agencement sociotechnique oriente la conduite des candidats et commande de respecter non pas l'ordre des préférences mais l'ordre des risques en privilégiant les formations dans lesquelles ils présentent le plus de chances d'être accepté. L'un des paradoxes d'APB 2 est qu'il fonctionne sur la fiction d'un marché « libre » régulé par les algorithmes : les premières bases sont jetées par les déclarations réformatrices européennes au tournant du 21^{ème} siècle et confirmées plus directement par les avant-textes de 2006 et 2007 préparant la mise en place d'une coordination nationale des admissions post-baccalauréat. Cette fiction est en partie entretenue par le mot d'ordre d'APB 2 qui laisse entendre aux candidats que la plateforme ouvre un espace de liberté dans le choix des vœux et la formulation des candidatures. Mais dans leur description du « nouvel âge de la sélection scolaire », Marianne

⁶¹⁹ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange, 2017, *art. cit.*, p. 54.

⁶²⁰ Référence à la « causalité du probable ». Voir : Bourdieu, Pierre. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, no. 1, 1974, pp. 3-42.

⁶²¹ MESR. « Phase complémentaire de l'Admission Post-Bac » [Communiqué de presse], 21 juillet 2017.

Blanchard et Philippe Lemistre soulignent la chose suivante : « l'accent mis sur le rôle de l'élève, dans la construction de son projet et l'expression de ses choix, renforce les effets ségrégatifs des dispositifs sélectifs, du fait du caractère socialement construit des choix et préférences [...] mais aussi de l'existence de mécanismes d'autosélection en amont même des procédures »⁶²². Et en effet, le paradoxe d'APB 2 réside dans le fait que le dispositif, qui promeut le « libre choix » et incite les candidats à se départir des effets de censure ou de la tentation du calcul, prophétise un lycéen idéal stratège, non pas autonome mais capable d'intégrer les règles du jeu scolaire. Comme l'écrit Pierre-Yves Baudot, l'effort public consistant à « rendre l'administration accessible [...] s'est moins effectué en fonction d'un « administré réel » que d'un « administré typique », « moyen » ou « idéal » »⁶²³. Dans le cadre d'APB 2, l'espace de liberté accordé aux lycéens semble en effet illusoire, davantage traversé par des enjeux de concurrence entre candidats et de hiérarchies entre formations que par des appels véritables à la production de choix décomplexés. Que ce soit lors de la formulation des vœux ou lors de la hiérarchisation des vœux, le « « libre choix » sous contrainte algorithmique »⁶²⁴ se présente comme un mécanisme disciplinaire qui ne peut fonctionner que si les contraintes sociales et scolaires ont été intériorisées par les usagers d'APB 2. L'institution attend des candidats que leurs espérances subjectives traduites sous forme de vœux *via* APB 2 soient ajustées aux chances objectives d'accès à une formation supérieure qu'ils ont intériorisé. Ceux qui tenteraient de s'affranchir de ces contraintes ou ceux dont les vœux mettraient en scène un désajustement entre les espérances subjectives et les chances objectives d'accès à une formation sont sanctionnés par une décision négative d'affectation ou par une absence de décision. Finalement, le marché de l'offre et de la demande de formation supérieure trouve le moyen de se réguler en faisant le pari que certains candidats seront suffisamment contraints par leur milieu social, l'institution scolaire ou leur absence de ressources pour ne pas profiter de l'espace de liberté entrouvert par la communication institutionnelle du ministère – conformément à l'esprit de l'activation des conduites qui incite les usagers autant qu'elle gouverne leur action. Ainsi, les résultats de ce chapitre s'inscrivent dans la lignée des travaux pointant du doigt la non-neutralité des instruments d'action publique et placent à distance les discours contemporains de l'introduction d'APB 2 qui tendent à défendre les « ambitions simplificatrices » du dispositif. Nous verrons plus particulièrement dans le quatrième chapitre

⁶²² Blanchard, Marianne, et Philippe Lemistre, 2022, *art. cit.*, p. 15.

⁶²³ Baudot, Pierre-Yves. « Pour une sociologie politique du numérique », Anaïs Theviot éd., *Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique*. ENS Editions, 2023, p. 255.

⁶²⁴ Frouillou, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », *Justice spatiale | spatial justice* [En ligne], no. 10, 2016.

de la thèse que ces ambitions « n'ont qu'un lointain rapport avec les cheminements réels que doivent emprunter les usagers pour se faire connaître de l'administration et accéder à leurs droits »⁶²⁵, en l'occurrence l'accès à l'université : ce qui importe dans les démarches simplificatrices, et nous pouvons l'observer *via* les ambiguïtés du leitmotiv d'APB 2, c'est « moins la qualité effective du service rendu à l'utilisateur que la définition de l'intérêt défendu »⁶²⁶ par ses « propriétaires ». Dans la thèse, ce chapitre constitue donc un pivot puisqu'il fait apparaître que la solution de rationalisation des flux proposée par APB 2 peine à neutraliser les problèmes inhérents à la gestion de masse des admissions post-baccalauréat.

⁶²⁵ Baudot, Pierre-Yves. « Pour une sociologie politique du numérique », 2023, *op. cit.*, p. 255.

⁶²⁶ *ibid.*, p. 255.

PARTIE II - La mise en politique d'une technologie de gouvernement de l'accès à l'université. Essoufflement et réversibilité de la solution APB

« Le passage post-bac c'est un million de gamins, c'est un système d'information qui est géré par une association basé à l'INP de Toulouse qui reçoit ses commandes du ministère. Pour un truc aussi vital, vous n'avez pas intégré ça en central ? Mais là les gens ils vont foutre le camp, comment vous faites ? C'était une catastrophe mais la gestion du process, indépendamment des choix politiques... Le problème c'est qu'il y a de plus en plus de gamins qui entrent dans le système chaque année, donc cette gestion du process, je ne sais pas comment on a fait pour tenir autant d'années sans qu'on ait un crash. Alors le paradoxe c'est que le truc était hyper optimisé. Y'avait aucun bug, ça fonctionnait mais franchement... [...] On s'est retrouvés tout doucement avec un monstre qui remplissait plein de vide dans la réglementation ».

Extrait d'entretien réalisé le 29 novembre 2019 avec le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017)

Dans cette seconde partie, la thèse poursuit l'examen d'APB en analysant les facteurs de fragilisation du dispositif et l'affaiblissement progressif des soutiens qui lui sont apportés. Les deux chapitres composant cette partie examinent les trajectoires empruntées par ce modèle présenté comme « non-sélectif » lorsqu'il est mis à l'épreuve des tensions post-baccalauréat. Le quatrième chapitre de la thèse interroge les effets politiques et sociaux de l'adossement des procédures d'admission post-baccalauréat à des technologies algorithmiques. En explorant les ressorts de l'incertitude générée par le fonctionnement algorithmique d'APB, ce chapitre questionne le poids des « ratés » d'APB et les stratégies mises en place par ses « propriétaires » pour les corriger (**CHAPITRE 4**). Le cinquième chapitre poursuit ce mouvement d'analyse et clôture la thèse par un examen de la controverse ouverte, dans un premier temps, à propos des données de fonctionnement d'APB et, dans un second temps, à propos de l'existence même du dispositif. Ce dernier chapitre revient sur le processus de mise en politique de la solution APB comme technologie de gouvernement de l'accès à l'université. Notre travail prête attention aux

discours produits à l'intérieur du ministère comme dans l'espace public à propos d'APB, suit le traitement médiatique réservé au dispositif et s'attache à relever l'influence des mises en garde institutionnelles émises à travers un certain nombre de rapports publics. Le dernier chapitre de la thèse questionne conjointement la réouverture des options disponibles à l'organisation des admissions post-baccalauréat et la progression, par voie sous-terrainne d'abord et sur un mode davantage publicisé ensuite, de la solution des « prérequis » attendus pour entrer à l'université. La réflexion conduite sur la fin de carrière d'APB interroge la place du dispositif Parcoursup, mis en place *via* la loi ORE (orientation et réussite des étudiants) en 2018, et le nouveau régime de sélection à l'entrée de l'université qu'il organise pour réguler le marché de l'offre et de la demande universitaire (**CHAPITRE 5**).

CHAPITRE 4 - Les fissurations d'APB. Un modèle « non-sélectif » à l'épreuve des tensions post-baccalauréat (2009-2014)

Ce chapitre marque un temps de pause dans l'examen chronologique de la carrière d'APB 2 puisque nous souhaitons mettre en avant les effets politiques et sociaux de l'adossement des procédures d'admission post-baccalauréat à des technologies numériques et algorithmiques. En prolongeant les conclusions relatives au régime d'APB 2 développées dans le troisième chapitre de la thèse, nous souhaitons ici mettre au jour les tensions qui parcourent le dispositif et laissent penser qu'il passe difficilement l'épreuve de la généralisation à l'ensemble du territoire et des formations supérieures. Nous distinguons plusieurs modalités de « fissurations » d'APB 2 qui doivent être pensées ensemble pour comprendre le propos général du chapitre. Il y a d'abord un fonctionnement algorithmique qui repose sur une hiérarchisation des vœux contraignante pour les candidats et génère de l'incertitude quant à la formulation et à l'issue des candidatures émises à l'égard des formations post-baccalauréat : la procédure d'admission post-baccalauréat suppose pour les lycéens de maximiser leurs chances d'accès aux filières supérieures en respectant bien plus l'ordre des risques scolaires que l'ordre sincère de leur préférences individuelles et, ce faisant, transforme largement les définitions de ce que « s'orienter » veut dire ». Et puis, ce fonctionnement algorithmique donne lieu à l'activation d'un « classement aléatoire » lorsque les règles de classement d'APB 2, faute d'indications supplémentaires, s'avèrent insuffisantes pour départager les candidats « à égalité » vis-à-vis d'une même formation. L'activation du « tirage au sort », pour certaines formations supérieures, est progressivement dévoilée dans l'espace public tandis que la production d'un « résidu » de candidats refusés *via* APB 2 dans les licences universitaires apparaît de plus en plus bruyamment comme étant la manifestation de tensions entre l'offre et la demande post-baccalauréat. En nous focalisant sur les « fissurations » qui travaillent ce fonctionnement algorithmique, nous souhaitons analyser la manière dont la solution de rationalisation des flux proposée par APB 2 fait naître un problème relatif à l'organisation de l'accès à l'université qui surgit par de petites failles, peu bruyantes dans un premier temps. Pour ce faire, il nous paraît important de distinguer deux systèmes de responsabilisation, individuelle et collective, qui travaillent conjointement le dispositif APB 2 à partir de la campagne d'admission post-

baccalauréat 2013-2014. Rappelons ici que le passage d'un cadrage individuel à un cadrage plus collectif participe à la construction des problèmes publics. Les travaux de François Ewald portant sur la problématisation de l'accident du travail comme risque social sont particulièrement éclairants pour le comprendre⁶²⁷. L'auteur montre en effet qu'à partir du 19^{ème} siècle, les accidents du travail ne sont plus pensés comme une fatalité d'ordre individuel ou comme le résultat d'erreurs humaines mais sont analysés comme le produit de l'industrialisation, du machinisme et des modalités d'organisation du travail générées en conséquence. Dans cette configuration, la responsabilité passe de l'échelle individuelle à l'échelle collective puisque les accidents du travail sont appréhendés comme relevant d'un risque inhérent au fonctionnement de la société industrielle qui doit être pris en charge collectivement par un système d'assurance sociale. De manière plus contemporaine, les travaux portant sur les risques sanitaires, les maladies professionnelles et les mobilisations victimaires mettent en lumière ces processus de conversion. Jean-Noël Jouzel montre ainsi que la reconnaissance des maladies professionnelles liées à l'usage des pesticides suppose une transformation des cas disséminés d'agriculteurs malades en une cause collective portée par des groupes d'acteurs construisant les dommages causés aux travailleurs comme la manifestation de dysfonctionnements du système de régulation de l'usage des pesticides et de l'État.

Dans le cas d'APB 2, le système de responsabilisation individuelle fonctionne sur la base d'une mise en avant des « erreurs » individuelles, qui seraient commises par les candidats en matière d'appréhension de la plateforme, pour expliquer les dysfonctionnements d'APB 2. Les logiques néo-libérales qui sous-tendent les dispositifs d'activation des conduites entourent la formulation des choix (scolaires) d'une illusion d'autonomie tout en faisant porter la responsabilité des échecs ou des insatisfactions sur les usagers. Ce chapitre propose une analyse des réponses apportées par certains acteurs de l'orientation scolaire à cette responsabilisation des lycéens, incités à faire attention aux règles de la procédure d'admission post-baccalauréat tout autant qu'aux logiques de fonctionnement d'APB 2 (**SECTION 1**). Nous examinerons dans ce cadre les mutations à l'œuvre dans le secteur de l'édition spécialisée en matière d'orientation scolaire et professionnelle. A partir d'un corpus d'ouvrages consacrés à l'explication d'APB 2, publiés à destination des lycéens entre 2010 et 2017, nous tâcherons de faire apparaître le processus d'ajustement des contenus éditoriaux au fonctionnement algorithmique d'APB 2. Cet ajustement suppose, pour les auteurs, de dévoiler aux candidats les stratégies gagnantes afin de

⁶²⁷ Ewald, François. « Formation de la notion d'accident du travail », *Sociologie du travail*, vol. 23, no. 1, 1981, pp. 3-13.

prévenir les risques d'échecs dans l'obtention des formations supérieures demandées. Dans le prolongement de ce premier travail, nous analyserons l'activité transformée des conseillers d'orientation-psychologues (COP)⁶²⁸. A partir des entretiens individuels et collectifs conduits avec ces professionnels de l'orientation au mois de juin 2019, nous montrerons que la dématérialisation et la mise en algorithmes des procédures d'admission post-baccalauréat transforment les demandes exprimées par les candidats en même temps qu'elles reconfigurent les pratiques professionnelles de ceux qui les reçoivent. Nous nous sommes d'abord intéressés aux COP pour saisir, à travers leurs récits, les préoccupations transformées des lycéens utilisateurs d'APB 2. C'est aussi dans cette perspective que nous nous sommes intéressés au travail de la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur : les courriers reçus par la médiation donnent à voir, en effet, certains des motifs de mécontentement exprimés à l'égard d'APB 2 ; les réponses transmises montrent une institution encline, lorsqu'elle le juge opportun ou pertinent, à proposer une solution de réévaluation du dossier de candidatures transmis par le candidat. Ces terrains peuvent être appréhendés, nous semble-t-il, à l'aune de la montée en puissance des « institutions réparatrices »⁶²⁹ qui accompagnent le mouvement d'individualisation des problèmes sociaux. Il en ressort une idée importante dans le cas d'APB 2 : les professionnels rencontrés prennent en charge les conséquences de la complexité d'APB 2 mais couvrent aussi les « ratés » du « libre choix » scolaire qui n'empêche pas la production de candidats désajustés vis-à-vis des logiques du dispositif ou simplement non-affectés sous l'effet des tensions post-baccalauréat entre l'offre et la demande.

L'analyse des entretiens organisés avec les COP fait apparaître qu'APB 2 constitue pour eux une « épreuve de professionnalité »⁶³⁰ qui transforme le périmètre habituel de leur intervention et favorise le travail par « auto-mandat »⁶³¹ consistant à s'écarter des missions officielles pour répondre aux problématiques complexes portées par le public qui se présente à eux. APB 2 ne constitue pas l'outil de travail principal des COP mais les injonctions portées par la plateforme à l'égard des lycéens semblent si puissantes qu'elles rejaillissent sur leur activité professionnelle. Nous montrerons à cet égard que les COP se trouvent pris dans une tension

⁶²⁸ Depuis 2017, les COP partagent avec les psychologues scolaires (intervenant en écoles maternelles et primaires) le même statut et la même appellation : ils sont réunis dans un corps unique de psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN).

⁶²⁹ Neveu, Érik. « Chapitre 7. Ruptures dans la culture des problèmes publics », Érik Neveu éd., *Sociologie politique des problèmes publics*. Grand Débat national. Armand Colin, 2022, p. 231.

⁶³⁰ Ravon, Bertrand, et Pierre Vidal-Naquet. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome*, vol. 67, no. 1, 2018, pp. 74-81.

⁶³¹ *ibid.*, pp. 74-81.

entre ce qu'ils identifient comme le « cœur » de leur métier – l'orientation – et une nouvelle « casquette » d'expert des plateformes : elle suppose, pour eux, de connaître APB 2 et de savoir en expliquer les logiques de fonctionnement. Ici, la notion d'« architecture informatique » est particulièrement utile car elle permet de penser la « dimension relationnelle »⁶³² des équipements informatiques, des outils de gestion et autres logiciels utilisés dans les administrations publiques. Les instruments d'action publique sont en effet susceptibles d'opérer une reconfiguration des hiérarchies, des postures professionnelles ou des relations entre acteurs engagés dans l'action publique concernée. Pierre-Yves Baudot en fait la démonstration dans son analyse de la socialisation du système d'information partagée-personnes handicapées : il met en lumière l'idée selon laquelle les processus d'informatisation de l'action publique peuvent transformer des alliances professionnelles, déplacer des rapports de force, affecter certaines relations établies, modifier la valeur de certaines ressources engagées par les acteurs pour finalement transformer la configuration d'action publique toute entière⁶³³. La métamorphose du travail des COP au contact d'APB 2 confirme un résultat ancien : les instruments d'action publique ne sont pas des « technologies invisibles »⁶³⁴ qui pénètrent les espaces professionnels sans laisser de traces auprès de ceux qui les font vivre. En imposant une définition stratégique de la procédure d'admission post-baccalauréat, APB 2 transforme à la fois les préoccupations des lycéens, le territoire professionnel des COP et les ressorts de leur relation bureaucratique tournée vers la mise en conformité des candidats vis-à-vis des normes véhiculées par le dispositif.

La montée en puissance d'un système de responsabilisation collective doit être comprise au regard de l'activation progressive du « tirage au sort » dans certaines formations post-baccalauréat. Dans cette configuration, les refus d'admission prononcés après application du « tirage au sort » ou la présence résiduelle de lycéens sans affectation ne sont pas imputés aux mésusages individuels de la plateforme. Dans l'espace public, à compter de 2013-2014, ils sont en effet attribués à des questions plus larges relatives aux difficultés budgétaires des établissements, au manque de places à l'université et à la politique gouvernementale conduite en matière d'admission post-baccalauréat (**SECTION 2**). Ce processus de responsabilisation

⁶³² Nonjon, Magali, et Guillaume Marrel. « Gouverner par les architectures informatiques. Logiciels et progiciels de gestion intégrée dans le secteur social », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, no. 2, 2015, p. 11.

⁶³³ Baudot, Pierre-Yves. « La donnée et le système. Comment socialiser un instrument d'action publique ? Le cas du système d'information partagée-personnes handicapées (2006-2014) », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, no. 2, 2015, p. 30.

⁶³⁴ Berry, Michel. « Une technologie invisible : l'impact des systèmes de gestion sur les comportements humains ». Editions de l'École Polytechnique, 1983.

collective est notamment porté par des syndicats, des responsables de formation et des présidents d'université attentifs aux difficultés rencontrées par les établissements pour absorber l'ensemble des candidatures formulées à leur égard. Ce chapitre prête une attention particulière aux discours tenus par ces acteurs et aux stratégies ministérielles mises en place pour afficher publiquement les possibilités d'adaptation d'APB 2 et préserver le dispositif des critiques qui lui sont adressés de plus en plus fortement (**SECTION 3**). A mesure que les épreuves de la gestion de masse apparaissent et que les accusations grandissent à propos des problèmes d'affectation post-baccalauréat, les « propriétaires » d'APB 2 s'investissent en effet dans une pluralité d'aménagements techniques qui font évoluer le dispositif de manière incrémentale. L'analyse conjointe des systèmes de responsabilisation individuelle et collective permet de rendre intelligible les « ratés » d'APB 2 : cet examen nous semble d'autant plus essentiel qu'il fait apparaître les heurs et malheurs de la solution d'admission post-baccalauréat proposée par APB 2 et aide à comprendre l'un des leviers de la controverse ouverte, plus tard, à propos de son fonctionnement. La connexion entre responsabilisation individuelle et collective établie au sein de ce chapitre contribue à mettre en évidence l'idée selon laquelle la mise en algorithmes de l'accès à l'université introduite *via* APB 2 peine à résoudre les tensions post-baccalauréat entre l'offre et la demande dirigée vers l'enseignement supérieur « non-sélectif »⁶³⁵ : elle provoque du désaccord et avive de la tension entre une pluralité d'acteurs enrôlés dans et par son fonctionnement.

Section 1 - Réduire l'incertitude générée par les algorithmes. Les effets du fonctionnement d'APB 2 sur l'offre d'orientation scolaire

Dans le troisième chapitre de la thèse consacré à la régulation algorithmique des admissions post-baccalauréat, nous avons expliqué en quoi le fonctionnement d'APB 2 génère de l'incertitude pour les candidats à une formation post-baccalauréat. Nous avons en effet montré que lorsqu'un lycéen souhaite postuler à une formation *via* APB 2, il est difficile de procéder à une hiérarchisation des vœux qui ne soit pas attentive aux chances d'accès dans ladite formation. Initialement introduite comme un dispositif de rationalisation permettant

⁶³⁵ Une forme de conclusion à laquelle parvient Jean-Marie Pillon dans son analyse du processus d'équipement informatique de Pôle emploi : il montre en effet que l'automatisation des activités et des procédures ne suffit pas à résoudre le « grand dilemme de l'institution » entre pointage et placement des travailleurs. Voir : Pillon, Jean-Marie. « Le pointage et le placement ? Quand Pôle emploi échoue à régler ses contradictions au moyen de logiciels », Gouvernement et action publique, vol. 04, no. 2, 2015, p. 83.

d'optimiser la répartition des lycéens dans l'enseignement supérieur, la hiérarchisation des vœux se présente, dans la pratique, comme un agencement sociotechnique qui suspend le « libre choix » sans autocensure ni calcul valorisé par le *leitmotiv* d'APB 2 : la hiérarchisation des vœux subordonne en effet l'expression sincère des préférences scolaires à l'intégration de considérations extérieures relevant plutôt de la « stratégie institutionnelle »⁶³⁶. Pour appréhender les effets du fonctionnement algorithmique d'APB 2, nous avons fait le choix de ne pas convoquer *a posteriori* un public « évaporé » aux souvenirs parcellaires – ce choix est exposé dans l'introduction générale de la thèse (ENCADRÉ 2). Il était néanmoins important, pour notre travail, de parvenir à faire exister les candidats d'APB 2 pour reconstituer leurs usages complexes et transformés de la plateforme sous l'effet de son fonctionnement algorithmique. Nous nous sommes donc tournés vers deux secteurs d'activité dont les missions se trouvent, en principe, dirigées vers le « souci » de l'utilisateur scolaire : l'édition spécialisée en matière d'orientation scolaire et professionnelle, d'une part, et, d'autre part, le conseil en orientation intégré à l'institution scolaire. Sur la base d'une analyse d'ouvrages consacrés à l'explication d'APB 2 et en nous appuyant sur une dizaine d'entretiens semi-directifs menés avec des conseillers d'orientation-psychologues (COP), nous avons donc choisi d'interroger la manière dont ces deux milieux professionnels se sont saisis des évolutions d'APB 2. Nous montrerons comment les contenus éditoriaux et les conseils prodigués par les COP se sont progressivement (ré)adaptés et concentrés sur la gestion des incertitudes nées du fonctionnement algorithmique d'APB 2.

1. Le cadrage « désenchanté »⁶³⁷ des modes d'emploi : de la vulgarisation à la consécration de l'ordre des risques post-baccalauréat

Comment le secteur de l'édition spécialisé en matière d'orientation scolaire et professionnelle s'est-il saisi de la plateforme APB 2 et comment a-t-il contribué, par la publication d'ouvrages explicatifs, à « socialiser » l'instrument auprès de son public ? De prime abord, nous devons rappeler que ces ouvrages font irruption dans un « paysage éditorial » particulier, marqué par un certain nombre d'écrits proposant des méthodes d'introspection pour bien se connaître soi-

⁶³⁶ Truong, Fabien. « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne], no. 25, 2013, p. 5.

⁶³⁷ En référence à : Oller, Anne-Claudine, Jessica Pothelet, et Agnès van Zanten. « Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur », Formation emploi, vol. 155, no. 3, 2021, pp. 75-95.

même, bien choisir ses études, son métier etc. Ces ouvrages s'inscrivent dans une perspective « adéquatationiste » qui rappelle la prégnance de la psychologie cognitive, depuis les années 1980, dans les politiques éducatives et les pratiques contemporaines d'orientation. Dans le modèle de l'orientation-dialogue, les élèves sont en effet appelés à identifier leurs préférences pour se constituer en acteur principal de leur orientation, de l'élaboration de leur projet scolaire et professionnel⁶³⁸. Ces principes se diffusent *via* une littérature qui s'attache à rendre compte des concepts, méthodes, et outils nécessaires à la formalisation des projets scolaires et professionnels. Dès les années 1970, la méthode ADVP (activation du développement vocationnel et personnel), importée du Québec par des chercheurs de l'Université Lyon II, se répand parmi les professionnels de l'orientation scolaire. Cette méthode d'activation du processus d'élaboration d'un choix professionnel vise à mobiliser les ressources cognitives de l'individu : il s'agit d'explorer « les motivations et les désirs de l'élève, de l'inciter à rationaliser ses choix scolaires et professionnels, de l'inscrire dans le processus d'élaboration d'un projet »⁶³⁹. En outre, la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura⁶⁴⁰, ajustée au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) par les psychologues américaines Nancy Betz et Gail Hackett, met au premier plan la personne considérée comme « acteur » de son orientation. Elle invite en effet à considérer les motivations de l'individu comme un système organisateur et régulateur qu'il s'agit de comprendre mais aussi de faire évoluer : le but est de faire advenir chez lui une bonne appréciation de ses intérêts, de ses valeurs, de ses talents et une bonne compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels. La méthode ADVP tout comme la TSCOSP trouvent des échos en France dans les travaux de certains psychologues ou chercheurs de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP). A travers la revue *L'orientation scolaire et professionnelle*, notamment, ils participent à la constitution d'un quasi-champ disciplinaire consacré au projet d'orientation et à la connaissance de soi comme domaine de compétences et de connaissances attendues par l'institution scolaire⁶⁴¹. Francis Danvers, conseiller d'orientation et chercheur en psychologie de l'orientation, dans son article *L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire*,

⁶³⁸ Legrand, André. « Des arbitrages politiques inachevés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no. 38, 2005, p. 107.

⁶³⁹ Lehner, Paul. « Chapitre 4. « Psychopédagogue » ou « éducateur des choix » », Paul Lehner éd., *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. Presses Universitaires de France, 2020, p. 146.

⁶⁴⁰ Bandura, Albert. « Social foundations of thought and action: a social cognitive theory ». Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

⁶⁴¹ Oller, Anne-Claudine. « Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires », *Sociologies pratiques*, vol. 25, no. 2, 2012, p. 88.

recense la multiplication des recherches engagées en ce sens dans la section intitulée *La construction du « projet d'avenir » chez les jeunes : concepts, méthodes et outils*⁶⁴². Les titres évoquent clairement la prégnance du « projet » dans les méthodes d'orientation scolaire : « *Les projets scolaires ; contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif* »⁶⁴³ ; « *Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse une et multiple* »⁶⁴⁴ ; « *Représentation des métiers et projet personnel d'orientation* »⁶⁴⁵ ; « *La DAPP [Découverte des activités professionnelles et projets personnels] : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets* »⁶⁴⁶ – la DAPP est une méthode d'inspiration cognitiviste, développé dans les années 1980, consistant à travailler sur la capacité de l'individu à se projeter dans l'avenir.

Ces méthodes d'activation et ces incitations – « faites livres » – à élaborer un projet en accord avec ses désirs ne se diffusent pas seulement dans l'espace restreint des chercheurs et professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle. Elles s'exportent en effet à travers le développement de dispositifs dits « semi-personnels »⁶⁴⁷ faisant intervenir des acteurs et des outils susceptibles de mettre à disposition des lycéens, appelés à devenir autonomes et responsables de leurs choix scolaires, des informations et des conseils adaptés à leur cas particulier. Pour Paul Lehner, ces dispositifs visent surtout « l'intériorisation des contraintes d'ordre académique et professionnel par les usagers assurant l'auto-régulation du problème de l'échec scolaire »⁶⁴⁸. Dans les années 1980, des groupes média privés tels que *L'Étudiant* ou *Studyrama* proposent de nouveaux services en matière d'orientation *via* la publication de guides ou l'organisation de salons : leur montée en puissance témoigne de l'espace progressivement occupé par les dispositifs « semi-personnels » entre les réponses proposées par l'État et les sphères personnelles d'influence ou d'accompagnement des lycéens dans leur orientation – la sphère familiale ou amicale par exemple. Cette « réponse marchande »⁶⁴⁹ apportée à la question

⁶⁴² Danvers, Francis. « L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire », *Perspectives documentaires en éducation*, no. 30, 1993, pp. 109-136.

⁶⁴³ Beret, Pierre, « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », *Formation-Emploi*, no. 13, 1986, pp. 15-23.

⁶⁴⁴ Debry, Martine. « Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse une et multiple ». *Recherche en Education. Théorie et Pratique*, no. 0, 1990, pp. 3-20.

⁶⁴⁵ Rufino, Alain, et André Tricot. « Représentation des métiers et projet personnel d'orientation », *Les cahiers pédagogiques*, no. 312, 1993, pp. 58-60.

⁶⁴⁶ Guichard, Jean. « La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.16, no. 4, 1987, pp. 347-355.

⁶⁴⁷ Oller, Anne-Claudine, Jessica Pothet, et Agnès van Zanten, 2021, *art. cit.*, p. 79.

⁶⁴⁸ Lehner, Paul. « Épilogue », 2020, *op. cit.*, p. 227.

⁶⁴⁹ Oller, Anne-Claudine, Jessica Pothet, et Agnès van Zanten, 2021, *art. cit.*, p. 78.

de la transition des lycéens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur se transforme avec la plateformisation des admissions post-baccalauréat. En parallèle des publications « traditionnelles » de *L'Étudiant*, de *Studyrama* ou de l'*ONISEP*, dirigées vers l'aide à l'orientation post-baccalauréat, l'introduction d'APB 2 suscite l'apparition de nouveaux guides dans leurs collections respectives. Ces guides portent spécifiquement sur des enjeux de vulgarisation d'APB 2 et proposent de réduire les coûts d'entrée dans la plateforme : cette « extériorisation » des explications relatives au fonctionnement d'APB 2 rejoint l'un des points conclusifs du troisième chapitre de la thèse et témoigne du fait que le pari de la simplification par la centralisation des démarches d'admission post-baccalauréat n'est que partiellement gagné. Pour saisir la transformation du paysage éditorial en matière d'orientation et restituer les opérations de vulgarisation conduites par les ouvrages explicatifs d'APB 2, notre enquête s'appuie sur la lecture et l'analyse d'une douzaine d'ouvrages, publiés entre 2010 et 2017, dont les références sont inscrites ci-dessous (**ENCADRÉ 16**).

Encadré 16. Cartographie non-exhaustive des ouvrages labellisés « orientation » et consacrés à l'explication technique de la procédure APB			
<i>Titre de l'ouvrage</i>	<i>Auteur</i>	<i>Parution</i>	<i>Edition/Collection</i>
Admissions postbac, faites les bons choix : réussir ses choix d'orientation dans le supérieur	Gérard Roudaut	2010	Studyrama collection Guides J orientation
<p>Gérard Roudaut est un « entrepreneur » privé de l'orientation représentatif de la « réponse marchande » apportée au problème de l'orientation : entre 1979 et 1998, il est directeur général adjoint chargé du développement éditorial de <i>L'Étudiant</i> et participe au développement du pôle orientation du groupe média ; en 1992, il fonde La Maison de l'Orientation, un réseau d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle qu'il contribue à animer jusqu'en 2021 ; en 2011, il crée Maporientation, un système d'aide en orientation basé sur une cartographie des métiers, sur le mode de la « carte routière », auquel il prend part jusqu'en 2020.</p>			

Admission postbac, mode d'emploi : les stratégies à adopter pour voir ses vœux exaucés	Sophie de Tarlé	2011, 2012, 2013	L'Étudiant
<p>Sophie de Tarlé est une journaliste spécialisée sur les questions d'éducation et d'orientation scolaire : entre 2000 et 2015, elle évolue au sein du groupe média <i>L'Étudiant</i> pour lequel elle rédige les publications consacrées à la transition entre l'enseignement secondaire et les écoles d'arts et anime diverses conférences sur les salons d'orientation ; depuis 2015, elle est rédactrice en chef du <i>Figaro Étudiant</i> pour lequel elle écrit des articles relatifs à l'orientation scolaire et professionnelle, du collège jusqu'au premier emploi, et contribue à la diffusion des classements établis entre établissements supérieurs notamment privés.</p>			
Admission post-bac : réussir ses choix d'orientation dans le supérieur	Marie- Bénédicte de Bournonville	2013, 2014	Studyrama collection Guides J orientation
<p>Marie-Bénédicte de Bournonville est une « entrepreneure » publique de l'orientation intégrée à l'institution scolaire : entre 1985 et 2005, elle enseigne la physique-chimie dans un lycée privé parisien ; entre 2005 et 2018, elle occupe diverses fonctions de responsable pédagogique en classe de terminale et en classe préparatoire aux grandes écoles – des fonctions qui la conduisent à suivre de près la mise en place d'APB 2 ; depuis 2018, elle assure la formation des enseignants à l'orientation dans le cadre de la réforme du lycée à l'IFSEC (Institut de formation de l'Enseignement catholique) et développe une activité privée de coaching « Parcoursup ».</p>			
APB pour les nuls : l'admission post-bac décryptée	Bruno Magliulo	2014	L'Étudiant et First collection Poche pour les nuls
<p>Bruno Magliulo est un « entrepreneur » public-privé de l'orientation intégré à l'institution scolaire et académique avant d'investir les questions d'orientation <i>via</i> le privé : entre 1972 et 1979, il enseigne les sciences économiques et sociales au lycée puis en classe préparatoire ; entre 1979 et 2009, il est inspecteur pédagogique régional puis devient responsable du service de formation continue de l'académie de Paris ; en seconde partie de carrière, il développe une</p>			

activité privée et intervient à divers niveaux en tant qu’auteur, conférencier et formateur ; il intègre également ponctuellement le comité de pilotage d’APB 2.			
Admission post-bac pas à pas	Marie- Bénédicte de Bournonville	2014, 2015	Studyrama collection Guides J orientation
Bien choisir sa formation à l’université : la stratégies avec ou sans APB	Bruno Magliulo	2016	L’Étudiant collection Etudes
APB sans stress	Marie- Bénédicte de Bournonville	2016	Studyrama collection Guides J orientation
Tout savoir sur APB	Julie Mleczko	2017	Studyrama collection Guides J orientation
Julie Mleczko est une journaliste spécialisée sur les questions d’éducation et d’orientation scolaire : depuis 2005, elle travaille au sein du groupe média <i>Studyrama</i> en tant que rédactrice en chef puis en tant que directrice déléguée de la rédaction ; depuis 2018, elle est chargée de la rédaction des guides « Parcoursup mode d’emploi » édités chez <i>Studyrama</i> .			

Ces ouvrages de vulgarisation n’émanent pas des « propriétaires » institutionnels d’APB 2, à l’inverse du *Guide du candidat* qui est édité annuellement par le ministère en collaboration avec les ingénieurs de l’INP Toulouse. Ces ouvrages sont plutôt rédigés par des acteurs placés en situation d’expertise « publique-privée » vis-à-vis d’APB 2 : cette expertise tient majoritairement à leur passage par l’institution scolaire ou à leur expérience au sein de groupes média spécialisés sur les questions d’orientation. En suivant la grille de lecture développée par Madeleine Akrich dans son travail sur les utilisateurs des objets techniques⁶⁵⁰ et dans celui

⁶⁵⁰ Akrich, Madeleine. « Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l’action », Bernard Conein, Nicolas Dodier, et Laurent Thévenot éd., *Les objets dans l’action. De la maison au laboratoire*, Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales, 1993, pp. 35-57.

réalisé avec Dominique Boullier⁶⁵¹, nous pouvons apparenter ces ouvrages de vulgarisation à des « modes d'emploi » : ces objets indiquent « à l'utilisateur d'un objet technique ce qui est requis de lui, c'est-à-dire son programme d'action, du moins s'il souhaite arriver à faire faire à l'objet ce en vue de quoi il a été conçu »⁶⁵². Pour ne pas uniformiser la catégorie, précisons que les ouvrages-modes d'emploi diffèrent par les procédés didactiques utilisés pour « dire la technique »⁶⁵³ c'est à dire pour opérer la transition entre la structuration technique du dispositif et la structuration linguistique de son fonctionnement. Dans notre corpus, certains auteurs choisissent en effet de mettre l'accent sur la technologie c'est-à-dire sur les aspects techniques d'APB 2. Dans le livre de Sophie de Tarlé « *Admission postbac, mode d'emploi : les stratégies à adopter pour voir ses vœux exaucés* » (édition 2011) comme dans celui de Marie-Bénédicte de Bournonville « *Admission post-bac : réussir ses choix d'orientation dans le supérieur* » (édition 2013), l'usage des captures d'écran permet de détailler point par point les différentes étapes de la procédure : création du dossier APB, enregistrement des candidatures, consultation des propositions, ouverture de la procédure complémentaire.... Les captures d'écran permettent également de visualiser les fonctionnalités de la plateforme : espace « inscription », espace « scolarité », espace « vœu », espace « admission ». D'autres auteurs insistent sur la « *chronologie* »⁶⁵⁴ et suscitent l'adhésion du lecteur en l'impliquant dans une histoire qui, au-delà de l'explication technique de la plateforme, inclut des éléments de contexte permettant de restituer l'environnement au sein duquel prend place APB 2. Bruno Magliulo, dans son livre « *APB pour les nuls* », mobilise les critiques formulées à l'égard du système d'admission pré-APB 2 et le décrit à l'aide d'un vocabulaire péjoratif : les « retards » dans l'envoi et la réception des dossiers, le « casse-tête » des dossiers, des procédures à « géométrie variable », des inscriptions « laborieuses », du « gaspillage » dans la répartition des places... En parallèle, Bruno Magliulo valorise le nouveau système : il expose les objectifs d'amélioration du « rendement des premiers cycles d'études supérieures » et de lutte contre le décrochage universitaire dans lesquels s'inscrit la mise en place d'APB 2. Si les ouvrages-modes d'emploi diffèrent quant aux modalités choisies pour assurer la « transmission des techniques »⁶⁵⁵, ils se rejoignent néanmoins autour d'une proposition commune : rendre intelligible le fonctionnement d'APB 2

⁶⁵¹ Akrich, Madeleine et Dominique Boullier. « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage », Denis Chevallier éd., *Savoir faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, pp. 113-131.

⁶⁵² *ibid.*, p. 113.

⁶⁵³ *ibid.*, p. 129.

⁶⁵⁴ *ibid.*, p. 129-130.

⁶⁵⁵ *ibid.*, p. 130.

à des utilisateurs supposés dépourvus des compétences techniques et des ressources tactiques nécessaires à son utilisation.

Notre analyse se concentre sur les résumés, les cadrages introductifs et les décryptages d'APB 2 proposés par les ouvrages du corpus : ils permettent de saisir la manière dont l'offre éditoriale en matière d'orientation scolaire s'ajuste progressivement à la plateformes des admissions post-baccalauréat. Nous constatons que certains auteurs sont tiraillés entre deux pratiques : l'application des mécanismes « classiques » d'aide à l'orientation scolaire – qui forme la base de leur expertise ; l'introduction de conseils pratiques liés à l'ordonnement stratégique des vœux post-baccalauréat – qui forment un nouveau champ de compétence. La lecture et l'analyse des ouvrages sélectionnés fait apparaître une dimension importante de la « réponse marchande » constituée autour d'APB 2 : les problématiques relatives à l'orientation sont quasiment invisibilisées par l'explication des logiques de fonctionnement dans un contexte où, rappelons-le, la dématérialisation des inscriptions post-baccalauréat reste relativement nouvelle pour une partie du public⁶⁵⁶. Dans ces ouvrages, il ne s'agit pas d'aiguiller les lycéens parmi l'offre de formation supérieure. Il ne s'agit pas non plus de les inviter à « se projeter dans un avenir radieux, où tout ou presque est possible, et dans des expériences futures d'études et de travail mises en scène en vue, tout à la fois, de satisfaire et de stimuler ses désirs de réussite et d'épanouissement »⁶⁵⁷. Il est désormais question de « familiariser » les candidats avec les logiques de fonctionnement d'APB 2, celles qui supposent pour les lycéens d'adopter un rapport stratégique à la hiérarchisation des vœux. Ces ouvrages-modes d'emploi revêtent un caractère performatif au sens où ils proposent aux lecteurs des catégories supposément « descriptives », des préconisations, des recommandations qui ont en réalité la capacité d'accomplir elles-mêmes l'action qu'elles désignent – nous mobilisons ici les caractéristiques du discours performatif dégagées par les travaux pionniers de John L. Austin⁶⁵⁸. En effet, la révélation des « trucs et astuces » de l'admission post-baccalauréat, l'émission de conseils sur les stratégies à adopter et les pièges à éviter dans la hiérarchisation des vœux n'est pas anodine : les ouvrages-modes

⁶⁵⁶ Une enquête plus approfondie portant sur les mutations de l'aide à l'orientation entre APB 2 et Parcoursup permettrait de tracer les contours des nouvelles offres d'accompagnement scolaire en contexte de « sélection » à l'université : nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle Parcoursup donne un souffle nouveau au marché privé de l'orientation et du « coaching » scolaire. En effet, il ne s'agit plus seulement de familiariser les bacheliers avec les logiques de fonctionnement de la plateforme mais de proposer un accompagnement des candidats dans l'accomplissement de candidatures à destination de filières sélectives où le « dossier » scolaire retrouve une place importante tout comme la présentation de soi, l'expression écrite de ses motivations et la mise en récit de son projet professionnel.

⁶⁵⁷ Oller, Anne-Claudine, Jessica Pothet, et Agnès van Zanten, 2021, *art. cit.*, p. 76.

⁶⁵⁸ Austin, John Langshaw. « Quand dire, c'est faire. Traduction et introduction de Gilles Lanne ». Seuil, 1970.

d'emploi préviennent les candidats en même temps qu'ils contribuent à faire exister le fait qu'en matière d'accès à l'enseignement supérieur, il ne peut y avoir de satisfaction immédiate mais seulement des chances de satisfaction des vœux formulés. Plus encore, il semblerait que les ouvrages de notre corpus font advenir le lycéen « recherché » par APB 2 : un lycéen stratège, informé de ce qu'il peut se permettre au regard de l'état du marché des formations supérieures et de ses potentiels scolaires intériorisés. En cela, les ouvrages-modes d'emploi consacrés à APB 2 participent à la construction de référentiels « dominants » concernant l'admission post-baccalauréat des lycéens qui placent « hors-jeu » ceux qui s'en tiendraient à l'écart. Notre propos est donc le suivant : les publications antérieures à la mise en place d'APB 2 offraient un cadrage plutôt « enchanté »⁶⁵⁹ au problème de l'orientation post-baccalauréat, prônant le respect des préférences dans la formulation des choix ; les ouvrages-modes d'emploi postérieurs à l'introduction APB 2 consacrent et pérennisent un ordre des risques qui démonétisent les mécanismes « classiques » d'aide à l'orientation au bénéfice d'un cadrage « désenchanté », supposé « réaliste », constitué de mises en garde et d'avertissements.

Pour commencer l'analyse, nous choisissons d'examiner le livre de Gérard Roudaut, « *Admissions postbac, faites les bons choix* », paru en 2010 après la mise en service d'APB 2. Cet ouvrage matérialise assez justement la transition entre l'offre éditoriale pré-APB et post-APB 2. Il évoque, en effet, l'existence de la plateforme tout en insistant majoritairement sur le volet « orientation » de la procédure et non sur les difficultés de la procédure elle-même. Autrement dit, la démarche de dramatisation couvre davantage les problématiques d'orientation que l'utilisation de la plateforme : « chaque année, près de 700 000 lycéens doivent déposer leurs vœux d'études supérieures sur le portail commun Admission-postbac (...) les lycéens sont confrontés à un réel manque d'accompagnement. Ils prennent ainsi le risque de rejoindre la cohorte d'étudiants qui abandonnent les études au bout d'un trimestre ou d'une année, faute d'avoir choisi une filière de réussite. Cet ouvrage propose une méthode simple pour mieux choisir en fonction de ses propres goûts, valeurs et intérêts ». Nous reconnaissons dans ces mots l'un des fils directeurs du débat national Université-Emploi de 2006 et l'une des préconisations de son rapport Hetzel⁶⁶⁰ : la clarification de l'offre post-baccalauréat *via* l'introduction d'APB 2

⁶⁵⁹ Référence à : Oller, Anne-Claudine, Jessica Pothet, et Agnès van Zanten, 2021, *art. cit.* Le cadrage de l'orientation scolaire et professionnelle opéré par les représentants d'établissements supérieurs dans les salons d'orientation L'Étudiant ou *Studyrama* peut être étendu aux publications relatives à l'orientation de ces mêmes organismes.

⁶⁶⁰ Rappelons que c'est à l'occasion du débat national Université-Emploi et dans le rapport de la commission Hetzel que la mise en place d'un portail unique d'admission post-baccalauréat, suivant le modèle de l'expérimentation Nantes Post-Bac menée depuis 2005, est pour la première fois envisagée.

doit soutenir un processus d'orientation active capable de freiner le taux d'échec en première année de licence universitaire. Ce postulat ressort clairement dans l'extrait présenté ci-dessus : suivant les termes employés par Gérard Roudaut, APB 2 supporterait une procédure d'orientation post-baccalauréat et si les lycéens ne sont pas accompagnés dans leur utilisation de la plateforme, alors ils peuvent être amenés à choisir des formations sans considération de leurs goûts, de leurs désirs ou encore de leurs motivations de sorte qu'ils abandonnent ou échouent au terme de leur première année d'études. Ainsi, les indications proposées par ce premier ouvrage-mode d'emploi laissent apparaître qu'une « bonne » utilisation d'APB 2 est une condition essentielle à la formation de « bons » choix et à la réussite universitaire. Le « bon » choix est ici envisagé simplement comme un choix qui respecte les préférences réelles des candidats conformément aux présupposés de la psychologie cognitive appliquée à l'orientation scolaire et à la définition des projets professionnels. Le livre de Gérard Roudaut est représentatif du paysage éditorial évoqué au début de cette sous-section car il diffuse l'idée selon laquelle un « bon » choix sur APB 2 est un choix qui respecte les désirs et motivations du candidats. En revanche, il n'est pas encore fait référence à la notion de « stratégie » entendue dans ce chapitre comme l'ensemble des moyens proposés et mis en oeuvre pour réduire les incertitudes produites par APB 2 et anticiper le fonctionnement algorithmique de la plateforme.

Dans l'ouvrage de Sophie de Tarlé paru pour la première fois en 2011, « *Admission postbac, mode d'emploi : les stratégies à adopter pour voir ses vœux exaucés* », nous constatons une évolution sensible. L'orientation et la procédure d'admission post-baccalauréat semblent en effet dissociées là où dans l'ouvrage de Gérard Roudaut, elles étaient comprises ensemble : « réussir son orientation et ses inscriptions dans l'enseignement supérieur n'est pas une mince affaire. Comprendre le site admission-postbac.fr non plus (...) déposer sa candidature et indiquer ses vœux d'orientation sur admission-postbac.fr est une démarche incontournable. Mais la procédure complexe dérouté les bacheliers et leurs parents ». La compréhension du fonctionnement d'APB 2, en tant que plateforme numérique, est ici autonomisée des enjeux d'orientation active dans l'enseignement supérieur. Plus encore, les difficultés techniques liées à l'utilisation de la plateforme sont clairement évoquées tout comme les étapes d'enregistrement et de classement des vœux qui sont explicitement mentionnées comme de potentiels obstacles à l'obtention des formations supérieures demandées : « Comment s'inscrire et quand ? Comment classer ses vœux ? (...) Toutes les réponses à ces questions dans ce livre pour voir à coup sûr ses vœux exaucés. Comprendre le fonctionnement du site est une chose, présenter des dossiers retenus par les responsables de formation en est une autre car il est difficile de savoir

quelle stratégie adopter pour voir ses demandes d'orientation aboutir ». Sophie de Tarlé place donc au centre de son ouvrage l'avertissement suivant : il n'est plus seulement question de suivre ses goûts et ses motivations dans la formulation des vœux pour réussir son admission post-baccalauréat. En effet, la transformation des vœux en décisions positives d'admission post-baccalauréat n'est pas acquise et nécessite une stratégie à part entière qui ne va pas de soi. Nous observons ici un glissement sémantique qui n'est pas sans rappeler celui opéré en 2007 par le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle vis-à-vis des conclusions du débat national de 2006 : dans les avant-textes précédant la mise en service d'APB 2 comme dans les ouvrages-modes d'emploi qui lui sont consacrés, nous observons l'émergence d'un tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat rationalisée qui supplante progressivement les questions relatives à l'orientation active.

Dans les publications de l'année 2013-2014, les messages diffusés aux candidats se répètent et s'uniformisent – c'est là d'ailleurs une des conditions de la performativité des discours⁶⁶¹. Ils reprennent quasi-systématiquement deux objectifs : la découverte de la plateforme dans une optique de familiarisation voire d'appropriation ; la prévention des risques d'échecs dans l'obtention des formations supérieures demandées. D'une part, il s'agit d'intervenir sur la complexité voire l'obscurité de la procédure APB afin de réduire l'inquiétude et le stress ressentis par les candidats à l'occasion de leur inscription sur la plateforme. Les premières lignes de l'ouvrage de Marie-Bénédicte de Bournonville, édité pour la première fois en 2013, mobilise le registre des émotions pour qualifier l'expérience de l'utilisateur. Elle rappelle ainsi qu'« APB sont trois lettres sources d'angoisse pour les élèves et surtout pour leurs parents (...) cet ouvrage est un véritable mode d'emploi qui explique pas à pas comment procéder avec la procédure APB. Il rassurera les lycéens et les parents dont l'inquiétude est souvent à la hauteur de l'enjeu que représente cette procédure pour leur poursuite d'études et leur future vie professionnelle ». Le résumé du livre de Bruno Magliulo paru en 2014, « *APB pour les nuls* », précise ces potentielles sources d'angoisse en évoquant un processus complexe, un « planning très serré » qui s'ajoutent à « l'enjeu de l'orientation oppressant pour les parents comme pour les futurs bacheliers ». D'autre part, il s'agit de dévoiler aux candidats les stratégies gagnantes permettant de maximiser leurs chances d'obtenir les formations qu'ils ont sollicités sur APB 2. Le résumé de l'ouvrage-mode d'emploi de Marie-Bénédicte de Bournonville annonce le programme de l'auteure : « Comment donner toutes les chances à son premier vœu d'être

⁶⁶¹ Denis, Jérôme. « Préface : Les nouveaux visages de la performativité », *Études de communication* [En ligne], no. 29, 2006, p. 6.

retenu ? ». Tout au long de ses développements, l'auteure signale aux candidats que la satisfaction des vœux ne peut être envisagée sans l'élaboration d'une stratégie et, par conséquent, propose au lecteur de l'accompagner dans une gestion judicieuse de ses vœux post-baccalauréat. L'auteure propose ainsi des « études de cas » à travers lesquels elle présente le parcours scolaire d'un candidat fictif, ses ambitions professionnelles, sa liste de candidatures et sa liste de vœux définitivement validés puis classés :

« Jean est élève en terminale S, il souhaite devenir ingénieur et est dans l'ensemble plutôt bon élève [il vise prioritairement des classes préparatoires et des IUT] [...] [Commentaire de sa liste de candidatures] Jean a fait deux erreurs stratégiques : il formule des vœux en première année universitaire L1 [...] mais il oublie de mettre six vœux, alors que les L1 demandées sont en Île-de-France et avec un nombre de places limité, son cas sera donc examiné pour ces formations après les étudiants ayant formulé six vœux de L1. [...] [Commentaire de sa liste de vœux définitivement hiérarchisés] Les deux premières CPGE classées par Jean sont d'excellentes prépas. Chaptal [son troisième vœu] est une très bonne prépa. Si Jean veut vraiment intégrer une classe préparatoire, avec un bon dossier, il aurait eu intérêt à classer Chaptal au moins en deuxième, en se laissant un vœu de rêve. Certes, les lycées n'ont aucun accès à l'ordre de classement, mais lorsque le vœu 3 a été examiné, des candidats peut-être moins bien classés que Jean sur la liste fournie par Chaptal, mais ayant demandé ce lycée en premier ou second, ont déjà rempli le nombre de places parmi les candidats à appeler. Pour entrer en CPGE, Jean doit maintenant espérer le désistement d'un candidat ».

Cette étude de cas confirme que, dans l'établissement et la hiérarchisation des vœux, les candidats sont obligés de prendre en compte l'état du marché de l'enseignement supérieur, les concurrences et les hiérarchies établies entre les différentes formations qui le composent. Ici, Marie-Bénédicte de Bournonville précise qu'étant donné l'infériorité de l'offre par rapport à la demande en première année de licence en Île-de-France, le candidat aurait dû formuler six vœux pour maximiser ses chances d'accès dans cette filière (vis-à-vis de l'algorithme qui donne la priorité aux candidats ayant fait six demandes de licence) quand bien même sa liste ferait apparaître un penchant pour des filières scientifiques sélectives. Dans les conclusions de l'autrice, le candidat semble avoir établi une liste trop fidèle à ses préférences de premier ordre : trois vœux de licence classés en 5^e, 7^e et 10^e position au lieu de six, conformément à son souhait d'entrer plutôt en classe préparatoire ou en IUT. De la même manière, l'auteure reproche à Jean d'avoir classé en vœux « de rêve » n° 1 et n° 2 les lycées Louis-le-Grand et Henri IV, et en vœu n° 3 le lycée Chaptal, une CPGE reconnue mais qui demeure moins réputée que les deux

premières. L'auteure pointe ainsi du doigt, comme une mauvaise stratégie, l'établissement par le candidat d'une liste de candidatures trop attentive au niveau de prestige accordé aux trois établissements. C'est pourquoi elle lui conseille de ne formuler qu'un seul vœu « de rêve » et de remonter le lycée Chaptal dans son classement car, en le plaçant en troisième position, Jean perd la priorité vis-à-vis des candidats ayant classé ce même lycée en vœu n° 1 ou n° 2 – quand bien même ils auraient de moins bons dossiers. Cette étude de cas suscite des effets d'apprentissage car elle rappelle que la transformation d'une préférence scolaire en une décision positive d'admission post-baccalauréat n'a rien d'évident. Plus généralement, elle montre que le vœu n'est qu'un intermédiaire entre les deux, une préférence de second ordre qui ne peut s'exonérer de stratégies complexes pour être « raisonnable » c'est-à-dire ajustée au marché des formations supérieures. Qu'ils soient encouragés à faire preuve de prudence (ne pas faire de vœux risqués, rester raisonnable dans ses candidatures, ne pas oublier de solliciter des formations non sélectives) ou de calcul (situer les filières les unes par rapport aux autres, se situer soi-même par rapport au niveau supposé de l'établissement afin d'estimer ses chances d'accès) pour obtenir satisfaction, les candidats doivent dans tous les cas déformer l'ordre subjectif de leurs préférences pour optimiser leurs candidatures post-baccalauréat. Le chapitre « *Des astuces pour bien s'inscrire à la fac* » du livre de Bruno Magliulo « *APB pour les nuls* » relaie également cette injonction à l'adoption de comportements stratégiques. Il fait même apparaître la notion de « pièges », indiquant par là qu'il existerait des stratégies non-fructueuses du point de vue du fonctionnement d'APB 2. Ces stratégies non-fructueuses réduiraient considérablement la chance des candidats de voir leurs vœux exaucés :

« Une chose est de demander à entrer dans une formation, une autre est d'y être admis [...] Pour un nombre limité de places, il y a presque toujours, un plus grand nombre de candidats. Entre les deux, des obstacles à franchir, des épreuves variées. Lesquelles ? Comment s'y préparer ? Même en ce qui concerne les formations supérieures non sélectives, il existe un certain nombre de pièges ».

Le résumé de l'ouvrage de Bruno Magliulo paru en 2016, « *Bien choisir sa formation à l'Université* », précise au lecteur le domaine d'application de ces stratégies gagnantes. Il mentionne explicitement « les formations non sélectives à effectifs limités » qui, en dépit de la supériorité de la demande par rapport à l'offre, ne peuvent trier ou sélectionner leurs étudiants en vertu de la loi Savary de 1984. La référence aux « formations non sélectives à effectifs limités » n'est pas anodine. Elle renvoie au fait que depuis l'année 2013-2014 – ce sera l'objet

de la deuxième section du chapitre – la saturation de certaines filières universitaires et l’activation, pour elles, du « classement aléatoire » ou « tirage au sort »⁶⁶² sont de plus en plus médiatisés. Pour cette raison, nous constatons que les ouvrages-modes d’emploi publiés à partir de l’année 2015-2016 font référence aux « nouveautés du dispositif » – c’est le cas du livre de Marie-Bénédicte de Bournonville paru en 2016 et intitulé « *APB sans stress* ». Les ouvrages-modes d’emploi se font en effet le relai des solutions nouvellement introduites par le ministère pour répondre aux difficultés rencontrées par certaines universités dans l’absorption des candidatures qui lui sont adressées : en 2016, il s’agit d’abord de la solution des vœux groupés consistant à créer un sous-groupe de vœux de licences identiques ou compatibles situées au sein d’une même académie afin que l’algorithme propose obligatoirement une affectation dans l’une d’elles ; il s’agit ensuite de la solution du vœu obligatoire dans une filière non-sélective qui permet, en principe, de ne pas subir une affectation tardive en raison de choix portés uniquement sur des filières sélectives ou aux capacités limitées.

2. Une profession en tension : la métamorphose contrariée des conseillers d’orientation-psychologues en experts de la plateforme APB

APB 2 demande aux candidats de formuler et de hiérarchiser des vœux sur la base d’une projection abstraite dans l’espace des « possibles » universitaires et sur la base d’un calcul rationnel et individuel des chances de réussite. Ce faisant, la plateformesation des admissions post-baccalauréat impose, *via* APB 2, une matrice de pensée : elle renvoie à une manière particulière de « « dire » ses projets scolaires et professionnels »⁶⁶³ portée sur le respect de l’ordre des risques post-baccalauréat et sur l’intériorisation de contraintes scolaires que les candidats doivent intégrer sous peine d’être sanctionnés par la plateforme et de ne pas obtenir la formation souhaitée. Dans son travail sur les réformes de l’accès à l’université qualifiées de « réformes de l’angoisse », Annabelle Allouch avance ainsi la chose suivante : chaque « lycéen se plie à un cérémonial qui dépasse la seule construction d’un projet d’orientation, mais lui impose un rapport à l’avenir nécessairement fondé sur l’attente, l’incertitude et la comparaison

⁶⁶² Le terme « classement aléatoire » renvoie au langage technique d’APB et à l’opération effectuée par son algorithme. Le terme « tirage au sort » appartient au vocabulaire médiatique. Tout au long de ce chapitre, nous emploierons le terme « tirage au sort » en conservant les guillemets pour signifier que ce ne sont pas directement les termes de la plateforme.

⁶⁶³ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l’orientation », *Revue française de pédagogie*, vol. 198, no. 1, 2017, p. 50.

à autrui défini comme l'ennemi à abattre puisqu'il risque de jeter une ombre sur le projet personnel – même si ce projet (l'un des dix vœux à déposer) ne fait pas l'objet d'un désir profond mais n'est qu'une stratégie d'entrée parmi d'autres »⁶⁶⁴. Nous verrons plus en détail dans le cinquième chapitre de la thèse que ces « angoisses » sont relayées par la presse à mesure que les difficultés de fonctionnement d'APB 2 sont révélées : de nombreux récits consacrés au vécu des candidats et à leur expérience parfois douloureuse de la plateforme sont ainsi publiés et amplifient les critiques relatives à l'opacité d'APB 2. La sociologie de l'éducation attentive aux effets des plateformes sur le comportement scolaire des lycéens a montré la prégnance de cette matrice de pensée diffusée par APB 2. Dans cette perspective, elle a mis en évidence l'impact des injonctions portées par les plateformes sur les bacheliers les moins dotés en capitaux scolaires, institutionnels voire bureaucratiques pourtant nécessaires à l'usage stratégique d'APB 2 et de la hiérarchisation des vœux. A titre d'illustration, rappelons ici deux travaux déjà cités dans la thèse. Il y a d'abord l'enquête menée par Claire Lemètre et Sophie Orange auprès de bacheliers généraux, technologiques et professionnelles scolarisés dans les académies de Nantes et Créteil. Dans ce travail, les autrices montrent que les bacheliers professionnels sont les plus à distance vis-à-vis du « langage » APB car ils se trouvent moins ajustés vis-à-vis des normes scolaires qu'il véhicule⁶⁶⁵ – en premier lieu, l'injonction à la projection dans un avenir post-baccalauréat peu familier et abstrait. Il y a ensuite les observations conduites par Fabien Truong auprès de bacheliers scolarisés dans le département de Seine-Saint-Denis. Durant les heures de cours consacrées à la découverte d'APB 2, l'auteur constate le caractère collectif mais désorganisé des échanges à propos des vœux post-baccalauréat : « les questions fusent dans tous les sens, le professeur passe de poste en poste et tente de répondre à tous, le plus brièvement possible. Les élèves s'apostrophent et s'interrogent les uns les autres, si bien qu'ils changent de vœux à maintes reprises et sont nombreux, à l'issue de la séance, à ne plus savoir ce qu'ils ont finalement choisi »⁶⁶⁶.

Nous souhaitons partir de l'idée selon laquelle l'incertitude générée par l'outil APB 2 et l'anticipation nécessaire de ses logiques de fonctionnement transforme les définitions de ce qu'« orienter » veut dire⁶⁶⁷. Sous l'effet d'APB 2, les « problèmes » d'orientation ne sont plus

⁶⁶⁴ Allouch, Annabelle. « Accès à l'université : les réformes de l'angoisse », AOC [En ligne], 2018.

⁶⁶⁵ Lemètre, Claire, et Sophie Orange, 2017, *art. cit.*, p. 60.

⁶⁶⁶ Truong, Fabien. « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], no. 25, 2013, p. 5.

⁶⁶⁷ Laval, Christian, Francis Vergne, Pierre Clément, et al. « Chapitre 6. L'orientation comme gouvernement des conduites », Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, et Guy Dreux éd., *La nouvelle école capitaliste. La Découverte*, 2011, pp. 183-209.

seulement des « problèmes » d'identification des préférences scolaires : ils concernent directement la hiérarchisation des vœux et la maximisation des chances d'accès dans les filières demandées. La plateforme livre en effet les candidatures post-baccalauréat à un brassage algorithmique qui ne garantit pas que la décision produite respecte le classement des vœux exprimés : ce tropisme de la procédure d'admission post-baccalauréat au détriment de la procédure d'orientation elle-même impacte alors les mécanismes « classiques » d'accompagnement qui ne suffisent plus à répondre aux logiques sous-jacentes d'APB 2. Précédemment, nous avons mis en évidence ce glissement dans notre analyse des ouvrages-modes d'emploi consacrés à APB 2 qui concurrencent les ouvrages « traditionnels » d'aide à l'orientation. Dans cette autre sous-section, nous souhaitons le faire apparaître en prêtant attention au travail des conseillers d'orientation-psychologues (COP)⁶⁶⁸. L'évolution de leurs missions est rarement mise en parallèle avec l'entreprise de plateformes des admissions post-baccalauréat et, *a fortiori*, avec les logiques de fonctionnement d'APB 2. À propos de la plateforme Parcoursup, introduite post-APB en 2018, le devenir institutionnel des COP a été interrogé au regard du rôle nouvellement accordé aux enseignants dans l'exposition des « attendus » et dans la construction des perspectives d'orientation⁶⁶⁹. Nous relevons néanmoins que l'analyse porte davantage sur les dispositions de loi ORE (orientation et réussite des étudiants) votée en 2018 que sur l'impact des logiques de plateformes à l'égard des pratiques d'orientation. Dans le cas d'APB 2, il n'y a pas de changement législatif majeur bouleversant officiellement la division du travail d'accompagnement à la formulation des vœux post-baccalauréat : nous constatons cependant que la plateformes, en tant que telle, produit des effets sur l'orientation en milieu scolaire. Nous questionnerons ces effets à l'aune d'une enquête menée au mois de juin 2019 auprès de COP de l'académie de Paris (N=10) ayant travaillé au contact d'APB 2 et rencontrés au cours d'entretiens semi-directifs individuels et collectifs (ENCADRÉ 17).

⁶⁶⁸ Depuis 2017 et la réforme de modernisation des métiers de l'Éducation nationale, les COP partagent avec les psychologues scolaires (intervenant en écoles maternelles et primaires) le même statut et la même appellation : ils sont réunis dans un corps unique de psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN). Dans nos développements, nous faisons le choix de conserver l'appellation « COP » dans la mesure où nous évoquons des pratiques professionnelles antérieures, pour la plupart, à 2017 – et ce bien que nos entretiens aient eu lieu en 2019.

⁶⁶⁹ Lehner, Paul. « Épilogue », 2020, *op. cit.*, p. 226.

Encadré 17. Tableau des entretiens réalisés avec les conseillers d'orientation-psychologues (COP) de l'académie de Paris (N=10)		
<i>Localisation</i>	<i>Entretien individuel</i>	<i>Entretien collectif</i>
CIO Sud 26 juin 2019	N=1 (Directrice de CIO)	N=3 (Conseillères d'orientation-psychologues).
CIO Nord 28 juin 2019	N=1 (Conseiller d'orientation-psychologue)	
CIO Ouest 24 juin 2019	N=1 (Conseiller d'orientation-psychologue)	
CIO Est 27 juin 2019	N=1 (Conseiller d'orientation-psychologue)	
CIO Médiacom 26 juin 2019		N=3 (Conseillers d'orientation-psychologues)

La mise en place d'APB 2 engendre des transformations dans la pratique professionnelle des COP : ces mutations s'opèrent *via* une recomposition des modalités de réponse apportée aux demandes du public et non *via* une réorientation brutale de leurs missions officielles. C'est d'ailleurs ce qui transparait du récit des COP rencontrés : ils n'évoquent pas directement l'introduction d'APB 2 comme une source majeure de bouleversement dans l'organisation de leur travail et ne la reconnaissent pas non plus *a posteriori* comme un outil de travail à part entière avec lequel ils ont à composer. C'est plutôt au détour d'anecdotes, en partant des « cas » pratiques rencontrés, qu'ils font remarquer certains changements dans les demandes qu'ils reçoivent du public. Ils constatent en effet que de nouvelles interrogations, des « angoisses » relatives à l'utilisation d'APB 2 se font jour et concurrencent, dans les échanges, les demandes plus traditionnellement formulées. D'ailleurs, le rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur justifie l'intervention de l'institution sur la question d'APB 2 par l'ambivalence suivante : « L'avantage d'APB pour l'étudiant est d'avoir en sa possession une procédure unique pour toutes ses demandes d'admissions, moins anxiogène que de faire parvenir des dizaines de candidatures [...] Les parents, préoccupés par la réussite et l'insertion professionnelle de leurs enfants, attendent beaucoup de l'outil. La plateforme APB joue donc un rôle considérable et, alors qu'elle a pour objectif de faciliter les démarches, elle concentre

en réalité toutes les angoisses »⁶⁷⁰. Soucieux de formuler de « bons » vœux et des classements « corrects » ou « rentables » sur APB 2, les lycéens et leur famille réagissent à ces nouvelles injonctions en redirigeant le contenu de leur demande. Auprès des COP, ils souhaitent en effet obtenir des réponses sur l'utilisation d'APB 2 et les stratégies à adopter pour maximiser leurs chances d'accéder aux filières demandées :

« On intervenait largement sur la question de la hiérarchisation [...] et puis y'avait la question aussi des choix relatifs et absolus c'est à dire que si par exemple on prenait des risques, on demandait des prépas mais on n'était pas sûr d'être pris, si on voulait on demandait une filière en tension, mais peut-être qu'on n'aurait pas l'université de son choix du coup. Par exemple c'était le cas du droit, il valait mieux le demander en vœu 1 ! Enfin voilà les questions auxquelles on devait répondre avec les jeunes... » (Entretien au CIO Médiacom, le 26 juin 2019).

La discrétion ou du moins le caractère non-officiel des changements provoqués dans le travail des COP trouve des éléments d'explication. L'institution par APB 2 d'un marché « libre » de formations incitant à la formulation de candidatures théoriquement « souveraines » fait en effet écho, pour ce groupe professionnel, à un rôle ancien (**ENCADRÉ 18**). La figure du conseiller d'orientation comme « éducateur des choix » est revendiquée dès les années 1970 par le syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) et soutenue par des institutions importantes comme l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation. Par ailleurs, les réformes engagées au tournant des années 1980 dans les politiques d'orientation scolaire n'ont cessé de promouvoir un rapprochement avec le monde du travail supposant de valoriser l'élaboration continue de projets scolaires et professionnels : depuis lors, les COP sont placés au centre du processus de construction et de rationalisation des choix scolaires. L'individualisation des problèmes d'orientation confère aux COP un rôle actif pluridimensionnel : examen des motivations des élèves ; maturation du projet scolaire et professionnel ; « correction » des choix « irréalistes »⁶⁷¹ lorsqu'ils ne correspondent pas au profil de l'élève ou lorsqu'ils ne tiennent pas assez compte des hiérarchies traversant le marché scolaire et le marché du travail. Sous l'effet d'APB 2, la mission des COP n'est donc pas complexifiée par l'exercice de formulation des vœux post-baccalauréat puisque leur intervention dans la formulation des choix scolaires n'est pas nouvelle. La complexification intervient dans l'exigence de « hiérarchisation des vœux » : les COP doivent en effet connaître ce dispositif pour répondre aux sollicitations des

⁶⁷⁰ Médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. « Des grands nombres vers l'individuel » [Rapport], juin 2017, p. 100.

⁶⁷¹ Lehner, Paul. « Chapitre 5. Au service des « exclus de l'intérieur » (1981-1993) », 2020, *op. cit.*, p. 184.

lycéens qui souhaitent ordonner stratégiquement leurs vœux post-baccalauréat. L'extrait d'entretien rapporté ci-dessus (26 juin 2019) fait apparaître l'impact de la hiérarchisation des vœux sur l'établissement des candidatures et sur la mission de « conseil » des COP qui doivent en effet relayer et réduire l'incertitude générée par le fonctionnement d'APB 2. Les COP doivent se représenter en même temps qu'ils doivent donner à voir aux candidats l'« arborescence » des risques post-baccalauréat : cette arborescence comporte tout à la fois des choix prudents, des choix rentables, des choix gagnants ou bien perdants en fonction de l'état du marché des formations supérieures. L'extrait d'entretien présenté ci-dessus (26 juin 2019) fait apparaître que les candidatures en classe préparatoire et en première année de licence de droit, par exemple, constituent pour le COP interrogé le niveau maximal du risque. Les COP se trouvent donc impliqués dans la prise de conscience du risque bien plus que dans la prise de risque qu'ils tendent justement à minimiser pour éviter la production de classements infructueux.

Encadré 18. Retour historique sur l'évolution des missions assignées aux professionnels de l'orientation entre les années 1940 et 1980

Dans les années 1930 et 1940, l'orientation professionnelle est un outil de répartition de la main d'oeuvre juvénile basé la psychologie expérimentale et l'évaluation des aptitudes des individus : nulle place au désir ou à la motivation, seules comptent les capacités intrinsèques de l'individu qui doit être efficacement orienté vers un métier. Dans les années 1950, la psychologie expérimentale est dévaluée au profit de la psychologie clinique : moins coûteuse, elle est mobilisée par les orienteurs qui se basent davantage sur l'étude des caractères pour répartir les élèves dans les filières d'enseignement. Alors que les réformes scolaires de la fin des années 1950 marginalisent le rôle des conseillers d'orientation au profit des enseignants, la première vague de massification de l'enseignement supérieur au début des années 1960 change la donne : les services d'orientation doivent gérer les effectifs et se trouvent fortement associés aux politiques gaullistes de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Dans le contexte de l'après-mai 1968, il est demandé aux conseillers d'orientation de jouer un rôle d'intermédiaire entre l'élève et l'école : non-directivité, dialogue et médiation sont les maîtres-mots du système d'orientation scolaire. A partir des années 1970 mais surtout dans le cadre des politiques des années 1980, la question du chômage des jeunes diplômés et de leur insertion professionnelle redéfinit encore le métier. Dans le contexte de la loi Savary de 1984 qui rend libre d'accès un certain nombre de filières post-baccalauréat, les conseillers d'orientation sont appelés à intervenir en priorité sur les projets scolaires et professionnels des élèves. Cette transformation va de pair avec l'institutionnalisation de la psychologie cognitive dans les pratiques professionnelles des conseillers d'orientation.

Bien que les COP rencontrés semblent se l'approprier comme l'une des « casquettes » de leur profession, ils semblent en tension vis-à-vis de cette nouvelle mission débutée avec APB 2. Ce n'est pas le cas de tous les professionnels de l'accompagnement scolaire. Nous avons vu que le secteur privé de l'édition spécialisée a (ré)adapté son offre d'accompagnement des lycéens en publiant des ouvrages exclusivement consacrés au fonctionnement d'APB 2. Nous pouvons également relever la recrudescence, depuis les années 2010, de cabinets privés de « coaching d'orientation » : ils constituent une « nouvelle niche au sein du marché du coaching et tout particulièrement au sein du micromarché du coaching scolaire » étudié par Anne-Claudine Oller⁶⁷². Le marché du « coaching d'orientation » s'est pleinement saisi de la complexité du fonctionnement d'APB 2 : dans une optique marchande, ces nouveaux professionnels – issus pour la plupart du secteur privé et notamment des ressources humaines – promettent à leurs « clients » de les aider dans l'adoption des « bons choix stratégiques durant les inscriptions de la gestion admission post bac », de « confirmer [avec eux] définitivement une liste de vœux et de la mettre en place de manière stratégique sur APB 2, en hiérarchisant bien les vœux ». Nous avons consulté deux sites Internet dédiés au « coaching APB »⁶⁷³. Le site internet *C&C Orientation* affiche six « points forts » : définir par ordre de priorité leurs vœux ; trouver des formations en plan B permettant de rejoindre leur plan A *via* des passerelles ; utiliser la meilleure stratégie pour réussir les inscriptions ; acquérir une parfaite connaissance des voies post-baccalauréat pour guider les candidats vers la réussite ; prendre en compte le profil psychopédagogique des candidats pour proposer les formations permettant de réussir le cursus sollicité ; remettre un document de synthèse à la fin de prestation. Le site *Tonavenir.net* met en relation des coachs d'orientation, des lycéens et des « pass » tarifés visant à accompagner les candidats dans l'élaboration de leurs vœux post-baccalauréat : le pass « inspiration » facturé 390 € propose un accompagnement du début à la fin de la procédure APB incluant l'organisation d'un entretien avec le lycéen et la construction, par le coach, de sa liste de vœux (à charge ensuite pour le candidat de les enregistrer sur APB) ; le pass « sérénité » facturé 750 € assure quant à lui la conduite de deux entretiens avec le candidat ainsi que la prise en charge, par le coach, de la constitution et de l'enregistrement de la liste de vœux sur APB 2.

⁶⁷² Oller, Anne-Claudine. « Chapitre 1. Division du travail éducatif et émergence d'un marché de l'accompagnement scolaire », Anne-Claudine Oller éd., *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*. Presses Universitaires de France, 2020, pp. 17-55.

⁶⁷³ Leur existence postérieure à la suppression d'APB 2 est certainement liée à un déficit d'actualisation de la part des propriétaires de sites car depuis 2018, l'offre de coaching Parcoursup (avec ses nouvelles exigences notamment liées à la sélectivité des formations universitaires et à la nécessité de produire des dossiers de motivations pour répondre à leurs différents « attendus ») a supplanté l'offre de coaching APB.

Les COP rencontrés au cours de notre enquête témoignent d'une tension entre deux formes de pratiques qui s'expriment et grandissent sous l'effet d'APB 2. La première pratique consiste à tenir compte de la « demande immédiate » exprimée par le lycéen et/ou sa famille, souvent relative à la formulation et la hiérarchisation des vœux. Cette pratique fait appel à des compétences acquises progressivement sur le terrain par les COP parce que d'autres agents scolaires comme les proviseurs et les conseillers principaux d'éducation leur ont délégué le travail de présentation et la maîtrise de la plateforme auprès du public :

« On nous appelle “expert”, ce n'est pas ce qu'on est mais par notre formation, notre travail, on est vu comme expert des procédures et donc on doit accompagner, être en appui aux chefs d'établissement, aux CPE [conseiller principal d'éducation], aux profs, sur des questions alors comment ça se passe l'orientation, mais aussi de manière très concrète, comment fonctionne la procédure » (Entretien au CIO Paris-Nord, le 28 juin 2019).

La seconde pratique consiste à identifier la « demande sous-jacente », à rechercher la « vérité du sujet » qui s'exprime derrière la « demande immédiate » : il s'agit, par exemple, d'interroger les raisons non-verbalisées immédiatement par le lycéen de sa présence, souhaitée ou imposée, chez le COP ; d'identifier les points de blocage dans la capacité du lycéen à se projeter dans une formation supérieure ou dans une profession ; d'extraire le lycéen de la « pression » parentale, de le distancier vis-à-vis des options envisagées pour lui par ses groupes de pairs pour l'amener à réfléchir par lui-même et pour lui-même à ses choix scolaires et professionnels. Cette « demande sous-jacente » est caractérisée dans les extraits d'entretien suivants :

« Vous avez beau donner toute l'information pour être ingénieur, vous pouvez faire une prépa, une fac, un IUT, le jeune il a beau avoir toute l'info, ce n'est pas ce qui va lui permettre de dépasser certains freins. Et c'est là où notre travail de psychologue il est de prendre un peu de recul sur l'information pour essayer de travailler avec le jeune sur ce que ça vient jouer chez lui, c'est à dire soit il a une idée et il n'arrive pas à faire un choix et donc qu'est-ce qu'il y a derrière cette difficulté au choix ? Soit souvent c'est cette demande, je ne sais pas ce que je veux faire, faut que je fasse des vœux. Et ben du coup, là c'est toute votre finesse de psychologue qui joue pour essayer de rencontrer ce jeune, apprendre à le connaître, accueillir ce côté complexe » (Entretien au CIO Paris-Est, le 27 juin 2019).

« Les questions d'orientation viennent toucher l'identité du jeune, l'adolescence, mais aussi la question de la séparation vis-à-vis des parents parfois. Poser un choix d'orientation c'est aussi

se confronter au regard des parents : est-ce que je fais ce qu'ils attendent de moi, est-ce que je fais des choses contraires ? Donc dans le choix d'orientation y'a plein de choses un peu inconscientes qui viennent se jouer dans la problématique familiale. La problématique du choix est très compliquée à l'adolescence, les ados ils apprennent à se connaître que ce soit au niveau de la sexualité, de l'identité... » (Entretien au CIO Paris-Sud, le 26 juin 2019).

Dans leurs récits, les COP ne pointent pas explicitement du doigt ce versant « psychothérapeutique » comme étant plus « légitime » que celui consistant à assister les élèves dans la compréhension d'APB 2. Néanmoins, à l'issue des entretiens, nous comprenons en creux que l'accompagnement psychologique devrait pouvoir représenter, selon eux, la majeure partie de leur activité. Cependant, il n'y a guère d'espace pour exercer ce versant de leur profession et travailler sur la « demande sous-jacente » : *« on ne fait jamais appel à notre casquette de « psychologue », alors ça arrivait parce que les élèves savaient qu'on était conseiller d'orientation-psychologue donc ils voyaient le mot « psychologue » et pouvaient venir là-dessus, mais dans les esprits on est avant tout « conseiller en orientation ». Moi quand j'étais contractuel, soit on nous appelait les COP soit on nous appelait les conseillers d'orientation. Le psychologue il était toujours évincé, au niveau verbal, au niveau symbolique etc. Ce n'était jamais présent. Il y avait très peu dans leur représentation... Enfin s'ils voulaient voir un psy ils se tournaient vers l'extérieur, ils allaient voir l'infirmière, le médecin scolaire etc. »* (entretien au CIO Paris-Ouest, le 24 juin 2019). Ce COP évoque ici la difficile cohabitation entre les missions de « conseiller » et celles de « psychologue » : le manque de temps et la place occupée par APB 2 semblent être les variables explicatives de l'invisibilisation du travail psychologique. D'une part, par manque de temps, il faut ici entendre que les COP ne sont pas des « vrais » thérapeutes, d'après leurs propres termes :

« Ce n'est pas du soin, je ne suis pas, disons je ne travaille pas avec des adolescents dans un hôpital de jour, dans une maison d'ados ou autre, donc les élèves que je vois, j'ai une posture de psychologue mais pas de thérapeute ou de soin. J'ai l'impression de voir des adolescents qui vont bien, des adolescents qui vont moins bien, j'ai un panel assez large et en fonction je vais faire une analyse un peu rapide pour savoir, et s'il y a vraiment besoin d'un suivi, de soin, ce n'est pas moi qui vais le faire, mais je vais orienter vers l'extérieur » (Entretien au CIO Paris-Ouest, le 24 juin 2019).

Les COP n'assurent pas de suivi sur le long terme et, par conséquent, ne sont pas en mesure de dépasser la « demande immédiate » pour atteindre la « demande sous-jacente ». Les

dispositions du décret de 20 mars 1991 relatif au statut des directeurs de CIO et des COP (abrogées en septembre 2017 dans le cadre de la réforme de modernisation des métiers de l'éducation) en témoignent. Il est écrit, en effet, que les COP assurent l'information, le conseil et l'accompagnement personnalisé des élèves dans la construction de leur parcours de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle. De ce fait, le travail des COP tel que défini juridiquement semble beaucoup plus porté sur l'aval (construction des choix) que sur l'amont (identification des mécanismes, psychiques ou sociaux, entravant les capacités de projection) des problématiques d'orientation. D'autre part, il faut comprendre que le calendrier scolaire, notamment celui de l'année de terminale, est rythmé par les échéances d'APB 2 : inscription numérique, saisie, enregistrement et classement des vœux dont les bornes temporelles sont précisément fixées par le ministère et relayées intensément par les médias spécialisés comme les agents scolaires. Sous l'effet d'APB 2, le tropisme procédural de l'admission post-baccalauréat expose donc les COP aux demandes transformées des lycéens : leurs préoccupations sont à la fois tournées vers les stratégies à adopter pour augmenter leurs chances d'accéder aux formations demandées mais elles sont également calquées sur les étapes successives de la procédure. Malgré ces sollicitations venant à la fois de l'Éducation nationale, de leur hiérarchie et de leur public, les COP rencontrés tentent de ne pas se transformer définitivement en « experts » des plateformes. Ce qui transparait néanmoins au moment d'évoquer leur travail quotidien, c'est le temps passé à expliquer APB 2 aux familles⁶⁷⁴ : « *cette casquette qui nous prend beaucoup de temps et d'énergie et qui nous demande de nous former et d'être compétent là-dessus pour être conseiller technique de ces outils* » (Entretien au CIO Paris-Nord, le 28 juin 2019).

Les effets de l'intrusion d'APB 2 dans le travail des COP s'observent ainsi à travers une double dynamique. D'abord, ils se métamorphosent mais nous pourrions tout aussi bien dire qu'ils sont métamorphosés en « experts » de la hiérarchisation des vœux sous l'effet de la transformation des préoccupations des lycéens. Et puis, pour satisfaire les interrogations nouvelles et complexes des candidats, les COP sont amenés à réinventer les contours de leurs pratiques professionnelles : ils doivent trouver des ressources pour s'appropriier l'outil APB 2 et transmettre tous les rouages de son fonctionnement aux lycéens. Le cas des COP confirme les apports de la *street level bureaucracy* tout en apportant une nuance majeure : les COP s'écartent

⁶⁷⁴ À cela, il faut ajouter deux variables aux conditions d'exercice : la variable de la formation (formation plutôt analytique ou cognitiviste) et la variable de la génération (la résistance à cette demande d'expertise augmente avec l'ancienneté dans la profession).

de la « norme » en ce qu'ils doivent sortir de leur domaine de compétences traditionnel pour répondre aux demandes du public ; dans un même mouvement, les COP se rapprochent aussi de la « norme » car la connaissance d'APB 2 suppose, pour eux, de connaître des règles algorithmiques et des procédures administratives qui tranchent avec le caractère *a priori* peu formalisée de leur activité initiale. Ainsi, le cas des COP confirme aussi les apports de la littérature sur les « architectures informatiques »⁶⁷⁵ qui montre comment l'utilisation de logiciels et progiciels de gestion intégrée dans la conduite de l'action publique peut déclencher ou faciliter des processus de (re)professionnalisation chez les agents enrôlés. En l'occurrence, les COP sont amenés à transformer leur savoir-faire au contact d'APB 2 et doivent ainsi développer des compétences qui ne relèvent pas de leur formation initiale. Rappelons que la question des procédures d'orientation tout comme celle de la liaison entre le lycée et l'enseignement supérieur occupent une place assez mineure dans la formation des COP. Celle-ci est largement dominée par des enseignements relatifs aux approches psychologiques de l'orientation et du conseil, aux théories et pratiques de l'évaluation psychologique, aux approches éducatives et développementales en orientation ou encore à la connaissance du monde du travail et des milieux professionnels. Dans la brochure d'information de l'INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) consacrée à la formation des COP, la question de l'admission post-baccalauréat ne représente qu'un seul point parmi l'un des deux sous-ensembles du module intitulé « *connaissance des institutions, du système éducatif et des services d'orientation* » : celui constitue, avec quatorze autres modules d'enseignement largement axés sur la psychologie de l'orientation, la formation proposée par l'INETOP⁶⁷⁶. L'extrait d'entretien suivant, conduit avec un COP recruté d'abord comme contractuel avant de passer le concours et de suivre la formation de l'INETOP, donne un aperçu de ce que peuvent être les compétences et préoccupations initiales de ces professionnels :

« A la base, j'ai une formation de psychologue clinicien, donc c'est bac + 5, ce qui m'a permis d'avoir le titre de psychologue. Comme toute formation universitaire vous avez trois ans de licence plutôt généralistes et deux ans de master où vous vous spécialisez et donc moi j'ai fait cette formation en me spécialisant plutôt dans la psychopathologie clinique. A la fin de mes études, je me suis intéressée au lien entre adolescence et scolarité pour les élèves de terminale. Qu'est-ce qui venait se jouer au niveau des réaménagements identitaires quand les élèves de terminale passaient dans l'enseignement supérieur ? A un niveau clinique ce n'était pas trop sur

⁶⁷⁵ Nonjon, Magali, et Guillaume Marrel, 2015, *op. cit.*, pp. 9-24.

⁶⁷⁶ INETOP. « Formation des conseillers-conseillères d'orientation-psychologues stagiaires ». [Brochure d'information], 2016-2017

l'orientation mais ça prenait quand même ce sujet en compte ! Ce qui m'intéressait c'était qu'est-ce que ça venait changer à l'adolescent sur les questions qu'on se pose ? Enfin voilà à un niveau identitaire, qui je suis, qui je deviens quand l'institution vient nous dire ben là l'année prochaine vous n'êtes plus lycéen vous êtes autre chose, étudiant mais c'est à vous de le définir ? Comment ça vient s'impacter avec le processus adolescent ? » (Entretien au CIO Paris-Nord, le 28 juin 2019).

Ce « récit des origines » montre toute la distance entre les aptitudes initiales des COP – interroger les soubassements identitaires de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur – et ce qu'APB 2 requiert d'eux en termes de connaissance des plateformes et des stratégies scolaires. La dynamique de professionnalisation des COP au contact d'APB 2 marque un processus d'abandon de certains champs d'expertise. Certains des professionnels rencontrés semblent, en effet, regretter le peu de place laissé à ce qu'ils considèrent comme étant leur « cœur » de métier à savoir l'accompagnement psychologique des lycéens dans la construction de leurs choix scolaires. Finalement, l'introduction d'APB 2 dans l'agenda de travail des COP déplace, tout en le rétrécissant, leur territoire professionnel. Par les demandes des lycéens, ils se trouvent éloignés de leurs compétences initiales. Par les proviseurs et professeurs principaux, ils se trouvent poussés hors de la vie du lycée pour assurer la présentation et l'explication technique d'APB 2 auprès des lycéens et de leurs familles au cours de réunions d'information. Cet extrait d'entretien en atteste :

« On est vraiment, tant par les familles que par l'institution, investis, et ça fait partie de nos missions, comme des experts d'APB, c'est nous qui connaissons le mieux normalement dans l'établissement APB, c'est même mis à un niveau symbolique c'est à dire que les réunions d'information aux parents sur APB c'est le psychologue qui fait l'information. Moi je me retrouvais devant 300 parents à expliquer la procédure, dans quelque chose d'assez technique, quelque chose [qui tient] tant de l'agenda, du calendrier, du fonctionnement, comment fonctionne la phase principale, les délais de réponse, comment on fait des vœux donc sur les outils techniques. J'ai eu cette casquette d'expert APB tant pour les établissements et les familles avec cette demande « comment on doit, combien de vœux » etc. [...] On est saisis par les familles et c'est pour ça que je vous dis qu'on a l'obligation d'être hyper compétent sur comment se passe APB pour répondre à cette première angoisse » (Entretien au CIO Paris-Nord, le 28 juin 2019).

La mise en place d'APB 2 et son intrusion dans le travail des COP interroge les effets de l'instrumentation de l'action publique et, dans cette perspective, rappelle certains cas de malaise

professionnel identifiés, par exemple, dans le domaine de la santé. C'est le cas lorsque le personnel soignant se trouve aux prises avec du codage dans le cadre de la tarification à l'acte, étudiée par Pierre-André Juven⁶⁷⁷, ou lorsqu'il est impliqué dans la gestion des indicateurs de temps d'attente aux urgences, analysés par Nicolas Belorgey⁶⁷⁸, qui impactent les logiques de soin au profit des logiques de rentabilité gestionnaires. Dans le même sens, l'introduction d'APB 2 met à l'épreuve l'identité professionnelle des COP, celle sous laquelle ils se présentent au cours de nos entretiens eu égard à leur formation initiale : cette identité tend à se dissocier du rôle professionnel qui leur est assigné par l'institution scolaire pour prendre en charge les interrogations des lycéens relatives au fonctionnement complexe d'APB 2. Ainsi, le malaise ressenti par les COP interroge la compatibilité entre deux logiques : les logiques court-termistes de la plateforme qui exigent de la part des COP de livrer un diagnostic clair et rapide aux lycéens désireux de savoir comment hiérarchiser leurs vœux post-baccalauréat ; les logiques de plus long terme liées au travail psychologique d'orientation, celles liées à la « demande sous-jacente » évoquée plus haut. La situation des COP vis-à-vis d'APB 2 est pourtant différente de celle du personnel soignant étudié notamment par Pierre-André Juven et Nicolas Belorgey. La plateforme reste en effet extérieure à l'activité professionnelle des COP qui se déploie avant tout dans les échanges oraux conduits avec les lycéens ou les familles et non dans l'utilisation directe d'APB 2. Les COP ne sont qu'indirectement confrontés à APB 2 mais c'est là que réside la force de l'outil vis-à-vis de ces professionnels. Les logiques de fonctionnement de la plateforme s'impose à eux non pas parce qu'il s'agit d'un outil de travail dont ils ont l'usage quotidiennement ou d'un programme qu'il leur revient d'appliquer dans leurs missions officielles : c'est parce qu'elles s'imposent si fortement à leur public qu'il leur devient difficile de négocier les demandes qui leur parviennent et les manières d'y répondre. Ils disposent de marges de manœuvre très faibles pour réinterpréter, réorienter ou contourner les objectifs d'APB 2 et les exigences générées par son fonctionnement. Ces formes de résistance aux instruments d'action publique ne leur sont que très peu permises malgré les tensions qu'ils expriment. De fait, face aux élèves, aux parents, aux chefs d'établissement, ils « se doivent » de composer avec APB 2 alors même qu'ils auraient de bonnes raisons d'y résister, ne serait-ce que pour défendre leur identité professionnelle de « conseiller d'orientation » et de « psychologue ». Sous l'effet d'APB 2, le champ d'intervention des COP semble en effet se

⁶⁷⁷ Juven, Pierre-André. « Chapitre I. La T2A au quotidien : coder et transformer les patients », Pierre-André Juven éd., *Une santé qui compte ? Les coûts et les tarifs controversés de l'hôpital public*. Presses Universitaires de France, 2016, pp. 25-58.

⁶⁷⁸ Belorgey, Nicolas. « Pourquoi attend-on aux urgences ? Un indicateur du New Public Management aux prises avec la réalité hospitalière », *Travail et emploi*, vol. 133, no. 1, 2013, pp. 25-38.

transformer : l'espace dédié à l'expertise psychologique appliquée aux questions d'orientation et de formation se rétrécit au profit d'une expertise technique développée de force et de manière incrémentale pour répondre aux demandes des lycéens et aux sollicitations des cadres scolaires. Pourtant, la construction d'une nouvelle identité collective à travers la défense puis l'obtention du titre de « psychologue » en 1991 avait en partie libéré la profession du rôle d'informateur dans lequel ils avaient longtemps été enfermés – notamment depuis les 1970 et la reconnaissance de l'information comme nouveau champ d'intervention de la profession face à la constitution de l'échec scolaire comme problème public. Le nouveau rôle qu'APB 2 assigne aux COP semble les éloigner de cette conquête d'un rôle de psychologue, défendu à partir des années 1980 par le SNES (Syndicat national des enseignants du second degré), l'ANOP (Association nationale des organisations de psychologues) et le SGEN (Syndicat général de l'Éducation nationale).

Tandis que le troisième chapitre de la thèse questionnait la délégation des admissions post-baccalauréat aux algorithmes à rebours des solutions de sélection et d'orientation active, ce présent chapitre interroge les effets sociopolitiques de l'adossement des procédures d'admission post-baccalauréat à des technologies algorithmiques. Dans la première section, nous nous sommes intéressés aux mutations de l'offre d'orientation scolaire induites par le fonctionnement technique et algorithmique d'APB 2. Dans un espace laissé vacant par une législation quasi muette sur les modalités d'organisation des admissions post-baccalauréat, nous constatons qu'APB 2 génère une forme de risque pour les candidats qui ne sont pas toujours assurés d'obtenir les formations post-baccalauréat désirées à moins de tordre leurs préférences scolaires subjectives et de les ajuster à leurs chances objectives d'admission. Ces exigences transforment en retour les discours et pratiques d'orientation dans les ouvrages spécialisés comme dans le bureau des COP : ces mutations s'opèrent alors même qu'APB 2 est introduit pour supporter un régime libéral et « non-sélectif » qui invite les candidats à n'écouter que leurs préférences de premier ordre et leur garantit que ce comportement est la seule stratégie gagnante. Si la neutralité mathématique de l'algorithme, érigée en norme directrice d'APB 2, semble *a priori* rassurante pour les candidats car « a-normative »⁶⁷⁹, le portail de coordination des admissions post-baccalauréat porte donc des fragilités que nous souhaitons explorer. Après avoir travaillé sur le régime économique, technique et social d'APB 2, nous souhaitons explorer les difficultés de fonctionnement rencontrées par la plateforme, d'abord discrètement et plus

⁶⁷⁹ Rouvroy Antoinette, et Thomas Berns. « Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation ? », Réseaux, vol. 177, no. 1, 2013, p. 165.

bruyamment ensuite. Ces difficultés se lisent dans le recours controversé au « tirage au sort » pour départager certains candidats. Elles s’observent aussi dans les transactions effectuées entre institutions pour « arranger » certaines décisions d’admission post-baccalauréat rendues par APB 2 là où l’algorithme était supposé automatiser la production. L’un et l’autre cas montrent que les modèles importés par les « propriétaires » d’APB 2 pour absorber les candidatures s’essouffent : ils peinent à assurer l’appariement optimal des candidatures et des formations post-baccalauréat pour lequel il est conçu et, finalement, peinent à résoudre les problématiques d’accès aux filières non-sélectives de l’université.

Section 2 - Le « tirage au sort » aux portes de l’université. Justifications, organisation de la critique et stratégies de contournement des établissements

Dans le cadre d’APB 1, l’algorithme d’appariement utilisé pour réguler l’accès des bacheliers aux classes préparatoires est un algorithme d’acceptation différée : il alloue les étudiants aux formations sélectives en arbitrant l’offre et la demande par l’intermédiaire des classements établis par les deux parties. L’application de ce mécanisme centralisé d’allocation des formations nécessite de connaître les préférences des établissements supérieurs pour les étudiants et inversement, afin de proposer un appariement optimal entre les deux parties. Avec APB 2, l’extension du mécanisme d’appariement à l’ensemble des filières post-baccalauréat, notamment les licences universitaires, constitue une réelle épreuve : en effet, les formations non-sélectives ne sont pas légalement autorisées à prendre connaissance du profil des candidats et du classement des vœux qu’ils ont établis avant de les accueillir en leur sein. Les algorithmes d’APB 2 contiennent donc des modalités de « départage » assurant l’affectation des candidats au sein de ces filières « saturées » qui ne peuvent sélectionner leurs futurs étudiants. La restitution de ces règles modalités incorporées au fonctionnement d’APB 2 est essentielle pour comprendre leur traitement médiatique et leur réception politique. Pour justifier dès maintenant les limites temporelles retenues dans cette section, il est important de rappeler que si le modèle algorithmique d’APB 2 existe depuis l’introduction de la plateforme en 2009, l’affectation des candidats par « classement aléatoire » dans les formations non-sélectives est révélée après plusieurs campagnes d’admission post-baccalauréat. Qu’il s’agisse de nos entretiens menés

avec les « propriétaires » d'APB 2 ou du corpus de presse constitué autour de la médiatisation du « classement aléatoire », notre enquête nous a conduit à identifier une première séquence de critique à la rentrée 2013 à la suite de la cinquième campagne d'admission post-baccalauréat. Nos analyses seront par conséquent circonscrites à la période 2013-2014 : il s'agit d'une période transitoire entre, d'un côté, l'implantation d'APB 2 et l'enrôlement de ses principaux acteurs et, de l'autre, la mise en politique de la plateforme à partir de 2016.

1. Filières à « capacité limitée » et filières « en tension » : définition et enjeux de catégorisation des formations productrices d'« égalités »

En 2009, le développement d'APB 2 suscite la création et la mise en place d'un algorithme de classement ayant pour mission d'induire des priorités entre candidats *via* l'établissement, pour chaque formation non-sélective, d'une liste classée de postulants selon trois critères prédéfinis⁶⁸⁰. L'introduction de ces règles de priorité est impérative dans la mesure où le système pré-APB du « premier arrivé, premier servi » se trouve totalement caduc dès lors que les procédures d'admission sont nationalement coordonnées et dématérialisées. Les candidats résidant dans l'académie ont la priorité sur les autres et forment un groupe G1. Les candidats dont la formation est le vœu relatif n°1⁶⁸¹ ont la priorité sur les autres et forment le groupe G2. Les candidats dont la filière est le vœu absolu n°1⁶⁸² ont la priorité sur les autres et forment le groupe G3⁶⁸³. Cet algorithme, développé dans le cadre de la mise en place d'APB 2, est introduit comme un instrument de classement et de départage : il permet de suppléer les formations supérieures dans le classement et l'admission des candidats lorsque ceux-ci sont plus nombreux que les capacités d'accueil fixées par l'établissement. Cependant, et malgré l'application itérative de ces différents critères de priorité, il peut arriver que certains candidats demeurent au même niveau de priorité vis-à-vis d'une formation dont la capacité d'accueil restante est

⁶⁸⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Fonctionnement du traitement automatisé critérisé mis en place sur Admission Post-Bac pour les préinscriptions sur les formations dont les capacités d'accueil sont insuffisantes pour retenir l'ensemble des candidats » [Document], 1er juin 2016.

⁶⁸¹ Le classement des vœux relatifs désigne le classement établi entre les formations de la même famille (licence, classes préparatoires...).

⁶⁸² Le classement des vœux absolus prend en compte tous les vœux formulés quelle que soit la famille de formations à laquelle ils appartiennent.

⁶⁸³ Notons qu'à partir de 2016, une nouvelle règle de priorité est introduite avant la prise en compte des vœux relatifs et absolus : en Ile-de-France, il est en effet demandé aux candidats ayant placé en vœu n°1 une licence à « capacité limitée » de formuler six vœux à l'égard de licences non-référencées comme étant à « capacité limitée » sous peine de ne pas être prioritaire sur le vœu n°1.

inférieure au nombre de candidats concernés par cette incapacité de départage. L'algorithme de classement d'APB 2 crée donc des « égalités »⁶⁸⁴ entre des candidatures qu'il n'est pas en mesure d'absorber complètement car aucun critère de priorité supplémentaire n'a été injecté dans son fonctionnement pour continuer à départager les postulants. Si pareille situation se produit, c'est-à-dire si une formation ne peut accueillir tous les candidats d'une académie qui l'ont placée au même rang de vœu, alors APB 2 procède automatiquement à un « classement aléatoire » parmi ces derniers : d'abord au sein du groupe G3, puis du groupe G2 et enfin du groupe G1. Certaines filières non-sélectives sont particulièrement concernées par cette production d'« égalités » et sujettes à l'activation du « classement aléatoire ». L'algorithme de classement et de départage d'APB 2 trouve en effet un débouché problématique pour la catégorie des filières à « capacité limitée » qui réunit un ensemble de formations pour lesquelles les instances universitaires en collaboration avec les instances rectorales fixent en amont de la campagne d'admission post-baccalauréat un nombre maximal d'étudiants à accueillir chaque année. Ce nombre de places disponibles est ensuite transmis aux ingénieurs-développeurs d'APB 2 qui se chargent de l'enregistrer sur la plateforme afin de pouvoir faire tourner l'algorithme de classement selon le processus décrit plus haut. La décision de procéder à la fixation de capacités d'accueil répond parfois à des critères « objectifs » se rapportant aux moyens dont disposent les établissements pour accueillir les futurs étudiants et à la soutenabilité de l'offre de formation qui en découle⁶⁸⁵. Un ancien directeur de l'IUT Créteil-Vitry évoque en ces termes la fixation des capacités d'accueil dans ces filières : « *Après ce sont des questions de locaux. Quand vous avez des salles de TD, d'amphi, là vous êtes coincés. Quand vous avez des salles de chimie, vous êtes totalement bloqués. La salle de chimie, vous n'allez pas mettre autre chose dedans que des pipettes, les salles de biologie, vous faites des manipulations, mais on ne peut pas y mettre n'importe quoi. Donc vous voyez, il y a de la protection. Du coup il n'y a pas de salle, enfin ce sont des salles qui ne servent qu'à ça. Parfois, pas toute l'année. Mais ça, ça coûte des fortunes donc vous êtes limité par le nombre de places. Après, il y a des formations, vous ne pouvez pas tout absorber, par exemple vous ne pouvez avoir plus de 2000 diététiciens en France parce que ce sont des professions réglementées. On ne peut pas en faire*

⁶⁸⁴ Or, nous avons vu dans notre chapitre précédent que le modèle des « mariages stables » sur lequel est appuyé l'algorithme d'APB doit être activé sur la base d'une liste complète et sans égalité pour fonctionner de manière optimale.

⁶⁸⁵ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 6.

sortir du coup on ne peut pas en faire rentrer non plus »⁶⁸⁶. La fixation des capacités d'accueil tient aussi à des logiques stratégiques relatives à l'intention de certaines formations universitaires de réguler les flux étudiants. Nous verrons en effet que certaines formations souhaitant faire évoluer des pratiques pédagogiques qu'ils jugent incompatibles avec une gestion de masse des flux étudiants tentent de diminuer les capacités d'accueil de leurs formations pour ne pas dégrader leurs conditions d'enseignement. Dans ces cas-là, par exemple, les capacités d'accueil ne procèdent pas seulement d'une décision à valeur informative : elles prennent la forme d'outils de gouvernement visant à déclencher plus rapidement le « classement aléatoire » *via* APB 2 et, par conséquent, à reprendre la main sur l'accès de la population bachelière aux formations supérieures.

Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, plusieurs filières choisissent de mettre en place des mesures visant à réduire les flux étudiants : ces politiques de limitation des effectifs, légales bien que longtemps floues dans leur application, sont bien antérieures à l'introduction d'APB 2⁶⁸⁷. Dans leur travail sur la filière STAPS (sciences et techniques et activités physiques et sportives), Romuald Bodin et Sophie Orange donnent, par exemple, quelques éléments d'explication relatifs à l'attractivité de cette filière. L'explosion des effectifs remonte au début des années 2000 juste après l'abandon en 1995 du *numerus clausus* qui servait alors à réguler l'accès aux formations et à sélectionner des profils « compatibles » avec les enseignements. Selon les auteurs, cette filière est parfois saisie comme un moyen de déjouer les destins sociaux, comme une opportunité de rebattre les cartes ou de résister à certaines sentences scolaires pour les « petits bacheliers »⁶⁸⁸ issus des classes moyennes comme populaires ayant obtenu leur baccalauréat de justesse ou à l'issue d'un redoublement. En tant que filière échappant au « scolaire », appelant à des savoir-faire identifiés comme innés plutôt qu'acquis, la filière STAPS rendrait possibles des formes de réassurance pour les élèves éprouvant le caractère incertain de la réussite par l'école : elle devient alors « désirable » pour un grand nombre de lycéens qui y voient la promesse de la démocratisation scolaire, le moyen de concrétiser une ascension et de vivre la poursuite d'études sur un mode enchanté, celui de la

⁶⁸⁶ Entretien du 17 février 2020 réalisé avec un ancien directeur de l'IUT Créteil-Vitry, devenu conseiller « enseignement supérieur » auprès du rectorat de Créteil, et membre du comité de pilotage d'APB.

⁶⁸⁷ Nous avons développé ce point dans le deuxième chapitre de la thèse consacré à l'organisation des admissions post-baccalauréat entre les années 1980 et 2000 dans lequel nous évoquons le fait que la fixation de capacités d'accueil pouvait entraîner une distribution limitée de dossiers d'inscription impliquant pour les universités de clore les inscriptions une fois la totalité distribuée.

⁶⁸⁸ Bodin, Romuald, Sophie Orange. « Déjouer les pronostics scolaires et les destins sociaux. Sur quelques représentations et usages de la filière Staps », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, p. 33.

« vocation »⁶⁸⁹, en engageant des ressources (motivation, passion, engagement) qui pourront y être valorisées. Une note d'information publiée en juillet 2012 par le ministère de l'Enseignement supérieur met d'ailleurs en avant le fait que la filière STAPS serait la filière où le nombre d'inscrits « par défaut » est le plus faible (environ 12%)⁶⁹⁰. La carrière de cette filière de l'enseignement supérieur, particulièrement analysée par les sociologues de l'éducation, de la formation ou encore du choix scolaire, est intéressante à plusieurs égards pour le point qui nous intéresse ici. Dès les années 1990, le refus d'inscrire certains étudiants en STAPS de la part de certaines formations pratiquant des formes de sélection jouant sur l'établissement de capacités d'accueil restrictives contribue à porter la question de l'accès à l'enseignement supérieur devant les tribunaux administratifs. Le juge est appelé à se prononcer sur la légalité de certaines modalités d'accueil des étudiants : « les étudiants rentrent à la fac par le tribunal »⁶⁹¹, titre ainsi un article du *Monde* en 1995, relatant l'irruption de la justice dans la révision des décisions d'admission post-baccalauréat en STAPS. En constante augmentation depuis les années 1980-1990, le nombre d'inscrits en première année de licence franchit la barre des 25 000 étudiants à partir des années 2000 lorsque le *numerus clausus* est abandonné⁶⁹². Les statistiques ministérielles produites à partir de l'outil APB 2 permettent d'identifier que la filière STAPS est l'une des filières les plus demandées avec le droit et la médecine ainsi que l'une des plus précocement concernée par la production d'égalités et l'activation du « classement aléatoire »⁶⁹³. D'ailleurs, elle fait très tôt l'objet d'une attention médiatique particulière : certains articles de presse pointent du doigt l'incompréhension et la déception des candidats non-admis, souvent sur le mode de la vocation interrompue ou de la passion suspendue, quand d'autres préconisent aux candidats de positionner cette filière en vœu n°1 pour maximiser leurs chances d'y être admis⁶⁹⁴.

Dans ce mouvement, la plateforme des admissions post-baccalauréat qui accompagne la mise en place d'APB 2 favorise la mise en visibilité de ce qui n'est plus seulement de l'ordre de l'attractivité des filières mais de la tension entre l'offre et la demande engendrée par la

⁶⁸⁹ Référence à : Danner, Magali, et Christine Guégnard. « L'orientation des bacheliers professionnels en Staps et Art sous le prisme de la vocation », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, pp. 75-94.

⁶⁹⁰ MESR. « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 » [Note d'information du SIES], 3 juillet 2012.

⁶⁹¹ Grosjean, Blandine. « Les étudiants rentrent à la fac par le tribunal », *Le Monde*, 17 mars 1995.

⁶⁹² Prost, Antoine, et Jean-Richard Cytermann. « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, vol. 233, no. 4, 2010, p. 35.

⁶⁹³ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 20.

⁶⁹⁴ Béziat, Bruno. « L'orientation va mieux », *Sud-Ouest*, 21 mars 2012.

concentration de postulants autour de quelques filières particulièrement sollicitées. Ainsi, le modèle de la liste de vœux hiérarchisée à partir de laquelle s'active l'algorithme de classement d'APB 2 permet d'affiner les statistiques produites après chaque campagne : elle permet de quantifier la circulation des candidats depuis l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur et d'objectiver les résultats d'affectation. La mise en chiffre de l'admission post-baccalauréat est l'un des objectifs principaux donnée à l'entreprise de coordination des procédures et ce, dès l'expérimentation Nantes Post-Bac débutée en 2005 : plus précisément, le modèle de la liste de vœux hiérarchisée permet, par exemple, de mesurer le nombre de candidats d'une académie ayant demandé en vœu n°1 une formation non-sélective ; le nombre de candidats d'une académie ayant été reçu ou non sur leur vœu n°1 ; le nombre de formations dont la capacité d'accueil au regard du nombre de candidatures déclenche l'activation du « classement aléatoire » ; le nombre de formations n'ayant pas pu accueillir tous les candidats de l'académie sur leur vœu n°1 même à l'issue du « classement aléatoire ». La combinaison de ces différentes données permet de faire apparaître, au cours de la carrière d'APB 2, une catégorie particulière de filières appelées filières « en tension » et d'en stabiliser une définition : les filières « en tension » regroupent l'ensemble des formations post-baccalauréat non-sélectives dont la capacité d'accueil fixée en amont de la campagne d'admission post-baccalauréat ne permet pas d'accueillir tous les candidats de l'académie qui les ont placées en vœu n°1 même après application du « classement aléatoire ». De ce point de vue, il est important de distinguer les filières « en tension » et les filières à « capacité limitée » dans la mesure où toutes les filières à « capacité limitée » ne se trouvent pas dans l'impossibilité de satisfaire l'ensemble des vœux n°1 de l'académie. Alors qu'il est établi en 2014 que toutes les licences universitaires relèvent désormais des filières à « capacité limitée »⁶⁹⁵, seules quelques-unes sont identifiées comme étant « en tension » : les STAPS, le droit, la médecine et la psychologie. Ces filières « en tension » constituent donc un sous-groupe au sein de la catégorie des filières à « capacité limitée » et présentent la particularité de produire un résidu de candidats qui se voient donc refuser l'accès à leur vœu n°1 – vis-à-vis duquel ils présentaient pourtant un même niveau de priorité que les autres postulants – et doivent attendre, par conséquent, les réponses sur leurs vœux suivants (examinés selon la même procédure que le vœu n°1).

⁶⁹⁵ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 20.

L'épreuve de la généralisation est partiellement manquée puisque la solution de classement proposée par l'algorithme d'APB 2 comme alternative à la sélection produit un double résidu inattendu : un premier résidu composé de candidats dont les vœux n°1 sont pris en charge *via* le « classement aléatoire » d'APB 2 alors même qu'ils présentaient le même niveau de priorité que les autres candidats de la liste retenus dans la limite des capacités d'accueil offertes par la formation ; un second résidu constitué de candidats qui se voient refuser l'accès à leur vœu n°1 même après application du « classement aléatoire », alors même qu'ils présentaient le même niveau de priorité que les candidats tirés « au sort ». Pour des raisons de clarté, nous avons retenu dans ces paragraphes une présentation largement descriptive et non-chronologique du processus de production des « égalités » entre candidats présentant le même niveau de priorité vis-à-vis d'une formation non-sélective, allant de l'application de l'algorithme de classement aux filières à « capacité limitée » à la constitution d'une nouvelle catégorie de filières dites « en tension » pour les candidats non-retenus sur le vœu n°1 après application du « classement aléatoire ». Pour opérer la transition avec la suite de notre développement – la publicisation des dysfonctionnements d'APB 2 ainsi que la réponse publique apportée par le ministère aux critiques qui lui sont formulées – il est néanmoins important de rappeler que ces catégories ne circulent pas dans les mêmes espaces et d'après les mêmes temporalités. D'un côté, il ressort de nos analyses que la notion de filière à « capacité limitée » avec recours au « tirage au sort », qui correspond au premier résidu, circule abondamment dans l'espace public médiatique. Les premières critiques relatives à APB 2, dont nous situons les premiers mouvements à partir de 2013, tendent en effet à mobiliser cette catégorie pour accréditer l'idée qu'il existerait des formations qui, bien que non-sélectives, ne sont pas accessibles à tous les bacheliers souhaitant s'y inscrire : ces formations sélectionneraient en effet, faute de places disponibles, leurs futurs étudiants par « tirage au sort » contrevenant par-là au principe du libre accès à l'université et plus largement à un principe de justice. D'un autre côté, il apparaît que la notion de filière « en tension », définie telle que nous l'avons fait dans le paragraphe précédent et qui correspond davantage au second résidu, est avant tout une catégorie administrative qui circule dans l'espace politico-administratif. Pour l'expliquer, rappelons deux choses : d'une part, la non-publicisation de l'algorithme fabrique de l'ignorance et participe à la sous-utilisation de cette catégorie dans l'espace public ; d'autre part, la notion ancienne de « capacité limitée » fait l'objet d'un traitement routinisé, au sein du ministère et de son administration, qui ne se trouve pas impacté par les critiques naissantes relatives à APB 2. C'est pourquoi à partir de 2014, la réponse publique se concentre quasi-uniquement sur cette catégorie de filière « en tension » et sur le public prioritaire du ministère (bien que non

majoritaire) qu'elle contribue à faire émerger à savoir les candidats de l'académie refusé sur leur vœu n°1 de licence. Pour la séquence des années 2013 et 2014, il faut donc préciser que la mobilisation de ces deux catégories ne produit pas les mêmes effets. Dans l'espace public, les filières à « capacité limitée » qui recourent au « tirage au sort » alimentent un débat sur les modes d'affectation de la population bachelière dans l'enseignement supérieur et l'opportunité de mettre en place des procédures sélectives d'admission des candidats. Dans l'espace politico-administratif, ce débat est dans un premier temps fortement minimisé pour laisser place à une réponse de nature court-termiste, dirigée vers les filières « en tension » : elle prend forme *via* une manipulation technique d'APB 2 à fort affichage politique.

2. La construction du « tirage au sort » comme modalité de sélection : un nouvel espace de résurgence des oppositions relatives à l'université

Durant les premières campagnes d'admission post-baccalauréat, la solution du « tirage au sort » est discrètement activée dans certaines filières à « capacité limitée ». Le silence médiatique entourant son déclenchement est d'autant plus fort que le système de responsabilisation des choix *via* l'importance accordée à la formulation des vœux sans autocensure ni calcul joue à plein : il contribue à mettre au premier plan les erreurs individuelles commises par les candidats malheureux en matière d'orientation ou d'utilisation de la plateforme. Lorsque l'utilisation du « tirage au sort » est mis en visibilité à la rentrée 2013, la critique s'organise à travers l'effacement du système de responsabilisation individuelle des candidats qui ne suffit plus à absorber les « ratés » d'APB 2. Il laisse place à un système de responsabilisation collective, investi par un certain nombre d'acteurs politiques, dans lequel le sort des candidats malheureux est attribué au « tirage au sort » et aux problèmes d'accès à l'université. Un processus de problématisation s'engage progressivement au cours duquel l'activation du « tirage au sort » dans certaines filières à « capacité limitée » apparaît publiquement comme une solution intolérable, dénoncée par des associations étudiantes, des organisations syndicales et professionnelles comme le SNESUP ou la CPU. A la rentrée 2013, cette dénonciation ne revêt pas de caractère systémique dans la mesure où sa construction prend surtout appui sur le cas particulier de certaines formations universitaires pour lesquelles le « tirage au sort » a été activé *via* APB 2 et dont les représentants sont invités à s'exprimer dans les médias. Bien que circonscrite à certaines universités et bien que le risque d'une généralisation du « tirage au sort »

comme modalité ordinaire de recrutement des étudiants à l'université ne soit pas clairement évoqué à ce stade, un espace de discussion relatif à la question de la sélection à l'entrée de l'université s'ouvre dans les médias et dans les arènes syndicales. Les prises de position rejouent les oppositions entre défenseurs et détracteurs de cette solution de régulation des flux. Pour l'UNI (Union Nationale Interuniversitaire), syndicat de la « droite étudiante » historiquement favorable à la mise en place d'une sélection à l'entrée de l'université, le recours au « tirage au sort » est présenté comme la conséquence directe d'une absence de régulation des candidatures post-baccalauréat en amont de l'entrée à l'université. L'UNI considère en effet que l'université ne doit pas accueillir tous les candidats qui s'y présentent : la critique de cette « sélection arbitraire » s'opérant sans la moindre attention portée aux motivations ou aux aptitudes des candidats est ainsi l'occasion pour le syndicat de réitérer ses positions contre le libre accès à l'université. Non-régulé en amont, il entraîne un afflux de candidatures inabsorbables par les formations autrement que par la « roulette russe »⁶⁹⁶ du « tirage au sort ». Non-régulé en aval, il contribue à l'accroissement du taux d'échec en première année de licence. Ainsi, la perspective d'un accroissement du « tirage au sort » pour les campagnes à venir justifie selon Olivier Val, président du syndicat, les solutions suivantes : mettre en place un « groupe de travail national sur la sélection [afin de] préparer la rentrée prochaine, d'évaluer les pratiques des universités et de réfléchir aux modifications législatives nécessaires afin de remplacer les pratiques de sélection arbitraires par des procédures plus justes, plus transparentes »⁶⁹⁷ ; généraliser la mise en place de tests d'aptitudes. En y répondant par la négative, l'UNI pose donc la question en ces termes : l'université doit-elle être libre d'accès à partir du moment où les candidats sont diplômés du baccalauréat ? Sur ce point, elle est en partie rejointe par la CPU puisque Jean-Loup Salzman, son président, s'interroge directement sur le point de « savoir si l'université doit accueillir tout le monde ou sélectionner »⁶⁹⁸. Pour autant, la CPU n'appelle pas à la mise en place de procédures sélectives à proprement parler : en revanche, elle évoque bien la possibilité d'une régulation plus forte en amont grâce à un renforcement des politiques d'orientation active – plus prescriptives, celles-ci devraient en effet pouvoir « imposer, à des gens dont on sait qu'ils n'ont aucune chance de succès, d'aller dans une filière où ils seront mieux encadrés »⁶⁹⁹.

⁶⁹⁶ Peiron, Denis. « Quand l'université sélectionne... par tirage au sort », La Croix, 27 septembre 2013.

⁶⁹⁷ Beyer, Caroline. « Tirage au sort à la fac : les universités demandent des comptes », Le Figaro étudiant, 25 septembre 2013.

⁶⁹⁸ Corbier, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection à l'entrée », Les Echos, 6 octobre 2013.

⁶⁹⁹ *ibid.*

D'autres acteurs déplacent les termes du débat pour le faire porter sur le manque de moyens alloués à l'université, qu'il soit matériel ou financier, pour accueillir l'ensemble des candidats qui font le vœu de l'intégrer *via* APB 2. Ainsi, le discours de l'UNEF pointe du doigt la position des acteurs collectifs qui, comme l'UNI ou la CPU, tendent à faire porter la responsabilité du manque de places à l'université sur les étudiants eux-mêmes : à la fois ceux qui contribueraient à saturer les formations universitaires en demandant leur inscription sans réel projet professionnel s'y rattachant et ceux qui, ayant réussi à intégrer l'université, y échoueraient faute d'avoir mûri la question de leurs capacités de succès. Notons ici qu'à travers ces discours, c'est toute la puissance d'APB 2 et l'ambivalence de son projet qui s'expriment : celles qui incitent les candidats à formuler des vœux post-baccalauréat sans auto-censure ni calcul, à se départir des influences sociales dans la production des choix scolaires et qui, dans le même temps, les rend responsables de leurs échecs. La critique du « tirage au sort » déployée par l'UNEF contribue donc à transformer le cadrage « individuel » opéré par des organisations comme l'UNI et la CPU en un cadrage « structurel », adopté également par le SNESUP⁷⁰⁰ : ce cadrage consiste à mettre face à face le manque de places à l'université et le manque de moyens qui lui sont alloués. Dans un entretien accordé au journal *Les Echos*, Emmanuel Zemmour, président de l'UNEF, déclare en effet que lorsque « des présidents d'université insistent sur l'orientation comme solution pour mieux gérer les flux d'étudiants, c'est (...) le meilleur moyen de ne pas toucher à l'université telle qu'elle existe. Un étudiant qui vient de passer son bac et qui arrive dans un amphithéâtre avec pas grand monde pour l'aider et peu de TD n'a pas beaucoup de chances de réussir. Pourquoi ne pas s'attaquer à cela et continuer à réserver l'argent des universités à des projets d'attractivité et d'excellence ? Il faut arrêter de penser que les étudiants prennent du plaisir à foncer dans le mur et qu'ils vont dans des filières qui ne leur conviendraient pas. On ne s'en sortira pas non plus en imposant des orientations. Un étudiant ne réussit que lorsqu'il est maître de son parcours »⁷⁰¹. Les critiques exprimées par les organisations étudiantes, syndicales et professionnelles à propos du « tirage au sort » réactualisent et nourrissent donc une opposition ancienne entre défenseurs d'une régulation des demandes d'inscription à l'université qui soit attentive aux capacités d'y réussir et partisans d'une augmentation des moyens alloués aux universités pour garantir l'application du libre accès. Alors que ce premier ensemble d'acteurs gravite autour de la question de savoir si l'université doit accueillir tous les candidats qui en font la demande *via* APB 2, s'exprimant par-là sur la

⁷⁰⁰ Beyer, Caroline. « Quand la fac préfère le hasard au mérite », *Le Figaro*, 25 septembre 2013.

⁷⁰¹ Corbier, Marie-Christine. « Emmanuel Zemmour : « le problème ne vient pas des étudiants » », *Les Echos*, 7 octobre 2013.

validité politique du libre accès, un autre groupe dessine un cadrage plus pragmatique prenant appui sur des considérations budgétaires. Ce groupe est en grande partie constitué de présidents d'université qui interrogent la capacité, et non le devoir, des établissements à accepter toutes les demandes d'inscription qui leur sont formulées et souhaitent peser activement sur la restriction du nombre de places ouvertes dans les filières saturées.

Le cadrage opéré par les présidents d'université se démarque du discours des organisations syndicales insistant sur le manque de moyens alloués aux universités : ils contribuent en effet à placer au centre du débat la nécessité de « faire des économies ». Leurs discours, repris par la presse nationale comme régionale, font ressortir l'ambivalence circonstancielle de leur position à l'égard de la sélectivité des formations universitaires. Ils en viennent en effet à demander l'imposition de capacités d'accueil limitées dont ils connaissent pourtant la conséquence directe à savoir le déclenchement automatique du « tirage au sort » *via* APB 2 si la demande d'inscription est supérieure au nombre de places disponibles. La présidente de l'université Paul Valéry Montpellier III fait figure de fer de lance dans la défense et la médiatisation de ce positionnement institutionnel qui consiste à faire tenir ensemble, et non paradoxalement, plusieurs volontés : d'un côté, le souhait d'abaisser les capacités d'accueil dans certaines formations pour « réduire les flux dans ses filières « Info-com » et cinéma, et par là même, sa masse salariale »⁷⁰² ; d'un autre côté, la dénonciation du caractère pour autant « inadmissible et parfaitement arbitraire du tirage au sort »⁷⁰³ et le refus de la « sélection complète »⁷⁰⁴ à l'entrée de l'université. Le discours de cette dirigeante, particulièrement présente dans les médias, contribue à publiciser les conséquences de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) sur le fonctionnement de son établissement⁷⁰⁵. Sa position est reprise par le SNESUP dans son communiqué « Non, Madame la ministre, tout ne va pas très bien ! ... » : il pointe du doigt « la situation dramatique de l'université de Montpellier III, révélée par sa présidente et son conseil d'administration » et attribue la responsabilité du « tirage au sort » activé dans plusieurs universités en première année de licence au « désengagement de l'État, conjugué aux Responsabilités et Compétences Elargies (RCE) »⁷⁰⁶⁷⁰⁷. Cette position est par

⁷⁰² Beyer, Caroline. « Comment l'université organise la sélection », Le Figaro, 18 octobre 2013.

⁷⁰³ *ibid.*

⁷⁰⁴ Coste, Vincent. « La présidente de l'Université de Montpellier III : « Je n'ai plus les moyens » », Midi Libre, 12 octobre 2013.

⁷⁰⁵ Guégan, Nicolas. « Montpellier : vers un tirage au sort pour entrer à l'université », Le Point, 4 octobre 2013.

⁷⁰⁶ SNESUP (Syndicat national de l'enseignement supérieur). « Non, Madame la ministre, tout ne va pas très bien ! ... » [Communiqué de presse], 24 septembre 2013.

⁷⁰⁷ Jérémy Sinigaglia rappelle à cet égard que l'adoption de la LRU en 2007 est identifiée par un certain nombre d'analyses comme une composante essentielle de la faillibilité des établissements d'enseignement supérieur pris

ailleurs fortement relayée par les articles de presse abordant la question du « tirage au sort » entre les mois de septembre et décembre 2013. Ils reprennent le cadrage proposé en termes de difficultés budgétaires pour documenter le recours à la limitation des capacités d'accueil. Parmi les conséquences prêtées à l'autonomie budgétaire des établissements, la présidente de Montpellier III fait notamment état d'un « déficit structurel de trois millions d'euros annuel »⁷⁰⁸ dû à des « moyens [qui] diminuent et [des] charges [qui] augmentent »⁷⁰⁹. Cette situation concernerait, d'après le rapport de l'UNEF rendu le 22 juillet 2013 et dans des proportions variables selon les établissements, seize universités en France qui seraient contraintes de recourir à des gels de poste ou à une réduction du nombre de cours⁷¹⁰. A l'Université Montpellier III, ce déficit amène le conseil d'administration à envisager officiellement la fermeture prochaine du site de Béziers et l'instauration, après discussion avec les instances rectorales, de capacités d'accueil fortement limitées pour la rentrée 2014. Cette décision du conseil d'administration prise le 17 septembre est construite dans l'espace médiatique comme symbole des difficultés rencontrées par les universités face à l'augmentation des effectifs. Le caractère autoréférencé des justifications qui l'accompagnent tend à accroître l'effet d'alerte : « nous n'avons pas les salles par exemple. Nous sommes l'une des universités qui compte le moins de mètres carrés par étudiant. Et dans certaines filières à succès, on se retrouve avec 70 % de cours assurés par des non-titulaires (...) Il y a donc des limites à mettre avec les capacités d'accueil, on va le demander au rectorat »⁷¹¹ déclare ainsi la présidente de l'Université Montpellier III. Dans la même logique, le président de l'UVSQ (Université de Saint-Quentin-en-Yvelines) évoque lui aussi, au cours d'un discours prononcé le 20 novembre devant les étudiants de l'université, un « déficit de près sept millions d'euros »⁷¹² qui impacte directement les conditions d'accueil des étudiants, notamment dans la filière juridique où des heures de travaux dirigés ont été supprimées : « 300 étudiants dans un amphi de 200, le bâtiment va

dans les réformes néo-libérales contemporaines. Voir : Sinigaglia, Jérémy. « « 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, vol. 221-222, no. 1-2, 2018, pp. 20-37.

⁷⁰⁸ Beyer, Caroline. « Quand la fac préfère le hasard au mérite », Le Figaro, 25 septembre 2013.

⁷⁰⁹ Coste, Vincent. « La présidente de l'Université de Montpellier III : « Je n'ai plus les moyens » », Midi Libre, 12 octobre 2013.

⁷¹⁰ Anonyme. « Filières blindées : l'orientation des étudiants décidée par tirage au sort », Rue89, 13 novembre 2013.

⁷¹¹ Coste, Vincent. « La présidente de l'Université de Montpellier III : « Je n'ai plus les moyens » », Midi Libre, 12 octobre 2013.

⁷¹² Anonyme. « Le président de la faculté répond aux questions des étudiants », Le Parisien, 21 novembre 2013.

exploser (...) Je ne peux pas prendre la responsabilité de mettre des étudiants dans les escaliers »⁷¹³.

La critique du « tirage au sort » telle qu'elle s'exprime à la rentrée 2013 donne à voir les jeux de négociation dans lesquels s'engagent certaines instances rectORAles et universitaires pour déterminer des capacités d'accueil restrictives et activer par ce biais le « tirage au sort » *via* APB 2. Ainsi, la présidente de l'Université Montpellier III « s'apprête à demander au recteur la possibilité d'effectuer un « tirage au sort » dans les disciplines les plus tendues : cinéma, langues étrangères appliquées, psychologie, administration économique et sociale, infocom »⁷¹⁴. Sa position incarne en ce sens une réforme ou une solution inédite : elle exprime publiquement son choix d'anticiper la prochaine rentrée universitaire en sollicitant la mise en place d'une politique restrictive à l'égard des candidats auprès du rectorat. Dans la pratique de certaines présidences d'université, et eu égard aux difficultés économiques rencontrés par leur établissement, la fixation de capacités d'accueil limitées devient une variable d'ajustement des politiques budgétaires en même temps qu'un instrument légal de contournement de l'obligation d'accueil de tous les bacheliers au sein des premières années de licence. Au mois de mars 2013, le doyen de l'Université Aix-Marseille, Georges Léonetti, expliquait que « la question de la présélection reste totalement taboue (...) parce que l'accès à l'université doit être libre. La seule chose sur laquelle on pourrait insister, c'est sur la capacité d'accueil, qui pose problème »⁷¹⁵. En février 2014, et en prévision de la prochaine rentrée universitaire, le directeur général adjoint des services de l'institut national universitaire Champollion à Rodez prévoit de demander « une autorisation au rectorat pour limiter notre capacité d'accueil en STAPS »⁷¹⁶ car, précise-t-il, « on ne souhaite pas faire de sélection. Il s'agit de paramétrages pilotés par le rectorat au niveau régional »⁷¹⁷. La médiatisation du discours tenu par les présidences ou directions d'université faisant le choix de s'en remettre aux instances rectORAles pour contrôler *a priori* le nombre d'étudiants en licence accentue l'effet d'annonce entourant leur décision de se « lier les mains ». Néanmoins, la prise de décision en matière de fixation des capacités d'accueil ne suit pas un schéma aussi vertical puisque la fixation des capacités d'accueil dans les formations universitaires résulte d'un processus de « concertation institutionnelle » faisant intervenir les

⁷¹³ Corbier, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection à l'entrée », Les Echos, 6 octobre 2013.

⁷¹⁴ Peiron, Denis. « Quand l'université sélectionne... par tirage au sort », La Croix, 27 septembre 2013.

⁷¹⁵ Foxonet, Hélène. « Le numéris clausus marseillais fait débat », Le Quotidien du médecin, 28 mars 2013.

⁷¹⁶ Anonyme. « Rodez. Pas encore besoin de tirer les étudiants STAPS au sort », La Dépêche, 7 février 2014.

⁷¹⁷ *ibid.*

UFR, le conseil académique, le conseil d'administration et le président de l'établissement. Si elles peuvent être consultées de manière informelle en amont de la fixation des capacités d'accueil, les instances rectorales ne sont pas officiellement intégrées au processus décisionnel. Le plus généralement, en effet, le recteur ne fait que prendre acte de la communication officielle, même faiblement motivée, adressée par le président d'université⁷¹⁸. De ce point de vue, la pratique consistant à demander aux services rectoraux de fixer les capacités d'accueil, généralement avec le chef du service académique d'information et d'orientation, relève d'une interprétation extensive du code de l'éducation. L'article L612-3 dispose en effet que « lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier »⁷¹⁹. Mais d'après le Conseil d'Etat, ce pouvoir reconnu aux recteurs en matière d'inscription n'existe pas, légalement, en matière de fixation des capacités d'accueil. Dans un avis rendu le 27 juin 1995, il précise ainsi que « les capacités d'accueil d'un établissement universitaire sont "constatées par l'autorité administrative" et que, s'agissant d'un établissement public, et en l'absence de disposition réglementaire contraire, cette autorité est le président de l'université, auquel l'article 26 de la loi du 26 janvier 1984, codifié à l'article L. 712-1 attribue l'administration de l'université »⁷²⁰.

La fixation de capacités d'accueil restrictives à l'entrée de certaines formations affaiblit le verrou posé sur le libre accès à l'université et se présente comme un instrument de contournement de l'obligation d'accueil de tous les bacheliers. Il se dévoile également sous les traits d'un instrument de planification qui matérialise un choix de régulation permettant de mettre en scène une forme d'anticipation du « tirage au sort ». Par anticipation, nous entendons ici le fait qu'en prenant la décision de mettre en place des capacités d'accueil restrictives et en communiquant publiquement ce choix, les formations organisent par ce biais la transition entre un « tirage au sort » subi et un « tirage au sort » choisi. Ce faisant, elles s'y préparent elles-mêmes en même temps qu'elles préparent leur futur public. Seulement, il découle de la construction des capacités d'accueil comme instrument de régulation des candidatures en amont de la première année de licence une conséquence non-négligeable. Les licences dites à « capacité limitée » tendent en effet à être simultanément construites comme des instruments

⁷¹⁸ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 5.

⁷¹⁹ Article L612-3 du code de l'éducation.

⁷²⁰ CE, 27 juin 1995, avis n° 357503.

de sélection qui sont mis sur le même plan, rendus semblables, au développement des licences sélectives ou bi-licences recrutant sur dossier et particulièrement mises en avant à l'occasion de cette rentrée 2013. Les propos d'un représentant de l'UNEF, rapportés par *La République du Centre*, illustrent bien ce rapprochement : « de fait, la loi stipule que la sélection d'un bachelier pour l'accès aux premiers cycles universitaires est prohibée. Pour contourner le problème, de nombreux établissements se cachent derrière les bi-licences ou le tirage au sort »⁷²¹. Dans le rapport de l'UNEF du 22 juillet 2013 dénonçant « 36 universités hors-la-loi »⁷²², nous pouvons lire que les formations recrutant sur dossier et celles reconnaissant l'activation du « tirage au sort » *via* APB 2 sont intégrées à la même catégorie : celle des universités organisant des « barrières sélectives » et préférant « limiter le nombre de places en licence en sélectionnant les bacheliers de manière illégale »⁷²³. Le traitement médiatique réservé à ces modalités particulières de recrutement des étudiants contribue à mettre en équivalence les licences sélectives et les licences à « capacité limitée » avec activation du « tirage au sort ». « Limitation des capacités d'accueil, tirages au sort. Les facultés multiplient les initiatives pour limiter l'accès aux filières prisées »⁷²⁴ forment ainsi les premières lignes d'un article du *Figaro* consacré aux modalités d'organisation de la sélection à l'université. Dans un autre article consacré à la supplantation du mérite par le hasard (le « tirage au sort »), le même *Figaro* évoque une pratique « symptomatique d'une tendance de fond. À côté des filières officiellement sélectives (BTS, DUT) et de cursus instaurant une sélection plus « confidentielle », comme les bi-licences, nombreux sont les diplômés à « capacités d'accueil limitées » affichés à Paris, Toulouse, Lyon, en droit, sciences politiques, langues... »⁷²⁵. Dans un article consacré au positionnement des présidents d'université vis-à-vis de la pratique du « tirage au sort » et du débat sur la sélection, le journal *Les Echos* poursuit le rapprochement en évoquant le fait que « de fait, la sélection à l'université existe mais se cache derrière les bi-licences ou le tirage au sort »⁷²⁶.

Les politiques de limitation des effectifs mises en place en 2013 ou envisagées pour la rentrée suivante par certaines universités sont ainsi intégrées à une tendance plus générale, celle des universités qui, « confrontées à des difficultés budgétaires », « se replient sur elles-mêmes »

⁷²¹ Pépinot, Julien. « La sélection fait son entrée », *La République du Centre*, 29 novembre 2013.

⁷²² UNEF. « Frais d'inscription, sélection illégale : 36 universités hors-la-loi » [Dossier de presse], 22 juillet 2013.

⁷²³ Rousselot, Sixte-Anne. « L'UNEF dénonce les universités hors-la-loi », *La Croix*, 22 juillet 2013.

⁷²⁴ Beyer, Caroline. « Comment l'université organise la sélection », *Le Figaro*, 18 octobre 2013.

⁷²⁵ Beyer, Caroline. « Quand la fac préfère le hasard au mérite », *Le Figaro*, 25 septembre 2013.

⁷²⁶ Corbier, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection à l'entrée », *Les Echos*, 6 octobre 2013.

comme le dénonce l'UNEF, syndicat particulièrement engagé dans le pointage de ces universités⁷²⁷. Les licences sélectives et les licences à « capacité limitée » sont ainsi évoquées côte à côte, comme deux modalités d'une même stratégie de contournement de la loi visant à réguler la population étudiante et l'accès aux formations universitaires – dans une visée « quantitative » d'un côté (fixation de capacités d'accueil) et qualitative de l'autre (fixation de « prérequis » ou consultation des notes obtenues en classe de terminale). Finalement, ce rapprochement nous donne une indication importante sur la carrière du « tirage au sort » dans l'espace public à la rentrée 2013 et sur les significations dont il est investi par les acteurs intéressés par la controverse en cours. Au début de notre développement, nous évoquions le fait que l'activation du « tirage au sort » dans certaines formations universitaires saturées avait suscité différentes prises de position relatives aux options de régulation en contexte de surpopulation. Nous ajoutons que cette pratique du « tirage au sort » avait ouvert *in fine* un débat sur la sélection à l'entrée de l'université. Le discours des acteurs universitaires et syndicaux ainsi que le traitement médiatique réservé à l'activation du « tirage au sort » construisent cette fonctionnalité d'APB 2 comme une procédure sélective à part entière, directement mise en débat : ils organisent ainsi une confusion entre le déclenchement du « tirage au sort » consécutif à la limitation des capacités d'accueil et les pratiques de sélection sur dossier. Le « tirage au sort » devient le symbole d'une forme particulière de sélection qui serait volontairement organisée par les universités à l'instar des procédures de sélection sur dossier à l'entrée de certaines licences : cette assimilation attribue donc la responsabilité de ces procédures aux mêmes instances universitaires.

⁷²⁷ UNEF. « Frais d'inscription, sélection illégale : 36 universités hors-la-loi » [Dossier de presse], 22 juillet 2013.

Encadré 19. Naissance de poches de sélectivité au sein de l'espace universitaire et discrètes métamorphoses de l'offre de formation

Depuis les années 1980, de nouveaux diplômes « d'excellence » apparaissent au sein des universités qui font ainsi valoir une nouvelle offre de formation sur le marché de l'enseignement supérieur traversé par des logiques de concurrence croissantes. Cette évolution concerne en premier lieu des filières professionnalisantes : notons, par exemple, l'apparition en 1974 du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), formation orientée vers le monde de l'entreprise ; en 1985, le ministère Chevènement impulse la création du magistère, délivré en trois ans et couvrant des disciplines comme l'économie, la finance, les mathématiques ou encore l'informatique ; en 1992 naissent les instituts universitaires professionnalisés délivrant un diplôme d'ingénieur-maître au terme d'une formation à caractère technologique et professionnel. A partir des années 2000, la sélectivité des parcours universitaires s'étend au domaine des licences dont l'entrée se trouve conditionnée, pour certaines, à la présentation d'un dossier certifiant la capacité de l'étudiant à suivre le cursus demandé : plusieurs licences sélectives se développent alors dans des disciplines spécialisées comme la musicologie, les sciences de l'ingénieur ou l'audiovisuel ; dans des disciplines « classiques » telles que le droit, la psychologie ou les lettres, les licences sélectives, bi-licences et double-licences se multiplient, contribuant à la formation de poches d'excellence (concurrentes des classes préparatoires) extraites des problématiques liées aux filières « en tension ». En 2013, l'UNEF recense vingt-sept universités abritant des licences sélectives : vingt-quatre de ces universités proposent entre une et quatre formations sélectives (Paris I, Aix-Marseille, Toulouse II ou encore Rouen) et trois d'entre elles étendent leur offre à neuf voire treize formations sélectives (Savoie, Bordeaux I et Paris X) – au total, près de 80 licences, en France en 2013, sont sélectives.

En proposant une solution « dépolitisée » de rationalisation des flux post-baccalauréat et en faisant porter la responsabilité des décisions d'affectation sur les « bons » ou les « mauvais » choix des candidats, la gestion algorithmique des candidatures proposée par APB 2 semblait avoir étouffé, pendant un temps, certaines oppositions touchant aux problématiques d'accès à l'enseignement supérieur. Cette mise sous silence apparente n'empêche pas que, dans le même temps ou presque, le monde *a priori* « non-sélectif » des universités se reconfigure discrètement : un certain nombre de poches de sélectivité prennent forme à travers la naissance de doubles et bi-licences sélectives au sein de disciplines ayant longtemps incarné la frontière entre l'université de masse d'un côté et les classes préparatoires ou grandes écoles sélectives de l'autre (ENCADRÉ 19). Dans cette configuration, la pratique du « tirage au sort » réveille en 2013 la question de l'accès à l'université et marque le retour des oppositions traditionnelles entre partisans et détracteurs de la sélection : les prises de position et les solutions disponibles sont néanmoins renouvelées par rapport aux mobilisations plus anciennes tout comme les « possibilités » de sélection à l'université. En 2013, l'activation du « tirage au sort » est

comparée à une pratique sélective de même nature que les recrutements sur dossier effectués au sein des licences sélectives alors même que le choix de restreindre les effectifs n'obéit pas nécessairement aux mêmes logiques dans l'un et l'autre cas. Si pour certains, le « tirage au sort » est construit en problème, pour d'autres, c'est aussi l'occasion de défendre de nouvelles propositions en faveur d'une université plus sélective. L'activation du « tirage au sort » livre en effet aux partisans de la sélection à l'entrée de l'université des arguments nouveaux pour défendre l'extension des pratiques de recrutement sur dossier afin de marginaliser la sélection par le hasard et amplifier la sélection par le mérite. D'autres acteurs universitaires prennent acte du problème du « tirage au sort » pour promouvoir et justifier la solution de la restriction des capacités d'accueil – sous couvert d'une volonté de transformation des méthodes pédagogiques supposant un nombre plus faible d'étudiants au sein des universités. Cette séquence de dénonciation du « tirage » au sort débutée à la rentrée 2013 présente cette particularité de mettre en visibilité les acteurs, notamment les dirigeants d'université, qui assument publiquement la nécessité d'une sélectivité progressive de l'université, renégocient à la baisse leurs capacités d'accueil et suscitent par conséquent le « classement aléatoire ». Le cadrage médiatique opéré durant cette séquence alimente une certaine confusion dans le partage des responsabilités puisque, techniquement, ce n'est pas l'université qui choisit de recourir au « tirage au sort » mais l'algorithme d'APB 2 qui le déclenche lorsque les règles de priorité n'ont pas permis de départager l'ensemble des candidats. D'un côté, les universités sont donc pointées du doigt comme les principales instigatrices de la sélection par dossier ou par « tirage au sort », comme en témoigne le rapport de l'UNEF qui évoque ces « universités hors-la-loi » choisissant de restreindre leurs capacités d'accueil. D'un autre côté, les origines de l'activation du « tirage au sort », qui relèvent d'une fonctionnalité technique d'APB 2 consécutive à l'atteinte des capacités d'accueil maximales et non pas d'une évaluation sélective des dossiers des futurs étudiants, semblent quasiment ignorés voire invisibilisés. La combinaison de ces deux points paraît contenir la controverse au cours de cette séquence d'action couvrant les années 2013 et 2014 : la mise en avant des manœuvres de certaines instances universitaires pour contourner l'obligation légale d'accueillir l'ensemble des candidats sans sélection, prises dans des problématiques budgétaires contraignantes, cristallise en effet le processus d'accusation. APB 2 semble à ce stade en être écarté, non sans lien avec les politiques d'ajustement de la plateforme conduites par le ministère.

Section 3 - Plier sans jamais rompre. Politiques de bricolage et stratégies d'accommodement gouvernemental dans la préservation d'APB 2

A la rentrée 2013, les mobilisations autour du « tirage au sort » et les critiques formulées à l'encontre de son activation dans certaines formations universitaires s'expriment à la fois dans la presse régionale et nationale. Dans les médias locaux, les journalistes couvrent surtout les situations particulières d'universités présentes dans la région qui seraient éventuellement concernées par la présence de filières « en tension » ayant expérimenté le recrutement par « tirage au sort » ou par des difficultés budgétaires justifiant la mise en place prochaine de capacités d'accueil limitées. Les journalistes privilégient, pour ce faire, le format « interview » qui donne lieu à des récits livrés par des représentants d'université ou de formation. La presse nationale (notamment *Le Figaro*, *Le Monde*, *Les Echos* ou *La Croix*) reprend pour sa part le discours d'un certain nombre d'acteurs syndicaux et universitaires directement intéressés par la question du « tirage au sort » à la rentrée 2013 : le président de la CPU, les représentants de l'UNEF, du SNESUP, de l'UNI et quelques représentants d'établissements comme la présidente de l'Université Montpellier III ou le président de l'UVSQ. Dans un premier temps, le ministère semble d'abord vouloir réduire le débat à des considérations techniques, éloignées des oppositions qui resurgissent à propos de la sélection à l'université. Le « tirage au sort » est présenté comme une fonctionnalité purement technique qui ne dit rien des choix politiques du ministère. La position ministérielle est censée respecter la loi Savary de 1984 pour le libre accès à l'université mais pour autant, le ministère constate que l'augmentation des effectifs dans certaines filières universitaires nuit à la capacité d'absorption, par APB 2, des vœux formulés par les candidats. Pour préserver un dispositif présenté comme exempt de toute finalité politique, les « propriétaires » d'APB 2, c'est-à-dire les ingénieurs de l'INP Toulouse en collaboration avec les responsables ministériels de l'outil, innoveront pour corriger la régulation des candidatures post-baccalauréat. En important de nouvelles solutions techniques et en faisant de la plateforme le principal espace du changement, le ministère travaille ainsi à maintenir l'acceptabilité de son intervention en matière d'admission post-baccalauréat sans réformer les objectifs généraux.

1. APB, théâtre du changement : la prise en charge « bricolée » du résidu de candidats non-admis dans les licences universitaires

A la rentrée 2013, certaines universités sont pointées du doigt pour avoir recruté des étudiants par « tirage au sort ». Ces pratiques sont relayées médiatiquement mais, sur une quinzaine d'articles parus dans la presse nationale entre la fin du mois d'août et la fin du mois de décembre 2013 (recensé *via* Europresse avec les mots clefs « tirage au sort » et « université »), nous avons compté une dizaine de prises de position de la part des différents groupes d'acteurs précédemment mentionnés (présidents d'université, représentants syndicaux etc.). En fait, le périmètre de la controverse semble plutôt restreint à ce stade. Le débat est en effet resserré sur les quelques cas d'établissements touchés par le « tirage au sort » – ou envisageant publiquement de le mettre en place – à propos desquels les acteurs sont amenés à s'exprimer. Il faut dire que le cadrage en termes de difficultés budgétaires ayant marqué la rentrée 2013 participe à la « particularisation » du débat. Si la dénonciation du « tirage au sort » occasionne différentes prises de position sur l'opportunité voire la nécessité ou non de mettre en place des procédures sélectives à l'entrée de l'université, l'appel au politique tenté par certains acteurs du débat suscite néanmoins assez peu de réactions de la part du ministère. Pourtant, le ministère comme son administration est parfaitement au courant de l'explosion démographique rencontrée par les universités et de la forte demande dont les licences font l'objet sur APB 2. En atteste cet extrait d'entretien réalisé avec celui qui occupe en 2013 la fonction de chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle à la DGESIP :

« Quand on est arrivés [en 2012], on commençait à sentir arriver une explosion démographique qui avait déjà un peu eu lieu les cinq années précédentes mais qui avait été beaucoup absorbée par l'enseignement supérieur privé (...) Il y a eu un petit retournement de situation qui fait qu'après des années de plaintes de la part de certaines filières, d'un seul coup ils savaient plus où les mettre parce que l'université s'est mise à absorber la quasi-totalité de l'explosion démographique qu'on a connu en 5 ans. Sur la période de 5 ans, pas d'évolution des effectifs de CPGE, très peu d'IUT supplémentaires, STS oui parce que ça a un tout petit peu accompagné l'arrivée des bacheliers professionnels, le privé a continué de croître mais de manière résiduelle donc qui a mangé toute l'explosion ? C'est la première année de licence. Et donc on a très rapidement découvert qu'en fait on saturait partout, toujours dans les mêmes filières. C'était l'avantage des vœux à l'époque, on pouvait observer le choix des jeunes, les fameux premiers

vœux qui étaient censés représenter là où ils avaient vraiment envie d'aller ! Et donc le premier vœu, lorsque c'était des vœux de licence, on avait quatre filières qui représentaient plus de 50% des vœux : PACES, droit, psycho, et STAPS. Quatre filières qui n'existent pas dans le secondaire [cette dernière précision est importante puisqu'elle reflète le point de vue que porte l'enquête sur le développement des filières « en tension » : selon lui en effet, l'attractivité de ces filières trouve son explication dans le fait que ce sont avant tout des formations inexpérimentées par les lycéens dans l'enseignement secondaire qui suscitent un intérêt particulier chez les futurs étudiants et notamment chez ceux rencontrant des difficultés d'orientation] »⁷²⁸.

La saturation de ces « quatre filières » et la publicisation du recours au « tirage au sort » fait l'objet, de la part du ministère, d'une double tentative de minimisation et de dépolitisation. La stratégie de minimisation repose sur la reconnaissance du caractère marginal du « tirage au sort » : il ne concernerait même pas 1% des candidats et « pas plus de 25% des filières de licence »⁷²⁹, seulement « quelques disciplines avec des capacités d'accueil réduites, des activités en petits groupes, l'emploi d'un matériel spécifique. Cela peut être le cas dans des cursus qui recourent à des laboratoires de langue, dans les arts du spectacle aussi, ou encore en sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps) »⁷³⁰. Les expressions « pas plus » et « quelques » utilisées ici dans la communication du ministère invisibilisent le fait que le tri aléatoire opéré par APB 2 concerne près d'un quart des licences, dans des disciplines aussi variées que les sciences physiques et sportives ou les sciences sociales : cette forme de communication rend son activation quasiment anecdotique. La stratégie de dépolitisation, quant à elle, consiste à extraire le « tirage au sort » de l'illégalité et du débat (re)naissant sur la sélection à l'entrée de l'université. Le ministère assure que la possibilité d'un tri aléatoire lorsqu'il y a davantage de candidatures que de places disponibles pour une formation est un procédé ancien « ni en hausse ni généralisé »⁷³¹, « légal, autorisé par le code de l'éducation »⁷³² et, par ailleurs, le seul qui vaille lorsqu'il s'agit de départager, sans sélectionner, les candidats en position d'égalité vis-à-vis d'une formation. Sur ce point, le ministère semble donc plutôt en retrait, du moins se contente-t-il de défendre assez discrètement une vision peu alarmante de

⁷²⁸ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁷²⁹ Corbier, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection à l'entrée », Les Echos, 6 octobre 2013.

⁷³⁰ Peiron, Denis. « Quand l'université sélectionne... par tirage au sort », La Croix, 25 septembre 2013.

⁷³¹ Corbier, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection à l'entrée », Les Echos, 6 octobre 2013.

⁷³² Peiron, Denis. « Quand l'université sélectionne... par tirage au sort », La Croix, 25 septembre 2013.

cette pratique. En revanche, le cadrage proposé en termes de difficultés budgétaires par certains acteurs pour expliquer le recours à la limitation des capacités d'accueil – et notamment la possibilité envisagée par le conseil d'administration de Montpellier III de fermer le site universitaire de Béziers – suscitent davantage de réactions de la part du ministère. Geneviève Fioraso s'exprime ainsi à l'Assemblée nationale à l'occasion d'une question posée par une députée UMP⁷³³ à propos de ces établissements qui prévoient de mettre en place des capacités d'accueil restrictives à la rentrée 2014 pour faire face aux difficultés budgétaires. Elle affirme à propos du cas de l'Université Montpellier III, que « l'université avait voté un budget 2012 en équilibre et publie aujourd'hui un compte en déficit de 2 millions d'euros. Il y a donc un problème de gestion. Je ne vois aucune raison que le site biterrois ferme »⁷³⁴. La ministre fait peser la responsabilité de la situation sur les établissements en faisant remarquer que « dans les universités en difficultés, ce sont toujours les mêmes causes qui produisent un déficit : trop de recrutements [...] et une offre de formation trop foisonnante : il y a, par exemple, 160 masters à Montpellier 3 »⁷³⁵. Ce n'est pas le manque de moyens alloués aux universités mais bien les dépenses trop importantes effectuées par les établissements en faveur de leur offre d'enseignement qui sont visiblement en cause. C'est là une conséquence de la LRU : l'injonction à l'autonomie responsabilise les acteurs en cas de difficultés ou d'échec.

L'espace de la controverse relative à l'activation du « tirage au sort », construit en 2013 autour du cas révélateur des établissements touchés par ce recrutement algorithmique, se transforme avec l'augmentation, à la rentrée 2014 et plus encore en 2015, du nombre d'universités concernées. Nous verrons dans le chapitre suivant comment l'entreprise de comptage des formations et étudiants touchés, mise en place par des syndicats et reprise dans les médias, ainsi que la judiciarisation du « tirage au sort » participent à la construction publique d'un « problème » APB. Dès lors, la réponse ministérielle se modifie : la minimisation du « tirage au sort » tout comme la focalisation sur la responsabilité des universités dans la gestion budgétaire de leurs établissements, premier ensemble de réactions choisies pour défendre APB 2 en 2013, sont progressivement écartées au profit de politiques symboliques prenant la forme d'une longue séquence de « bricolage » de la plateforme. Cette séquence permet au ministère de mettre en scène publiquement son volontarisme politique face à une forme

⁷³³ Mouret, Philippe. « La rectrice intervient sur le conflit à l'UM 3 », *Midi Libre*, 22 novembre 2013.

⁷³⁴ Anonyme. « Fermeture de l'antenne universitaire de Béziers : le ministère dément ». *Le Monde*, 21 septembre 2013.

⁷³⁵ *ibid.*

d'impuissance, une incapacité technique d'absorption de l'ensemble des lycéens désireux de poursuivre leurs études dans le supérieur, et face au silence de la loi. Avant de présenter cette nouvelle réponse ministérielle, précisons néanmoins que ce n'est pas tant l'aspect matériel du manque de places disponibles que la régulation des choix d'orientation qui sont mis en cause pour expliquer la saturation des filières parmi ceux qui, au ministère ou à la DGESIP, travaillent à la gestion administrative ou publique d'APB 2. Au cours de nos entretiens, nous constatons en effet que certains des membres de la DGESIP ou du cabinet ministériel préfèrent volontiers pointer du doigt un problème de « régulation des choix et des aspirations des bacheliers »⁷³⁶ pour expliquer l'afflux d'étudiants dans des filières déjà saturées. Le directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem entre 2014 et 2017 évoque à plusieurs reprises le fait que le système universitaire serait le seul système de l'enseignement supérieur où les établissements n'ont pas les moyens d'anticiper le profil des étudiants qui s'y inscrivent. Il voit dans le « tirage au sort » la conséquence directe d'une défaillance du système d'orientation qui aboutit à la construction de choix scolaires « par défaut » :

« Au-delà du sujet APB, ce qui n'allait pas dans le processus c'est qu'on a fabriqué un système dans lequel les universités ne savaient pas qui venait dans leurs formations. L'extrême de ce processus étant qu'en cas de plus de candidats que de places, c'est le tirage au sort car on n'a pas d'autres critères. Mais sur le fond, en fait, le problème est même avant le tirage au sort. Les universités voient arriver des lycéens qu'elles n'ont pas choisis, qui rentrent pour tout un tas de raisons... Et avec ce qu'on sait du processus d'orientation, de l'absence totale de -3 / +3 [baccalauréat - 3 / baccalauréat + 3, dispositif central de l'orientation active], c'est qu'en fait ils viennent plus ou moins par hasard »⁷³⁷.

Dans le discours du conseiller en charge des formations du supérieur auprès de Najat-Vallaud-Belkacem entre 2014 et 2017, la responsabilité individuelle joue à plein : la saturation des filières est analysée sous l'angle des erreurs d'appréciation commises par les lycéens vis-à-vis de certaines études comme les STAPS. Ces erreurs seraient autant d'erreurs d'orientation en devenir, en puissance, justifiant la mise en place de programme de désincitation – la possibilité d'un renforcement des politiques d'orientation active s'exprime donc dans sa version la plus autoritaire :

⁷³⁶ Bodin, Romuald, et Mathias Millet. « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, vol. 2, no. 3, 2011, p. 226.

⁷³⁷ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

« Et puis là les STAPS c'est sport, alors là merci 98, merci ! Bon voilà, c'est sûr que si on pouvait se planter tout le temps ce serait mieux mais c'est à peine caricatural ce que je dis. En fait, ce qu'il fallait stopper, c'est l'effet Coupe du monde 98 et montrer aux jeunes que les STAPS, ce n'était pas que du sport. Donc on a travaillé, on a demandé à l'ONISEP, faites-nous travailler avec l'asso des étudiants de STAPS, je vais le dire comme ça avec les guillemets, pour déguster les jeunes pour leur expliquer ce que c'est réellement, que quand ils vont arriver, ils vont d'abord faire de l'analyse du corps humain mais du point de vue biologique, avant d'aller taper dans un ballon. Ce n'est pas parce qu'ils courent le 100m rapidement qu'on va les prendre. Même si y'avait une partie des gens de STAPS qui faisaient comme ça, on pourrait les recruter au chrono hein, et puis les autres ce n'était pas ça, on les met en cours de biologie dans un amphi pendant un mois à mon avis on va avoir plus de places »⁷³⁸.

Ces éléments d'explication interviennent lors de séquences de « relâchement » durant lesquelles les enquêtés tendent à se départir du récit institutionnel des solutions mises en place pour livrer un discours à distance : la formule « *au-delà du sujet APB* » dans le premier extrait tout comme le passage relatif à « *l'effet Coupe du monde 98* » signalent un pas de côté des deux enquêtés. Ainsi, ils partagent ce qu'ils interprètent comme étant les « vraies » causes des difficultés d'affectation et sur lesquelles ils n'ont pas agi dans le cadre du développement et de la gestion d'APB 2. En fait, le ministère concentre l'essentiel de son action sur les filières « en tension » dont il retient la définition suivante : « *la définition d'une filière en tension ce n'est pas quand y'a trop de gamins dans une formation, non, c'est « la capacité d'accueil est inférieure au nombre de vœu 1 de l'académie », voilà !* »⁷³⁹. Dans l'extrait d'entretien suivant, le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de Najat Vallaud-Belkacem nous fait part d'un échange avec le directeur adjoint du cabinet de la ministre – alors en pleine réforme de l'accès à l'enseignement supérieur – qui révèle que ce cadrage est loin d'être neutre⁷⁴⁰ : « *je lui ai dit voilà nous on avait 5% avec notre définition, 5% des filières qui étaient en tension ! Vous [le cabinet de la ministre au moment de la mise en place de Parcoursup, plateforme ayant*

⁷³⁸ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁷³⁹ *ibid.*

⁷⁴⁰ Précisons le contexte de cet échange et le lien qui unit ces deux acteurs. Le « conseiller en charge du supérieur » et le « directeur adjoint de cabinet » travaillent ensemble entre 2014 et 2017 au cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem. La conversation dont il est question ici se déroule après l'adoption de la loi ORE et la mise en place de Parcoursup en 2018. A ce moment, le « conseiller en charge du supérieur » ne travaille plus au cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem et le « directeur adjoint de cabinet », resté auprès de la nouvelle ministre Frédérique Vidal, est chargé de la « Réforme de l'accès à l'enseignement supérieur » et de la mise en place de Parcoursup.

succédé à APB 2], en prenant en compte tous les vœux, parce que vous ne voulez pas les hiérarchiser, vous avez réussi à passer à 85% ! C'est normal puisque vous prenez tous les vœux ! C'est comme si avec APB on avait dit « la capacité d'accueil est insuffisante pour satisfaire les vœux 1 à 10 de l'académie ». Enfin d'accord... Mais ?! On s'en fiche ! Un gamin qui l'a mis en 10^{ème} position on s'en fiche s'il ne l'a pas obtenu ! »⁷⁴¹.

Deux raisons semblent indiquer que la définition des filières « en tension » retenue par le ministère produit des effets politiques. D'abord, cette définition permet de garantir la cohérence d'APB 2 en concentrant l'action publique sur les vœux n°1 émis par les candidats, ceux construits *via* le *leitmotiv* d'APB 2 comme reflétant sincèrement le choix des candidats et « là où ils avaient vraiment envie d'aller »⁷⁴². Ensuite, cette définition des filières « en tension » apparaît finalement assez restrictive. Elle fait du résidu certes grandissant mais limité de candidats non-admis sur leur vœu n°1 le public prioritaire du ministère tout en excluant d'autres catégories de candidats pourtant tout aussi lésés dans leur droit d'accès à l'université : les candidats de l'académie ayant demandé une formation non-sélective dans un autre rang de vœu ou les candidats hors-académie ayant classé une formation non-sélective en vœu n°1, par exemple. Les « propriétaires » d'APB 2 s'appuient donc sur une définition des filières « en tension » qui opère une délimitation particulière du problème et, du même coup, restreint l'éventail des modes de réponse disponibles. De la même manière que les politiques anti-amiante des années 1990 se sont focalisées sur le risque pour la population générale alors que les risques professionnels représentaient un bien plus grand vivier de victimes potentielles⁷⁴³, ici le ministère se concentre sur une population restreinte. Cette définition lui permet d'engager une politique de bricolage technique d'APB 2, propice à un affichage public fort, restaurant la capacité d'agir du politique, mais qui ne traite qu'une partie du problème. Le cadrage opéré par le ministère vise à amenuiser les chances d'activation du « tirage au sort » et à réduire le nombre de candidats non-admis sur leur vœu n°1. C'est là une manière de protéger APB 2 et construire une réponse aux critiques qui lui sont formulées sans ouvrir de nouvelles options de gouvernement des admissions post-baccalauréat et sans toucher aux problèmes d'orientation⁷⁴⁴.

⁷⁴¹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁷⁴² *ibid.*

⁷⁴³ Henry, Emmanuel. « Quand l'action publique devient nécessaire : qu'a signifié « résoudre » la crise de l'amiante ? », *Revue française de science politique*, vol. 54, no. 2, 2004, p. 311.

⁷⁴⁴ Dans la mesure où les « propriétaires » d'APB s'accordent à dire qu'APB n'est pas une plateforme d'orientation, s'ils choisissent d'agir directement sur APB, c'est qu'ils excluent de toute façon la possibilité d'agir sur le système d'orientation.

Les filières « en tension », ainsi définies, deviennent une nouvelle catégorie d'intervention publique. En septembre 2015, alors que les tensions constatées à l'entrée des formations universitaires non-sélectives s'intensifient et que l'activation du « tirage au sort » visant à départager les candidats s'amplifie dans certaines formations, un groupe de travail réunissant des représentants d'université, du ministère, de la DGESIP et de l'IGAENR est constitué : il est chargé d'identifier des leviers permettant de réduire le nombre de vœux n°1 non-satisfait à l'issue de la campagne d'admission post-baccalauréat.

En prévision de la campagne d'admission post-baccalauréat 2016, les ingénieurs de l'INP Toulouse en charge du développement d'APB 2 rassemblent le groupe de travail derrière la mise en place de deux ajustements visant à restreindre les possibilités offertes aux candidats. Nous noterons que les fragilités révélées d'APB 2 font apparaître l'importance cruciale du service APB de l'INP Toulouse dans le bricolage technique de la plateforme comme dans les arbitrages décisionnels : la maîtrise des « possibles » techniques permet aux développeurs du service APB de prendre, dans une certaine mesure, le contrôle des « possibles » politiques en termes d'évolution globale du dispositif. Le premier ajustement correspond à la solution des vœux groupés, expérimentée dans quatre filières dites « en tension » (droit, PACES, psychologie et STAPS) : il consiste à créer un sous-groupe de vœux de licences identiques ou compatibles situées dans différentes universités au sein d'une même académie afin d'augmenter les chances des candidats d'obtenir une proposition d'affectation sur leur premier vœu en obligeant l'algorithme à proposer une affectation dans l'une de ces licences. Le second ajustement correspond à la solution du vœu obligatoire dans une filière non-sélective dite « libre » : il permet de faire figurer parmi la liste de vœux une formation n'affichant pas de capacité d'accueil limitée et d'éviter aux candidats de subir une affectation tardive ou une absence de proposition d'admission en raison de choix portés uniquement sur des filières sélectives ou aux capacités limitées. Pour les « propriétaires » d'APB 2, ces ajustements techniques et processus d'optimisation sont autant d'occasion de faire advenir le changement par une modification interne de la plateforme, un procédé d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'une manipulation routinisée : elle nécessite un engagement relativement minimal de la part des ingénieurs de l'INP et suppose de toucher ni à la question de l'orientation active ni à celle de la sélection. Ces ajustements sont censés pouvoir faire l'économie d'un débat politique portant sur la réorientation des politiques d'admission post-baccalauréat. Le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de Najat Vallaud-Belkacem nous livre une forme d'explication en revenant sur la temporalité politique serrée des réformes : « *le ministre quand*

il arrive en 2012 [référence au quinquennat de François Hollande] il travaille pour la rentrée 2013, 2014, 2015, 2016 et celle de 2017, ça ne sert à rien puisque ce n'est plus la sienne. En fait, il a quatre rentrées. Si vous dites en 2012 allez on fait une loi, alors on met un an pour la mettre en place, donc ça fait 2013, ensuite vous commencez à impacter en 2014 et vous commencez à avoir des résultats quand vous êtes parti ». Ainsi, les questions de temporalité politique et de rendement des politiques publiques occupent une place importante au sein du cabinet ministériel : la perspective de l'élection présidentielle de 2017 contraint en effet la conduite du changement et oblige les ingénieurs à des ajustements discrets, rapides à mettre en œuvre. Dans cette période d'interrègne où les « possibles » techniques s'autonomisent des « possibles » politiques, le ministère engage une politique de corrections successives du fonctionnement d'APB 2 visant à afficher publiquement que le dispositif est en mesure de s'adapter aux problèmes de non-affectation. A mesure que les ajustements se succèdent, APB 2 devient un « *monstre technique* »⁷⁴⁵ remplissant le vide de la réglementation : il implique de « *corriger le tir en permanence* »⁷⁴⁶ pour résoudre un certain nombre d'incohérences comme dans le cas, présenté ci-dessous, des candidatures formulées par des étudiants de l'académie de Limoges souhaitant intégrer une première année de licence de psychologie :

*« Et donc APB, d'une règle élémentaire, c'est devenu une connexion de cas particuliers où on a commencé à empiler en disant bon alors le gamin il est là, il a passé le bac là, bon alors on le met en académie de Strasbourg. Et puis vous faites ça pendant des années et des années et un jour vous découvrez que les jeunes de l'académie de Limoges sont prioritaires sur toutes les mentions de licence de leur académie sauf qu'il n'y a pas de psycho. Y'a une seule université et il n'y a pas de psycho. Donc les jeunes de cette académie ne sont prioritaires nulle part par rapport à la mention psycho. On les met où alors ? On les met individuellement prioritaires dans l'académie qu'ils ont mis en vœu 1 ? »*⁷⁴⁷

Le « bricolage » d'APB 2 n'est rendu public qu'à partir de l'année 2015 mais ce mode d'évolution incrémental de la plateforme, qui passe par de petits ajustements techniques avant chaque nouvelle campagne d'admission, est en vigueur depuis la mise en service d'APB 2 : elle constitue même le cœur du modèle. APB 2 s'est en effet développé sur la base de dispositions législatives minimales, de savoir-faire expérimentaux et de données de fonctionnement

⁷⁴⁵ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁷⁴⁶ *ibid.*

⁷⁴⁷ *ibid.*

modulables qui donnent aux ingénieurs de l'INP la possibilité d'intervenir constamment pour mettre en œuvre les décisions d'ajustement prises en collaboration avec le cabinet ministériel. Dans l'extrait d'entretien présenté ci-dessous, un ingénieur du service APB laisse apparaître, de prime abord, une entreprise de défense de l'intelligibilité de la plateforme mais son discours permet, en seconde lecture, de tracer les contours du modèle souhaité par les « propriétaires » d'APB 2 et de décrire les choix techniques mis en place pour en assurer l'adaptabilité et la perdurance dans le temps :

« On peut toujours rigidifier les choses mais ça n'a jamais été notre souhait. Si vous voulez, il y a toujours deux manières de voir l'informatique : l'informatique au service des informaticiens, on fait quelque chose qui permet de ne pas complexifier le code et de ne pas trop s'embêter et puis il y a l'informatique au service des utilisateurs, et là c'est l'informaticien qui doit se torturer la tête pour mettre à disposition des outils qui sont faciles à utiliser et qui peuvent être mis à jour facilement pour répondre aux besoins des utilisateurs. Comme ça, s'il y'a un problème, pouvoir le résoudre très rapidement, ne pas laisser les gens coincés pendant des semaines, devoir attendre la version du mois de mai ou du mois de décembre. C'est ça qui fait la réussite d'APB, on n'a jamais laissé les gens coincés »⁷⁴⁸.

2. APB, espace de transaction institutionnelle : la réévaluation multipartite des décisions d'admission post-baccalauréat

Cette capacité à ne pas laisser « les gens coincés » tient à la malléabilité d'APB 2 décrite dans les paragraphes précédents qui lui donne la possibilité de « plier sans jamais rompre »⁷⁴⁹. Elle tient aussi aux possibilités d'accommodement proposées et recherchées par les « propriétaires » d'APB 2 : celles-ci visent à corriger les dysfonctionnements apparus après chaque rentrée et garantir la stabilité relative de la plateforme en endiguant les réclamations individuelles adressées à ses « propriétaires ». A rebours des ambitions de la gestion de masse, automatisée, des procédures d'admission post-baccalauréat proposée par APB 2, le ministère se trouve en effet contraint de prendre en charge les « bugs » de la plateforme. Il est amené à traiter au cas par cas, quand cela est jugé faisable, les requêtes des universités, des rectorats ou,

⁷⁴⁸ Entretien du 30 janvier 2020 réalisé auprès d'un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB.

⁷⁴⁹ Référence à la fable de Jean de La Fontaine intitulée « Le Chêne et le Roseau » dans laquelle il décrit l'adaptation différenciée de l'arbre et de l'arbuste face au vent et à l'orage.

plus rarement, des familles de candidats qui prennent contact avec eux – pour les familles, les réclamations individuelles adressées à la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur forment une source d'enquête particulièrement intéressante que nous mobiliserons par la suite. Au sein du cabinet de la ministre, le conseiller en charge des formations du supérieur de Najat Vallaud-Belkacem, déjà fortement impliqué dans la communication institutionnelle et les relations presse, est investi d'un rôle de coordinateur des échanges avec les entités requérantes. Il évoque ces conversations sur le mode du cas particulier tout en mettant en avant le caractère systématique de ces sollicitations : *« Dès qu'APB fermait, qu'on avait la liste des vœux confirmés, tous les recteurs, alors on avait le tableau, tous les recteurs on se disait « Bon allez tu vas aller voir le président d'université, tu vas lui dire là, là, là ça dépasse donc là s'il peut augmenter sa capacité d'accueil et on fait du surbooking ». Je me rappelle avoir appelé un président pour lui dire « Dis-moi, là j'en ai deux... », alors il m'a dit « Deux ? Mais deux on ne discute même pas, on n'est pas à deux près ! ». Au moment de sa fermeture, lorsque les listes de vœux sont définitivement validées par les candidats, la plateforme APB 2 devient donc le théâtre d'un certain nombre de transactions entre le ministère, les rectorats et les universités. Ces échanges rappellent les stratégies de contournement et les négociations institutionnelles, décrites par Lorenzo Barrault⁷⁵⁰, entreprises par des élus ou directeurs d'école dans le cadre des procédures d'attribution de dérogations scolaires. Ces transactions s'amorcent en dehors des canaux de communication traditionnels : elles progressent la plupart du temps *via* des appels téléphoniques, ce qui laisse penser que ces négociations tiennent aussi à la proximité des acteurs et à des interactions répétées. Ces transactions sont nouées en dehors de l'espace et du calendrier d'APB 2 puisqu'il est souvent question de réviser une capacité d'accueil insuffisante ou de remettre en jeu un résultat d'admission post-baccalauréat jugé insatisfaisant du point de vue de la nature du dossier en question ou de ce qui semble être analysé comme une « absurdité » par l'un ou l'autre des acteurs engagés dans la discussion. Le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre, principal coordinateur des échanges téléphoniques, décrit les « coulisses » de ce qu'il appelle le « SAV » de l'admission post-baccalauréat :*

« Le problème, c'est le côté injuste de la modalité, du genre un gamin qui se fait planter à l'entrée d'une filière alors qu'il a eu un bac S mention très bien et donc les parents s'aperçoivent que celui qui était en bac pro il a été pris, c'est incompréhensible. Pareil, université de Tours, les

⁷⁵⁰ Barrault, Lorenzo. « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, no. 2, 2011, p. 52.

services, alors ça ils adoraient, ils m'appelaient en me disant « on a les résultats ! », « Mais qu'est-ce que vous avez fait ? », « Ben rien, c'est le tirage au sort ! » et donc là, tu as des jumeaux, il y en a un qui est pris et pas l'autre... Donc on dit quoi aux parents ? Donc là la ministre me dit « tu te débrouilles », donc je faisais le SAV dès l'annonce des résultats, mon téléphone commençait à sonner, les « mais » commençaient à arriver, je faisais le SAV de tous les cas. Alors des fois, on a aidé des vrais cas, moi je me rappelle la maman de Saint-Etienne qui m'appelle en me disant que ses deux enfants ont été pris en STAPS mais l'un à Grenoble, l'autre à Saint-Etienne et qu'elle n'a pas les moyens de payer deux appartements. Alors j'appelle le président de Saint-Etienne, je lui dis « qu'est-ce qu'on fait ? », il me dit « je prends les deux, c'est évident », je lui dis « merci »⁷⁵¹.

La gestion de masse des procédures d'admission post-baccalauréat et leur centralisation algorithmique n'échappent donc pas à l'individualisation du traitement de certaines candidatures. Elle permet, en quelques sortes, une régulation des externalités négatives d'APB 2 lorsque celles-ci sont portées à la connaissance d'un rectorat, d'une université et, finalement, du cabinet ministériel. Ces transactions donnent à voir des acteurs politiques et universitaires qui contournent certaines contraintes « gestionnaires » : lorsqu'il s'agit, par exemple, de renégocier les capacités d'accueil après la campagne d'admission post-baccalauréat alors que celles-ci sont normalement discutées et fixées bien en amont, durant l'année scolaire. Elles donnent à voir des acteurs qui récupèrent ainsi des marges de manœuvre dans quelques décisions d'affectation jugées sensibles : lorsqu'il s'agit d'exposer rapidement les grandes lignes d'une candidature, d'évaluer le bien-fondé du « sort » qui lui a été réservé sur APB 2 et de statuer sur l'opportunité d'accorder ou non au candidat une forme de passe-droit. Dans ce dernier cas de figure, qui fait directement intervenir les ressources sociales et les capitaux bureaucratiques des acteurs négociants, le continuum des accommodements peut s'étendre du « simple » ajustement, comme dans le cas de la « maman de Saint-Etienne », à des pratiques relevant du favoritisme ou de l'entre-aide amicale comme dans le cas de cette candidate au réseau Polytech :

« Il y a deux ans, j'ai un collègue qui m'appelle et qui me dit « Stéphane, j'ai la copine de mon neveu, elle a candidaté au réseau Polytech mais elle a entendu dire qu'il y avait aussi une admission sur dossier donc elle est allée voir sur internet, elle a rempli le dossier, reçu l'accusé

⁷⁵¹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

de réception etc. ». Trois semaines après, elle se pointe à la scolarité et on lui dit « Mais vous êtes qui ? Vous n'êtes pas sur les listes ! » En fait, on lui explique qu'elle a rempli un dossier destiné à ceux qui avait réussi le concours, or ce n'était pas son cas. Donc la scolarité lui propose une place en licence professionnelle. Alors là, panique à bord ! J'appelle la DGESIP parce que les écoles étaient gérées par mon ancien service ! Ils me disent qu'ils vont appeler les écoles d'ingénieurs et qu'ils vont la récupérer, parce que la candidate elle leur avait dit non du coup, mais le problème c'est que les écoles c'est en apprentissage donc c'était trop tard ! De mon côté, j'appelle le recteur de l'académie de Versailles, je dis « Voilà... », il me dit « Passe-moi ». Donc il appelle la présidente de l'université qui a appelé le directeur de Polytech et donc ils l'ont admis. Je fais passer le message à l'étudiant en lui disant maintenant, c'est à toi de leur montrer tes compétences »⁷⁵².

Ces transactions prenant place hors des clous de la plateforme ont ceci d'intéressant qu'elles remettent au premier plan les « dossiers » des candidats là où APB 2 n'est censé rendre publiques que les listes de vœux hiérarchisées – conformément à la loi Savary de 1984 en vertu de laquelle les formations universitaires sont censées accueillir tous les candidats qui souhaitent s'y inscrire et ne peuvent avoir connaissance du niveau, du parcours ou de l'origine du candidat. Les échanges tripartites qui se tiennent entre le cabinet ministériel, les rectorats et les universités montrent que les chances d'accommodement vis-à-vis de l'affectation ou la non-affectation proposée par APB 2 sont fonction de considérations « extra-scolaires », discutées par des voies non-officielles – si nous considérons ici que ce qui relève du jugement « scolaire » se restreint aux seules données accessibles via APB. Les procédures de recours engagées *a posteriori* de la procédure d'admission post-baccalauréat organisent ainsi une forme de rupture avec l'invisibilisation du profil des candidats derrière leur hiérarchisation des vœux. De ce point de vue, les courriers adressés à la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur (MENES) – ou à ses antennes académiques – pour contester un résultat provenant d'APB 2 ou témoigner d'une incompréhension liée à son fonctionnement peuvent également compter parmi les marques d'un gouvernement par « accommodement »⁷⁵³ attentif à la trajectoire socio-scolaire du candidat. A propos du recours à l'institution médiatrice, Hélène Buisson-Fenet écrit d'ailleurs la chose suivante : le « recours à la médiation plutôt qu'au tribunal administratif révèle en soi que les usagers ne se comportent pas seulement en sujets de

⁷⁵² Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁷⁵³ Barrault, Lorenzo, 2013, *op. cit.*

droit soucieux de leurs prérogatives, mais attendent des aménagements du service afin de voir reconnue la spécificité de leur situation »⁷⁵⁴. Cette forme de recours se distingue des négociations politico-universitaires précédemment évoquées car elles sont formulées par les familles elles-mêmes et passent par le canal officiel de la « saisine » (ENCADRÉ 20). Mais les demandeurs trouvent aussi en la médiation une institution disposée à réévaluer leur « dossier » pour apprécier la pertinence du résultat APB ou les orienter vers de nouvelles solutions : autrement dit, « il s’agit d’amener un univers bureaucratique, où les catégories générales, l’anonymat et le traitement procédural du nombre prédominent, à prendre en considération la personne singulière »⁷⁵⁵. D’un côté, la saisine de la médiation laisse aux candidats et/ou leur famille la possibilité d’exposer une situation qu’ils n’ont pas eu l’occasion de présenter lors de la constitution et la validation du dossier de candidature APB. La retranscription de cette saisine, présentée dans le rapport de la MENES établi en 2016, montre cette possibilité d’exposition : « lors de la saisie des vœux dans APB en janvier 2016, B, un élève de Terminale scientifique, originaire de l’académie X, bon footballeur, demande STAPS en vœu 1 en filière sélective dans une académie dont il n’est pas originaire. En effet, lui et ses parents apprennent qu’il existe des places réservées pour les sportifs de bon et très bon niveau dans cette filière, dont il pense faire partie »⁷⁵⁶. Une autre retranscription met en avant le désarroi de ces parents estimant que « le dispositif APB n’a pas fonctionné correctement pour notre fille A. En effet, celle-ci a obtenu le baccalauréat, série S, avec mention très bien et a formulé ses choix premiers en CPGE. Elle a été refusée en procédure normale sur l’ensemble de ses vœux en filière sélective et a obtenu un vœu en CPGE en procédure complémentaire qui ne correspond pas à ses premiers vœux »⁷⁵⁷. De l’autre côté de la relation administrative, la réponse des médiateurs prend appui sur un travail de vérification des données APB et sur la collecte d’un certain nombre d’informations relatives au parcours des candidats, transmises *via* les formulaires remplis par les requérants à l’occasion des saisines.

⁷⁵⁴ Buisson-Fenet, Hélène. « VARIA Un “usager” insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d’éducation », *Éducation et sociétés*, vol. 14, no. 2, 2004, p. 161.

⁷⁵⁵ Buisson-Fenet, Hélène. « Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d’une « autorité sans pouvoir » », *Revue française de pédagogie*, vol. 153, 2005, pp. 81-82.

⁷⁵⁶ MENES. « Des grands nombres vers l’individuel » [Rapport], juin 2017, p. 114.

⁷⁵⁷ *ibid.*, p. 114.

Encadré 20. Les dysfonctionnements de la procédure APB au prisme de la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur

« La médiation ne gère pas du nombre, elle s'intéresse au détail de ce qu'il se passe dans les administrations »

Chargée de mission auprès de la MENES

Tout usager ou personnel de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur en litige avec l'administration peut saisir la médiation au niveau national ou académique. En principe, toutes les réclamations APB sont portées au niveau académique. Mais entre 2016 et 2018, dans le cadre de la préparation du rapport consacré à APB puis d'un travail rapproché avec le ministère pour évaluer le dispositif, les saisines sont récupérées par le niveau central de la médiation : cette prise en main est l'occasion de constater qu'entre ces deux années, le nombre de saisines augmente considérablement par rapport aux années précédentes (le pic est atteint en 2017 avec 313 réclamations). A la médiation, les facteurs d'explication sont recherchés du côté du « *bug* » d'APB c'est-à-dire, selon les bornes temporelles professionnelles mises en place au sein de l'institution, « *du moment où ils ont commencé à mettre des filières à pastilles à cause des filières en tension, et puis il y a eu le tirage au sort, et tout le monde a commencé à appeler* ». Qu'il s'agisse du mode de traitement des réclamations ou des ressources nécessaires à la démarche, la saisine de la médiation relève d'une gestion *a posteriori* des dysfonctionnements d'APB bien différente de la réception des incertitudes gérée en amont, par exemple, par les conseillers d'orientation : elle requiert du capital bureaucratique et la mobilisation d'un certain langage administratif qui éloignent les classes les moins favorisées des possibilités d'accommodement avec APB.

Pour étayer ce propos, nous prenons appui sur le récit de l'une des rédactrices du rapport 2016 de la MENES consacré à APB 2 : dans le cadre de cette mission, elle s'est chargée du traitement des saisines couvrant l'Ile-de-France afin d'analyser le contenu des réclamations et prendre la main sur leur traitement. En 2016 particulièrement, les saisines suscitent de la part de la chargée de mission une évaluation attentive à ce que les demandeurs ne profitent pas de l'« *effet bug* » pour solliciter l'aide de l'institution : comme nous l'apprend notre enquêtée, la médiation se montre en effet vigilante afin que les demandeurs n'utilisent pas la médiatisation du « tirage au sort » comme un prétexte pour contester un résultat d'affectation provenant en réalité d'un mésusage d'APB 2 et de ses règles de fonctionnement⁷⁵⁸. Notre enquêtée poursuit en expliquant qu'il s'agit néanmoins de considérer toutes les réclamations : il faut en effet répondre à l'« *angoisse des familles* » identifiée lors de la consultation et du traitement des saisines et ce, à une période où les voies de recours sont relativement réduites puisqu'il n'existe pas de numéro

⁷⁵⁸ Entretien du 15 novembre 2019 réalisé avec une chargée de mission auprès de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur ayant rédigé la partie du rapport 2016 consacré, en partie, à APB.

vert et les procédures devant les tribunaux administratifs sont encore limitées. Cette posture occasionne, d'une part, une disqualification des requêtes « farfelues » : « *vous avez des gens, ils vous écrivent ou vous appellent mais ils vous raconteraient n'importe quoi et vous leur dites « Mais vous êtes sûr ? Parce que moi, quand je regarde votre dossier, enfin vous ne pouvez pas dire ça, c'est faux, on vous a envoyé une proposition, vous n'avez pas validé, on vous a même relancé etc. ». Donc après ils ne répondent plus* »⁷⁵⁹. A propos de l'« effet bug », notre interlocutrice à la MENES évoque le cas de ces demandeurs « *qui disaient être victimes d'un bug, alors j'allais dans l'application, parce qu'à un moment j'ai eu la main dessus pour le rapport, je leur demandais le numéro de dossier et je vérifiais ce qu'ils me disaient et du coup je leur disais « mais non, il n'y a pas de bug, voilà pourquoi votre dossier a été traité comme ça » et puis je clôturais la saisine* »⁷⁶⁰. D'après le discours de notre enquêtée, cette posture conduit, d'autre part, à détecter toutes les anomalies d'APB 2 pouvant conduire à des formes d'injustice qu'elle catégorise comme ne relevant pas, selon elle et son « sens commun » de la justice, de la responsabilité des candidats mais bien d'un dysfonctionnement d'APB 2 :

« On a vraiment milité pour certains dossiers. Je me rappelle d'une histoire, c'était une fille qui avait été admise en BTS donc ce n'était pas l'université mais c'était quand même l'enseignement supérieur. Et puis, deux jours avant la rentrée, on lui avait dit qu'il n'y avait plus de place donc elle nous avait contacté en disant « Mais comment ça se fait ? ». La fille elle n'avait plus rien, quoi ! Elle avait déménagé, en plus elle venait d'outre-mer... Donc nous, on était intervenu, on avait demandé au chef d'établissement de l'accueillir, elle n'avait plus de place parce que y'avait des raisons de sécurité par rapport aux effectifs donc on est allés voir un chef d'établissement à côté pour voir si lui, dans une section identique ou qui correspondait à peu près, et pour laquelle la jeune fille était d'accord de venir, s'il ne pouvait pas l'accepter compte tenu du contexte. Parce qu'en fait y'a eu un moment de surbooking dans les sections, donc ils ont dit « oui » dans un premier temps et après quand ils [les candidats] sont arrivés, ils ont dit « cassez-vous ! », donc les gens n'avaient plus rien ! C'est dégoûtant quoi ! ».

Dans cette section, nous avons dégagé un point important suivant lequel le dispositif APB 2 se maintient d'autant plus qu'il autorise dans son application une certaine forme de malléabilité du fait des possibilités d'accommodement qu'il intègre plus ou moins explicitement à son fonctionnement. Ainsi, les ajustements successifs de la plateforme, les bricolages de l'algorithme, les arrangements plus ou moins officiels entre institutions et candidats sont autant

⁷⁵⁹ *ibid.*

⁷⁶⁰ *ibid.*

de *modus vivendi* permettant aux « propriétaires » d'APB 2 de faire tenir debout la plateforme sans qu'ils aient besoin de subir le coût politique et financier d'une ouverture des options en termes d'organisation de l'admission post-baccalauréat. Le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat Vallaud-Belkacem explicite les « choix politiques » en présence :

« C'est facile de dire « on aurait dû », après il faut quand même voir ce que représente le choix politique de dire « d'accord, les universités sélectionnent » [...] Moi, j'ai posé ça sur la table politiquement : « pas de sélection à l'entrée de l'université ». Ok ? D'accord ! Alors, il me faut des millions pour augmenter le nombre de places. Et bien sûr, je n'ai pas eu les millions donc nous avons optimisé le dispositif en faisant d'abord les vœux groupés. De 2015 à 2017, c'était mon sujet tous les ans : optimiser au mieux. Mais on a poussé le dispositif, je pense, au maximum de l'optimisation »⁷⁶¹.

Cette stratégie fonctionne durant une grande partie de la carrière d'APB 2 : elle est appliquée alors que, depuis 2013, la révélation du « tirage au sort » au sein de certaines filières « en tension » fait resurgir différentes prises de position sur la mise en place de la sélection à l'entrée de l'université et sur la nécessité de revoir les procédures d'accueil des bacheliers. Cette stratégie s'avère néanmoins fragile. Pour les ingénieurs du service APB, l'empilement des ajustements tend à complexifier la maintenance de la plateforme. Auprès du public, cette stratégie contribue à mettre en lumière l'opacité du fonctionnement APB 2. De ce point de vue, une ingénieure de l'INP Toulouse pointe du doigt ce qu'elle interprète comme l'erreur, « au niveau décisionnel », ayant consisté à concentrer essentiellement l'ajustement d'APB 2 autour du cas des filières « en tension » :

« Il y avait des règles changeantes chaque année, des pastilles vertes, des pastilles bleues, des trucs complètement hurluberlus, nous on a essayé de les alerter en tant qu'assistant à la maîtrise d'ouvrage mais on n'a pas été entendu alors qu'on savait que ça mènerait à la fin du système. On a créé des pastilles vertes sur des licences qui n'étaient pas en tension [solution du vœu obligatoire dans une filière non-sélective dite « libre »], du coup tout le monde s'est précipité

⁷⁶¹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

dessus et on a créé de la tension là où il n'y en avait pas auparavant ! Donc ça a fait un effet « boule de neige » et on a créé de la frustration »⁷⁶²

Le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de Najat Vallaud-Belkacem relève également les tenants comme les aboutissants de la capacité d'ajustement d'APB 2 tout en soulignant l'ambivalence voire la dangerosité, sur le long terme, de ce développement bricolé. Il évoque ainsi l'engagement personnel des ingénieurs d'APB 2 dans la construction sans planification de la plateforme. Il semble même mobiliser le vocabulaire du désintéressement lorsqu'il fait appel à la notion de « bénévolat » ou de « service public » pour qualifier leur intervention. Dans un même mouvement, un même discours, il suggère l'existence d'un lien direct entre ce mode de fonctionnement et la systématisation des critiques formulées à l'égard d'APB 2. L'extrait d'entretien suivant expose ce double mouvement :

« Ça tenait parce que s'il fallait y passer trois nuits d'affilée, ils y passaient trois nuits, ce n'était pas un problème. Ce n'était pas géré comme un processus complètement automatisé, y'avait des gens derrière qui garantissaient que voilà. On était je ne sais combien, moi je parle de tous les gens qui m'ont appelé, après je retransmettais à la DGESIP, je disais « Alors nous avons M. Machin, il faudrait ressortir l'historique et voir avec les parents » et donc ils s'en occupaient de temps en temps et on me disait « Mais les parents t'ont dit ça mais en fait c'est ça qu'il s'est passé ». Simplement, je pense que ce sont des gens qui avaient la fibre du service public. Et ça a tenu parce que comme beaucoup de trucs qui tournent avec des bénévoles, là ils n'étaient pas bénévoles mais ils ne faisaient pas du 8h30/16h30, il ne fallait pas leur parler de week-end ou de machin. Quand c'était APB, la priorité c'était de caser le maximum de gamins, de résoudre les cas [...] Ce choix de l'optimisation ça passe ça passe ça passe un peu aux forceps etc. On s'est retrouvés tout doucement avec un monstre qui remplissait plein de vide dans la réglementation [...] Mais comme d'année en année y'avait encore plus de gamins, au bout d'un moment vous tenez, vous mettez les mains sur toutes les fuites d'eau et puis à un moment ben c'est fini quoi. C'était trop tard... Voilà »⁷⁶³.



⁷⁶² Entretien du 19 avril 2022 réalisé auprès d'une ingénieure de recherche de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse intégrée service APB (2015-2017).

⁷⁶³ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

A travers ce chapitre, nous avons proposé une analyse des fragilités dont la gestion automatisée des admissions post-baccalauréat et la délégation aux algorithmes est porteuse. Notre analyse permet aussi d'identifier les « fissurations » introduites dans la capacité d'agrégation d'APB 2 ayant affaibli aussi bien le réseau d'acteurs que les conventions sur lesquelles il reposait. Nous pourrions y voir des points de rupture dans la trajectoire d'APB 2 mais l'utilisation du terme « fissurations » est directement liée à notre méthode consistant à ne pas réinjecter la « fin de l'histoire » dans les faits racontés au présent. Dans ce chapitre, il ne s'agit pas de devancer les « propriétaires » d'APB 2 : nous prenons au sérieux les diagnostics qu'ils posent sur APB 2 lorsqu'ils reconnaissent, par exemple, l'existence de dysfonctionnements tout en invoquant leur caractère technique et temporaire puisque corrigible. Le dernier chapitre suit l'accélération de la mise en faillite d'APB 2, observée lors d'une seconde séquence de mise en débat des modes d'affectation des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La séquence couvre, cette fois-ci, la période 2015-2017. Nous y étudions la fin de carrière d'APB 2, sa mise en controverse et sa démonétisation vis-à-vis de nouvelles solutions d'accès à l'enseignement supérieur qui commencent à poindre en dehors des cercles traditionnels dans lesquelles elles circulaient jusque-là. Au regard des processus analysés au cours de ce chapitre, nous pouvons dégager, sous forme d'hypothèse, deux facteurs de déclenchement de la controverse. Alors que les instances universitaires étaient placées au cœur du renforcement de la sélectivité des licences par dossier ou « tirage au sort » au cours de la séquence 2013-2014, APB 2 est construit entre 2015 et 2017 comme le principal responsable des difficultés d'admission post-baccalauréat en première année de licence. Le renouvellement des acteurs contestataires et de leurs répertoires d'action transforme en effet le processus d'accusation qui contribue surtout à mettre en cause le ministère, son « opaque » machine d'admission post-baccalauréat et son opération de dissimulation des données de fonctionnement d'APB 2. Et puis, il semblerait qu'au cours de la séquence 2015-2017, le caractère « ajustable » d'APB 2 ne permette plus à l'État de rendre son intervention acceptable en matière d'admission post-baccalauréat et d'endiguer les contestations de ceux qui jugent les intérêts des candidats compromis par le fonctionnement de la plateforme. Aussi, ce dernier chapitre éclaire les dynamiques de mise en politique d'APB 2 – rappelé par la légalité de son fonctionnement et questionné dans sa légitimité – tout comme le processus de réversibilisation de la solution algorithmique proposée par cette plateforme et enfin la réouverture du champ des « possibles » en matière d'organisation de l'accès à l'université.

CHAPITRE 5 - La fin de carrière d'APB. Condamnation des algorithmes et (re)mise en débat de l'accès à l'université (2015-2017)

Comment l'activation du « tirage au sort », dénoncée de plus en plus bruyamment comme un moyen de sélection injuste et contraire au libre d'accès des bacheliers à l'université, (re)met-elle en débat la solution d'admission post-baccalauréat en vigueur ? Comment la fragilité juridique d'APB 2, documentée par un certain nombre d'acteurs-enquêteurs et invoquée devant les tribunaux pour contester certaines décisions d'affectation, transforme-t-elle la question de l'accès à l'université en problème public ? Comment, finalement, émerge le « problème » APB ? L'approche constructiviste des problèmes publics interroge les voies par lesquelles un fait social se transforme, ou non, en problème public et devient un objet d'attention de la part des autorités publiques. Dans cette perspective, elle défend l'idée selon laquelle il n'y a pas de problème intrinsèquement public, des problèmes sociaux naturellement destinés à être publicisés, montés en généralité et pris en charge par les autorités publiques : les problèmes publics n'existent pas à l'état latent, ils ne sont pas comme des « billes brillantes »⁷⁶⁴ identifiables au loin, à moitié enfouies dans le sable, et attendant d'être cueillies pour susciter une prise en charge publique. L'approche constructiviste des problèmes publics, inspirée de la sociologie de Chicago et des travaux pionniers d'Howard Becker ou Joseph Gusfield, se détache largement de la vision fonctionnaliste portée au milieu du 20^{ème} siècle par le courant de recherche américain des *policy sciences*. D'après lui, la naissance d'un problème public ne traduirait rien d'autre que l'existence d'un dysfonctionnement, d'une mauvaise coordination dans la prise en charge d'une ou plusieurs fonctions sociales⁷⁶⁵. *A contrario*, les travaux constructivistes mettent en évidence le fait que les problèmes publics sont « le fruit d'activités concurrentielles de mobilisations, de « traduction », de mise en récit »⁷⁶⁶ participant à la « conversion d'un fait social en objet de préoccupation et de débat, éventuellement d'action publique »⁷⁶⁷. La démarche constructiviste pose le préalable suivant : les problèmes publics

⁷⁶⁴ Érik Neveu reprend ici les termes du philosophe et sociologue Alfred Schütz. Voir : Neveu, Érik. « L'analyse des problèmes publics. Un champ d'étude interdisciplinaire au cœur des enjeux sociaux présents », *Idées économiques et sociales*, vol. 190, no. 4, 2017, p. 6.

⁷⁶⁵ Neveu, Érik. « Chapitre 1. La constitution d'une tradition de recherche aux États-Unis », Érik Neveu éd., *Sociologie politique des problèmes publics*. Grand Débat national. Armand Colin, 2022, pp. 23-24.

⁷⁶⁶ Neveu, Érik. « Introduction », 2022, *op. cit.*, p. 8.

⁷⁶⁷ *ibid.*, p. 8.

n'existent pas « en soi » mais tout fait social peut se transformer en problème public dès lors qu'il est pris en charge par certains acteurs, dans certaines arènes publiques ou confinées, affectés par une situation qu'ils perçoivent comme une menace pour leurs valeurs, leur santé, leur environnement, leur travail... Érik Neveu évoque ainsi la construction des problèmes publics en ces termes : « du plus tragique au plus anecdotique, tout fait social peut potentiellement devenir un « social problem » s'il est constitué par l'action volontariste de divers opérateurs (presse, mouvements sociaux, partis, lobbies, intellectuels...) comme une situation problématique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique »⁷⁶⁸. La conversion de faits sociaux en problèmes publics ne peut ainsi s'analyser sans prêter attention à la pluralité des acteurs sociaux, entrepreneurs de cause ou producteurs de revendication qui s'engagent dans un travail de définition visant à construire une situation comme problématique – soit parce qu'ils sont directement concernés soit parce qu'ils sont spécialisés dans la prise en charge de revendications collectives. Par leurs actions, le fait social, constitué en problème public, ne constitue plus une situation singulière relevant de la vie privée ou de la fatalité mais devient un problème collectif susceptible de déclencher une intervention publique.

Dans le sillage des travaux interactionnistes d'Howard Becker et Joseph Gusfield, l'approche constructiviste s'établit à l'encontre de l'idée selon laquelle il existerait une « évidence » des problèmes sociaux⁷⁶⁹. Elle met l'accent, pour s'en départir, sur le travail d'étiquetage des problèmes. Les travaux d'Howard Becker sur la déviance, rassemblés dans *Outsiders*, font en effet apparaître que les problèmes publics ne sont pas « réductibles à la gravité mesurables des faits mis en débat, à une objectivité fondatrice »⁷⁷⁰. La consommation de marijuana est ainsi stigmatisée et sanctionnée comme un comportement déviant parce qu'elle est étiquetée comme tel par des entrepreneurs de cause intéressés par la réussite de cette définition⁷⁷¹. Joseph Gusfield, au même moment, complète cette analyse dans *Symbolic Crusade*, un ouvrage consacré aux mouvements américains de tempérance qui, au 19^{ème} siècle, se développent et construisent la consommation d'alcool comme une pratique problématique s'opposant aux

⁷⁶⁸ Neveu, Érik. « L'approche constructiviste des “problèmes publics”. Un aperçu des travaux anglo-saxons », *Études de communication*, no. 22, 1999, p. 42.

⁷⁶⁹ Gilbert, Claude, et Emmanuel Henry. « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, vol. 53, no. 1, 2012, p. 36.

⁷⁷⁰ Neveu, Érik. « Chapitre 1. La constitution d'une tradition de recherche aux États-Unis », 2022, *op. cit.*, p. 30.

⁷⁷¹ Becker, Howard S. « 8. Les entrepreneurs de morale », Howard S. Becker éd., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié, 2020, pp. 171-188.

valeurs morales issues de leur pratique religieuse⁷⁷². Son travail montre que la stigmatisation des consommateurs est le fait d'« entrepreneurs de morale » issus d'élites sociales en déclin, principalement des *white anglo-saxons protestants* : ces élites chercheraient à recouvrer du pouvoir sur des « catholiques aux mœurs moralement relâchées »⁷⁷³ en se faisant les garantes du bien public et de la rigueur morale. L'identité des acteurs, leur position sociale, les revendications qu'ils portent comme les adversaires qu'ils identifient donnent au problème naissant une forme particulière et située. La sociologie des problèmes publics montre en effet que la définition des problèmes tels qu'ils émergent, tels qu'ils sont connus et reconnus dans l'espace public sont contingentes : la formulation publiquement retenue du problème est une formulation « parmi d'autres », une formulation ayant passé des épreuves et traversé des arènes pour s'imposer comme *la* définition principale du problème. Dans leur analyse des problèmes de santé publique, Emmanuel Henry et Claude Gilbert font ainsi ressortir l'idée selon laquelle les problèmes publics doivent être appréhendés comme des lieux de rencontre entre plusieurs définitions qui sont tantôt complémentaires tantôt concurrentes – auquel cas, il faut penser ensemble les définitions dominantes et marginalisées. Dans son analyse de la gestion de l'amiante, Emmanuel Henry montre que dans les années 1990, par exemple, la convergence des associations de victimes, des médias et du personnel politique vers une même définition en termes de « scandale public » ne peut être comprise sans prêter attention à un processus simultané : la relégation de la définition de l'amiante en termes de « risque professionnel » dont les porteurs sont cantonnés à des scènes périphériques voire marginales. Nous devons ici retenir que les problèmes publics font l'objet de luttes définitionnelles qui pèsent constamment sur leur construction. Ces luttes définitionnelles sont aussi des luttes d'influence et de pouvoir entre différents groupes d'acteurs qui s'allient ou s'affrontent pour s'approprier un problème, cadrer son interprétation et contrôler l'orientation donnée aux formes d'action collective correspondantes. Ces luttes peuvent revêtir un caractère général et renvoyer à des conflits de valeurs ou de paradigmes mais elles peuvent aussi emprunter des voies plus sous-terraines : dans ce cas, elles se développent dans le cadre d'échanges plus techniques, plus discrets à travers des attributions de compétence dans le domaine technique, scientifique, administratif ou politique.

⁷⁷² Gusfield, Joseph R. « Symbolic Crusade : Status Politics and the American Temperance Movement ». University of Illinois Press, 1963.

⁷⁷³ Extrait d'un entretien avec Joseph Gusfield réalisé par Daniel Cefaï et Danny Trom. Voir : Cefaï, Daniel, et Dominique Pasquier. « Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques ». Presses universitaires de France, 2003, p. 67.

Le travail de définition conduit par les entrepreneurs de cause, de morale ou de norme donnent aux problèmes publics une forme singulière qui pèsent tout à la fois sur les acteurs appelés à intervenir et sur les voies de « résolution » de la situation construite comme problématique. L'analyse constructiviste des problèmes publics suppose ainsi d'abandonner toute vision réifiante de l'État sous peine d'éclipser les conflits entre acteurs mobilisés. Bruno Dumons et Gilles Pollet font apparaître ce point dans leur analyse de la construction du problème de la vieillesse ouvrière et de la montée en puissance des thèses solidaristes au tournant du 20^{ème} siècle. Ils indiquent que l'adoption de la loi de 1910 sur les retraites ouvrières et paysannes ne peut être expliquée par l'augmentation du nombre de personnes âgées, le vieillissement de la population ou la dégradation des conditions de vie des ouvriers : cette hypothèse fonctionnaliste reviendrait à dire qu'avant la loi de 1910, la vieillesse ouvrière ne posait aucun problème. Récusant les analyses du politique fondées sur la métaphore du reflet, Bruno Dumons et Gilles Pollet montrent ainsi que l'histoire de l'intervention étatique en matière sociale n'est pas celle d'une intervention proprement naturelle, linéaire, inéluctable. L'« invention » de la retraite est en effet le produit d'une construction « des juristes, des médecins et des écrivains en quête de légitimité sociale et de causes à embrasser mais également des idéologues, des enquêteurs et des réformateurs sociaux dont certains, conservateurs et souvent contre-révolutionnaires, sont désireux de stigmatiser l'échec de la société libérale issue de la Révolution »⁷⁷⁴. Dans une société valorisant la responsabilité et la propriété individuelles comme créatrices de citoyenneté et traitant la pauvreté *via* des mécanismes essentiellement assistanciers, ces acteurs mobilisés parviennent à inscrire la question de la vieillesse ouvrière à l'agenda politique : ils imposent une conception interventionniste du social et déclenchent la mise en place d'un système assurantiel prémunissant les travailleurs contre les risques sociaux lorsque ceux-ci n'ont pas accès à la propriété privée. Pour ce chapitre, nous retenons de cet examen que l'intervention publique n'est jamais donnée *a priori* : toute démarche qui prendrait pour point de départ la « fin » du processus de construction d'un problème public établirait des interprétations erronées sur les transformations à l'œuvre, négligeant « les processus spécifiques qui modèlent l'action de l'État et en détermine en partie le cours »⁷⁷⁵.

⁷⁷⁴ Dumons, Bruno, et Gilles Pollet. « Aux origines du système français de retraite. La construction d'une solution politique au problème de la vieillesse ouvrière au tournant des XIXe et XXe siècles », *Sociétés contemporaines*, vol. 24, no. 4, 1995, p. 15.

⁷⁷⁵ Jobert, Bruno. « L'Etat en action : l'apport des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 35, no. 4, 1985, p. 665.

Ce point est particulièrement important dans le cadre d'une étude rétrospective supposant, pour le chercheur, de connaître la fin de l'histoire avant même d'en analyser les fondations. Dans notre cas, il s'agit du remplacement d'APB 2 par Parcoursup quelques mois après l'élection d'Emmanuel Macron au mois de mai 2017. Dans un premier temps (**SECTION 1**), nous analyserons la mobilisation de certains acteurs pour imposer une définition du « problème » APB en termes juridiques : l'objectif est de rendre intelligibles les conflits, les stratégies, les séquences qui conduisent certains à inscrire la fragilité du dispositif à l'agenda politico-médiatique et d'autres à mener des opérations visant à relégitimer son fonctionnement. Nous tenons à restituer ces faits de politisation « sans faire intervenir dans l'explication des éléments qui ne sont connus qu'en fin de parcours », comme le prescrit Michel Callon⁷⁷⁶ c'est-à-dire sans réinjecter la disparition d'APB 2 dans l'analyse du processus de construction du « problème ». Les travaux d'Howard Becker, que nous citons au début de cette introduction, s'appuient justement sur la notion interactionniste de « carrière » pour mettre en évidence les « processus de franchissement d'étapes [...] qui ouvrent chacune un espace de possibles inédit, dont la gestion peut conduire à franchir de nouvelles étapes »⁷⁷⁷. De la même manière, la carrière d'APB 2 s'analyse à travers des modes d'existence pluriels, des étapes successives qui fonctionnent selon des logiques propres tout en s'influant mutuellement – l'un des objectifs de la thèse, d'ailleurs, est d'en examiner les différents ressorts. Pour cela, nous analyserons la politisation d'APB 2 en prenant au sérieux les agissements des différents acteurs engagés dans la critique ou la défense du dispositif sans y voir autant d'étapes « prémonitoires » annonçant sa disparition prochaine. Nous aimerions faire apparaître que la mise en politique d'APB 2, l'émergence de nouvelles options d'organisation des admissions post-baccalauréat et l'intervention de l'État dans la solution Parcoursup (**SECTION 2**) n'ont rien d'inéluctable. C'est la précaution méthodologique et analytique que nous retenons à la fois de l'approche constructiviste des problèmes publics et du principe bloorien de symétrie qui refuse l'« histoire jugée » et demande au chercheur de restituer la complexité et la contingence historique du moment étudié sans se laisser entraîner par les discours « rationalisateurs » proposés *a posteriori*⁷⁷⁸.

⁷⁷⁶ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour. « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole », *Gérer et comprendre*. Annales des Mines, no. 11 et 12, 1988, p. 7.

⁷⁷⁷ Neveu, Érik. « Chapitre 1. La constitution d'une tradition de recherche aux États-Unis », 2022, *op. cit.*, p. 29.

⁷⁷⁸ Bloor, David. « Knowledge and Social Imagery ». Chicago University Press, 1976.

Section 1 - La politisation d'APB 2. Une construction de la critique autour de l'opacité et l'insécurité juridique des algorithmes

Au début de l'année 2016, le dispositif APB 2 se trouve au cœur d'un « dialogue » relatif à l'opacité et à l'insécurité juridique de ses données de fonctionnement. Nous pouvons repérer dès l'année 2015 des mobilisations pour une plus grande transparence du fonctionnement d'APB 2 mais nous considérons que c'est à partir de 2016 que ces mobilisations s'agrègent et activent une dynamique plus large de contestation du dispositif. Plusieurs institutions se mêlent au dialogue : une association (Droits des lycéens), un ministère (Enseignement supérieur), des juridictions administratives (tribunaux administratifs et Conseil d'État) et une autorité administrative indépendante (Commission d'accès aux documents administratifs). Pendant près d'un an, ces acteurs participent de manière continue (comme l'association Droits des lycéens) ou à l'occasion d'une saisine (comme la CADA ou le Conseil d'État) au tissage d'un réseau de sollicitations, de demandes, d'envoi de documents, de production d'avis concernant le fonctionnement d'APB 2. Ici, notre analyse de la politisation d'APB fait apparaître une première séquence de « sous-politisation » au sens où l'entend Pierre Lascoumes dans son étude des compromis parlementaires⁷⁷⁹ : il s'agit d'un processus de « réduction des affrontements idéologiques et partisans par le recours à des arguments techniques »⁷⁸⁰, au cours duquel « la dimension substantielle des enjeux »⁷⁸¹ ainsi que les « conflits de normes et de valeurs »⁷⁸² sont temporairement minimisés. Les données de fonctionnement d'APB 2, ses algorithmes comme son code source sont au cœur de cette séquence marquée, en 2016-2017, par un processus de judiciarisation du dispositif. Plusieurs acteurs contribuent à mettre en évidence la fragilité du cadre légal dans lequel évolue APB 2 et imposent, ce faisant, une définition du problème en termes juridiques. Les actions de l'association Droits des lycéens (DDL), par exemple, sont entièrement tournées vers la défense des droits des lycéens face à APB 2 et vers la possibilité de contester juridiquement les refus d'admission post-baccalauréat en se référant aussi précisément que possible au droit en vigueur. Par ailleurs, les institutions qui se mêlent au dialogue relatif à la validité des données de fonctionnement d'APB 2 n'interviennent que sur un plan technique, par le biais de décisions ou d'avis qui se limitent à l'examen de la loi et ne

⁷⁷⁹ Lascoumes, Pierre. « Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999) », *Revue française de science politique*, vol. 59, no. 3, 2009, pp. 455-478.

⁷⁸⁰ *ibid.*, p. 470.

⁷⁸¹ *ibid.*, p. 470.

⁷⁸² *ibid.*, p. 461.

dépassent pas le registre juridique. La « sous-politisation » du débat s'exprime, durant cette période, par le caractère procédural des actions menées et des revendications portées : pour les acteurs contestataires, il s'agit de publiciser les algorithmes d'APB 2 et de faire reconnaître, par les tribunaux, l'illégalité de son fonctionnement ; pour le ministère, il s'agit de régulariser l'activation du « tirage au sort » et réfléchir aux conditions juridiques de transmission du code source d'APB 2. Pour le ministère, nous verrons qu'il s'agit avant tout de clôturer une controverse naissante ou tout du moins d'en circonscrire le périmètre à des considérations techniques : pour minimiser la portée des critiques, le ministère tente de relégitimer le fonctionnement d'APB 2 sans investir le registre politique, sans questionner l'avenir de la plateforme ou la possibilité de « faire autrement ».

1. Les données de fonctionnement d'APB saisie par le droit : l'action pionnière de l'association Droits des lycéens (mars-octobre 2016)

Le 8 décembre 2015, à l'occasion d'une conférence de presse, la ministre Najat Vallaud-Belkacem présente les changements introduits dans la procédure APB pour la campagne 2016. Au cours de la même conférence, Thierry Mandon, secrétaire d'État en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, évoque le dévoilement prochain de l'algorithme d'APB 2. Sur le ton de la plaisanterie, il affirme ainsi qu'« APB est souvent considéré comme une boîte noire magique ou démoniaque, selon les cas. Nous allons donc dévoiler l'un des secrets défense les mieux gardés : l'algorithme d'APB ! »⁷⁸³. Rebondissant sur cette promesse, l'association DDL (**ENCADRÉ 21**) adresse le 7 mars 2016 un courrier au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi qu'à l'INP Toulouse : l'association souhaite, en effet, obtenir les documents portant sur le fonctionnement d'APB 2. Plus précisément, l'association demande : « les modalités de la sélection automatisée critérisée pratiquée pour départager les différents candidats, y compris s'il s'agit d'un « tirage au sort » ; la communication de l'algorithme effectuant ce « tirage au sort » ou une présélection de manière à ne tirer au sort que certains candidats remplissant des critères prédéfinis ; la communication des critères pouvant être pris en compte par cet algorithme ou la description des paramétrages à la disposition des chefs d'établissement et recteurs ; la communication de

⁷⁸³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Admission Post Bac. Mieux s'informer, mieux d'orienter » [Conférence de presse de Vallaud-Belkacem, Najat, et Thierry Mandon], 8 décembre 2015.

tout document à destination des rectorats et universités détaillant le fonctionnement de la plateforme APB ; enfin, la communication de tout document (dossiers, rapports, études, comptes rendus, procès-verbaux, statistiques, instructions, circulaires, notes et réponses ministérielles, correspondances, avis, prévisions, décisions etc.) portant sur le fonctionnement du processus de sélection utilisé sur la plateforme APB lorsque l'effectif des candidatures dépasse les capacités d'accueil d'une formation de premier cycles des études supérieures »⁷⁸⁴. Cette demande de communication adressée aux « propriétaires » d'APB 2 repose sur un doute quant à la légalité du « classement aléatoire » pratiqué *via* APB 2 pour certaines licences dites « en tension ». Ce doute est exposé par l'association DDL dès le 5 mars 2016 par l'intermédiaire d'une interview réalisée avec Jean Merlet-Bonnan, avocat inscrit au barreau de Bordeaux depuis 2013 et spécialiste en droit public. Il fait penser à plusieurs égards à la figure du *cause lawyer* « adhérant pleinement à la cause des clients qu'il défend, et disposé à en faire le point d'appui d'une dénonciation élargie d'une injustice sociale »⁷⁸⁵. Depuis 2015, en effet, il est particulièrement impliqué dans la mise en question de la légalité d'APB 2 et partage ses interrogations *via* le site spécialisé *Village de la justice* consacré à la diffusion d'actualités juridiques. En juillet 2015, il publie un article dans lequel il pose directement la question de la sélection des étudiants dans « des licences pourtant légalement ouvertes à tout bachelier »⁷⁸⁶. L'article pointe du doigt l'activation du « tirage au sort » dans les cas où l'algorithme d'APB 2 n'a pas permis de départager les candidats à une même formation non-sélective. L'article précise par ailleurs que le « tirage au sort » est utilisé sans « aucune précision légale ou réglementaire que ce soit sur la programmation de cet algorithme, ses caractéristiques, son fonctionnement et son paramétrage par les universités ou le rectorat »⁷⁸⁷ : son activation serait par conséquent irrégulière en ce qu'elle contreviendrait au principe du libre accès à l'université et au principe d'égalité des candidats devant le service public. C'est cette hypothèse que Jean Merlet-Bonnan reformule dans l'interview organisée en mars 2016 avec l'association DDL : elle caractérise son positionnement professionnel vis-à-vis d'APB 2, structure ses interventions publiques et devient le fil conducteur de son engagement auprès des membres de l'association qu'il accepte d'accompagner dans leurs démarches auprès du ministère.

⁷⁸⁴ Droits des lycéens. « Demande de communication de documents portant sur la sélection des candidats néo-bacheliers via la plateforme APB » [Courrier de l'avocat envoyé au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche], 7 mars 2016.

⁷⁸⁵ Gaïti, Brigitte, et Liora Israël. « Sur l'engagement du droit dans la construction des causes ». *Politix*, vol. 16, no. 62, 2003, p. 19.

⁷⁸⁶ Marlet-Bonnan, Jean, et Camille Valdes. « Admission post-bac (APB) : comment contester un refus d'inscription à l'université ? », *Village de la justice*, 31 juillet 2015.

⁷⁸⁷ *ibid.*

Encadré 21. Portrait de l'association Droits des lycéens (DDL)

L'association est créée en mars 2015 par quatre lycéens de première « économique et sociale » scolarisés à Paris ou dans les Hauts-de-Seine. Ils se sont rencontrés au sein d'un même cours préparatoire à l'examen d'entrée de Sciences Po. L'un d'eux, Clément Baillon, est à l'origine du projet : après quelques mois d'engagement auprès du Syndicat général des lycéens (SGL), il se consacre à la création du site droitsdeslyceens.com et acquiert des notions juridiques pour répondre aux sollicitations du public. Formés de manière autodidacte à la défense des droits et intérêts des lycéens mais relativement bien dotés en capital scolaire et culturel, les quatre lycéens organisent l'association autour de trois missions originelles : réflexion sur le système éducatif en général à travers la rédaction de billets de blog, diffusion d'informations sur les droits des lycéens, assistance aux élèves et familles dans leurs démarches engagées vis-à-vis des institutions scolaires. Dans leur entreprise de contestation du fonctionnement opaque et supposément illégal d'APB 2, ils sont accompagnés à partir du mois de mars 2016 d'un avocat spécialisé en droit public et particulièrement impliqué dans la mise au jour des dysfonctionnements de la plateforme.

Dans un communiqué de presse publié le 30 mars 2016, Clément Baillon et Augustin Ruggieri, respectivement président et responsable de la communication de l'association, exposent les raisons pour lesquelles cette dernière a saisi quelques jours plus tôt le ministère et le service APB de l'INP Toulouse. La première tient au fait que les choix effectués par APB 2, lorsqu'une licence reçoit plus de candidatures qu'il n'y a de places disponibles, seraient basés sur des critères opaques qui avantageant « certains lycéens en fonction de caractéristiques qui ne sont pas rendues publiques »⁷⁸⁸. La seconde tient au fait que le processus de sélection des candidats en cas de candidatures excédantes serait par conséquent illégal puisque contraire à l'article L612-3 du code de l'éducation : il dispose, en effet, que « lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci »⁷⁸⁹. Ces soupçons d'illégalité portés par l'association sont encore précisés dans un article publié le 10 avril 2016 qui s'appuie sur deux sources : le *Guide du candidat* et le rapport de l'Inspection générale des services de l'Éducation nationale publié en 2012⁷⁹⁰. Ces

⁷⁸⁸ DDL. « APB : DL exige d'en savoir plus ! » [Communiqué de presse], 30 mars 2016.

⁷⁸⁹ Article L612-3 du code de l'éducation.

⁷⁹⁰ Inspection générale de l'éducation nationale. « Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac » [Rapport], octobre 2012.

deux documents convergeraient vers une même conclusion : dans le cas des filières dites « en tension », l'algorithme d'APB 2 prend appui sur l'académie de passage du baccalauréat et l'ordre des vœux là où le code de l'éducation dispose que seuls trois critères peuvent être pris en considération à savoir le domicile, la situation de famille et les préférences exprimées⁷⁹¹. Autrement dit, si la prise en compte de l'académie de passage du baccalauréat ne permet pas de départager les candidats à une formation dite « en tension », l'algorithme priorise les candidats en fonction du rang accordé à ladite filière.

L'association DDL se mobilise alors dans un but publiquement affiché : obtenir du ministère les données de fonctionnement d'APB 2 pour en vérifier la base ou l'encadrement légal ; communiquer les règles de fonctionnement d'APB 2 aux candidats engagés dans la campagne d'admission post-baccalauréat. L'association estime, en effet, que « certains candidats demandent en premier vœu une formation à capacité d'accueil limitée en dehors de leur académie [mais proche de leur domicile] ou classent l'une de ces formations libres d'accès après un ou plusieurs vœux de formations sélectives, sans mesurer qu'ils n'ont aucune chance de l'obtenir »⁷⁹². L'association investit donc le terrain du droit et, pour mettre à jour les irrégularités d'APB 2, s'intéresse particulièrement au cadre légal dans lequel se déploie ou non le dispositif. Pour donner un poids supplémentaire à leurs actions, les membres de l'association DDL sont accompagnés par un avocat dont la présence est systématiquement signalée dans les courriers envoyés au ministère et dans les saisines effectuées auprès d'organismes juridiques ou administratifs. Ainsi, il « est des domaines où défendre une cause consiste d'abord à établir des causes »⁷⁹³ c'est dire à mener l'enquête, à administrer la preuve des irrégularités soupçonnées pour crédibiliser les doutes exprimés, transformer « l'inquiétant en intelligible »⁷⁹⁴. Le concept d'« épidémiologie populaire », forgé par le sociologue américain Phil Brown dans les années 1980, désigne justement l'appropriation des sciences par certaines populations qui peuvent par ailleurs « bénéficier de l'appui de certains scientifiques pour étayer leur critique et mettre en œuvre des protocoles de production de connaissances »⁷⁹⁵. Le concept

⁷⁹¹ DDL. « Les problèmes d'APB en 8 questions » [Communiqué de presse], 10 avril 2016.

⁷⁹² Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 16.

⁷⁹³ Barthe, Yannick. « Cause politique et « politique des causes ». La mobilisation des vétérans des essais nucléaires français », *Politix*, vol. 91, no. 3, 2010, p. 78.

⁷⁹⁴ Neveu, Érik. « Chapitre 3 - Cadrer. Donner forme aux problèmes publics », 2022, *op. cit.*, p. 107.

⁷⁹⁵ Calvez, Marcel. « Épidémiologie populaire », Emmanuel Henry, Claude Gilbert, Jean-Noël Jouzel, et Pascal Marichalar éd., *Dictionnaire critique de l'expertise. Santé, travail, environnement*. Presses de Sciences Po, 2015, p. 129.

s'applique traditionnellement aux populations profanes investies dans la détection de risques sanitaires et environnementaux. Nous pouvons néanmoins emprunter cette terminologie pour qualifier l'engagement de l'association DDL qui conduit, avec son avocat, un travail de détection et de signalement des irrégularités d'APB 2 pour recueillir et propager des connaissances sur le fonctionnement du dispositif. L'association devient ainsi l'un des principaux acteurs de l'investigation et de la critique relative à l'opacité des données de fonctionnement d'APB 2. Par son action, elle (re)donne de la visibilité à des mécanismes algorithmiques qui fonctionnaient jusque-là de manière souterraine, sans aucune publicité. En réalité, les actions menées par l'association correspondent en plusieurs points à la définition que donne Pierre Lascoumes des lanceurs d'alerte, ces nouveaux acteurs de la « société du risque » qui occupent une place centrale dans la construction des problèmes publics. D'après lui, en effet, les lanceurs d'alertes « assurent une mobilisation initiale et la contestation des expertises officielles, (...) participent à l'accumulation primitive de connaissances sur des enjeux négligés, enrôlent les publics concernés et les médias, et sont en général un relais vers le politique »⁷⁹⁶.

Le 28 avril 2016, en l'absence de réponse de la part des « propriétaires » d'APB 2, le bureau de l'association DDL saisit la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA) afin que celle-ci statue sur la communicabilité des données de fonctionnement du dispositif. Cette saisine, obligatoire avant tout recours contentieux devant le juge administratif, est en l'occurrence motivée par la fermeture imminente de la phase de hiérarchisation des vœux : elle nécessite, selon l'association, que les candidats bénéficient d'informations transparentes sur la manière dont les algorithmes d'APB 2 trient leurs candidatures⁷⁹⁷. L'association précise la nature des documents dont elle souhaiterait bénéficier : elle demande les guides internes, consultables uniquement par les établissements, relatifs au paramétrage des établissements, des formations, au suivi et au traitement des candidatures, à la phase de proposition ainsi qu'à la procédure complémentaire ; elle demande par ailleurs à ce que soient rendus accessibles les décisions, rapports, procès-verbaux émanant de la DGESIP (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) à l'issue des différents comités de pilotage organisés pour définir les règles de fonctionnement d'APB 2 en cas de candidatures excédantes ; enfin, elle ajoute à cette liste les dispositions textuelles non publiées (directives,

⁷⁹⁶ Lascoumes, Pierre. « Controverse », Laurie Boussaguet éd., Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée. Presses de Sciences Po, 2019, p. 175.

⁷⁹⁷ DDL. « APB illégale ? DL saisit la justice ! » [Communiqué de presse], 2 mai 2016.

circulaires) qui encadrent la sélection par algorithmes et/ou « tirage au sort ». En parallèle, l'association DDL sollicite le 28 avril 2016 un rendez-vous avec la ministre Najat Vallaud-Belkacem pour évoquer le refus de communiquer les données de fonctionnement d'APB 2. Pour l'association, ce refus est « d'autant plus inexplicable que la loi Numérique actuellement en lecture au Parlement constitue un effort de transparence salué par tous »⁷⁹⁸ : l'association fait ici référence à l'article 4 de la loi Numérique qui prévoit la possibilité pour un usager de demander les règles définissant un traitement algorithmique lorsque celui-ci est au fondement d'une décision administrative individuelle⁷⁹⁹.

Les interpellations répétées de l'association DDL aboutissent le 1^{er} juin 2016 à la publication par le ministère, au lendemain de la clôture de la phase de hiérarchisation des vœux, de deux documents révélant une partie de l'algorithme d'APB 2. Un premier document présenté sous la forme d'infographies ludiques illustre l'algorithme général d'APB 2. Il retrace les différents chemins empruntés par les vœux des candidats selon qu'ils sont adressés à des formations sélectives, des formations à « capacité limitée » ou des formations sans limitation des effectifs (**FIGURE 5**). Le schéma qui se veut « logique » fait comprendre au lecteur que les difficultés d'affectation proviennent essentiellement des formations à « capacité limitée » pour lesquelles un tri est nécessairement opéré entre les candidats lorsque la demande excède le nombre de places disponibles. Ces formations particulières font l'objet d'un second document transmis par le ministère. Plus complexe dans l'explication et plus austère dans la présentation, ce document précise le traitement réservé aux vœux pour les filières non-sélectives à « capacité limitée » c'est à dire les règles de priorité appliquées par l'algorithme d'APB 2 en cas de candidatures excédantes. Le document confirme des informations déjà publicisés par l'association DDL au mois de mars 2016 : il existe deux variables importantes à savoir l'académie de passage du baccalauréat et l'ordre des vœux établi par les candidats. Les candidatures formulées par les lycéens ayant passé le baccalauréat dans l'académie de la formation demandée ou y habitant sont examinées prioritairement. Une fois ce tri réalisé, et si les candidatures sont encore trop nombreuses par rapport au nombre de places disponibles, l'algorithme examine le premier vœu relatif des élèves (premier vœu parmi les filières non-sélectives). L'algorithme crée ainsi un premier groupe avec tous les premiers vœux relatifs. Si ce tri ne permet toujours pas d'épuiser

⁷⁹⁸ DDL. « Demande de rendez-vous concernant l'Admission post-bac (APB) » [Courrier envoyé au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche], 28 avril 2016.

⁷⁹⁹ Loi n°2016-1321 du 7 octobre 2016 pour une République numérique (JO 8 octobre 2016).

la liste de candidatures, alors l’algorithme crée un nouveau groupe de priorité en examinant le premier vœu absolu exprimé par les candidats (premier vœu toutes filières confondues), puis le deuxième, le troisième et ainsi de suite. Le « tirage au sort » intervient en dernière instance lorsque ces multiples activations de l’algorithme n’ont pas permis de départager les candidats restant après application des critères de priorité.

Notons, par ailleurs, qu’à la suite d’une rencontre organisée en juin 2016 entre le conseiller en charge des formations du supérieur de la ministre Najat Vallaud-Belkacem et l’association DDL, cette dernière reçoit deux nouveaux documents publiés le 14 juillet sur leur site internet – leur diffusion est restreinte comparé au schéma explicatif de l’algorithme d’APB 2, largement relayé par la presse spécialisée. Dans ces documents, l’association identifie plusieurs éléments qui renforcent leurs doutes quant à la légalité du fonctionnement d’APB 2 et légitiment un peu plus, d’après ses membres, les actions conduites vis-à-vis

du ministère⁸⁰⁰. Ils découvrent, par exemple, que les établissements peuvent appliquer une gestion différenciée des dossiers (sans dossier, sur « prérequis » ou sur dossier) aux différentes catégories de candidats avec lesquels ils composent : candidats du secteur néo-entrants, candidats en réorientation interne, candidats hors secteur néo-entrants, candidats du secteur en

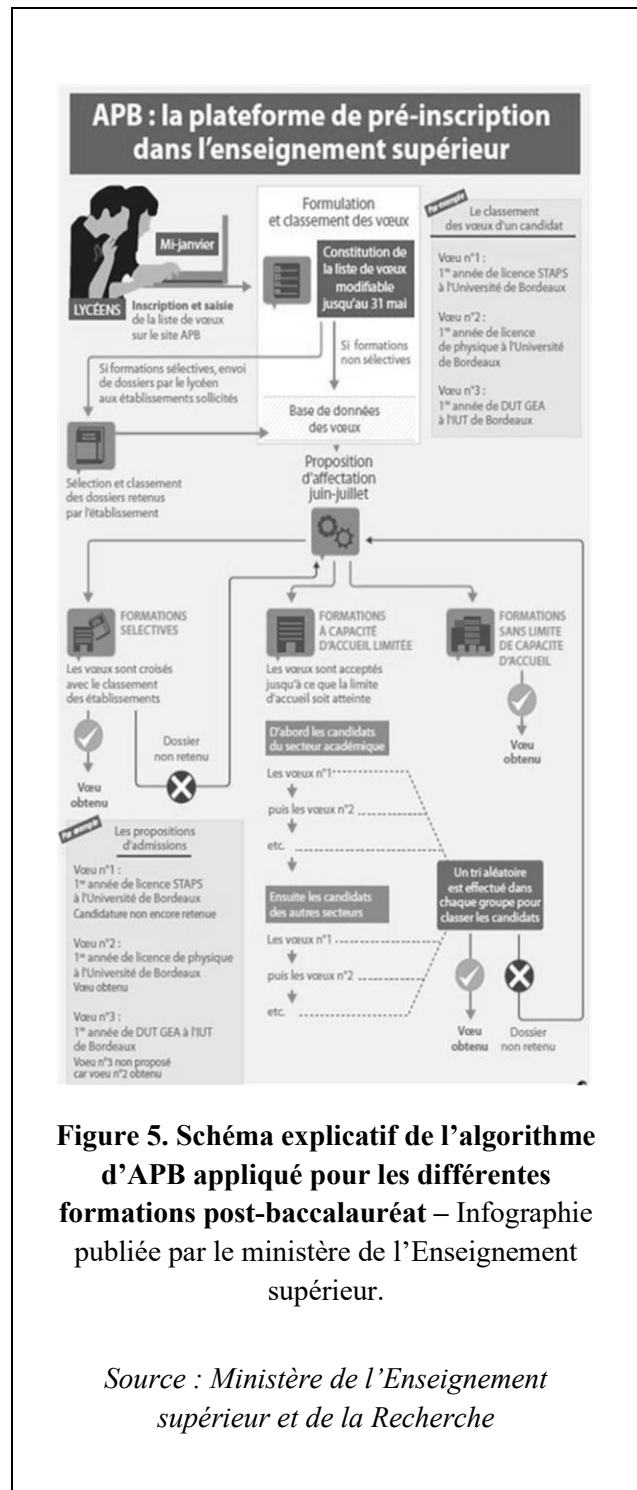


Figure 5. Schéma explicatif de l’algorithme d’APB appliqué pour les différentes formations post-baccalauréat – Infographie publiée par le ministère de l’Enseignement supérieur.

Source : Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche

⁸⁰⁰ DDL. « APB illégale ? Droits des lycéens saisit la CNIL et le Défenseur des droits » [Communiqué de presse], 14 juillet 2016.

réorientation, candidats hors secteur en réorientation, candidats titulaires ou en préparation d'un diplôme français de niveau IV hors baccalauréat, candidats, titulaires ou en préparation d'un diplôme étranger ne donnant pas accès de droit à l'enseignement supérieur. Il apparaît également que l'algorithme d'APB 2 activé pour les filières dites « en tension » affaiblirait, par rapport aux autres, la priorité donnée aux candidats en situation de réorientation et à ceux qui ne seraient pas néo-bacheliers. D'après l'association, cette activation est discriminatoire car elle contrevient à l'article L612-3 du code de l'éducation ainsi qu'au principe d'égalité devant le service public – un des principes mobilisés, dès l'ouverture de la démarche de contestation, par l'avocat de l'association DDL. Les modalités d'utilisation des documents, transmis confidentiellement par le ministère, mettent en lumière la stratégie adoptée par l'association DDL vis-à-vis d'APB 2 : la transparence du fonctionnement algorithmique d'APB 2 n'est pas une fin en soi dans la mobilisation mais constitue plutôt un moyen de soutenir la dynamique de contestation de l'opacité et de l'insécurité juridique d'APB 2. Comme l'écrit Sylvie Thoron, « une première raison d'exiger la transparence du cahier des charges des algorithmes administratifs est qu'elle permet d'améliorer la qualité et la puissance de la contestation »⁸⁰¹.

Du côté du ministère, la publication de l'algorithme d'APB 2 à destination du public est temporisée par Thierry Mandon qui fait jouer la distinction entre politique et technique. Il rappelle que le « vrai » sujet est l'orientation des élèves et non pas l'algorithme qui n'est qu'un « outil technique » dont l'usage par le grand public ne sera finalement que limité⁸⁰². Nous comprenons alors que pour le ministère, cette publication permet de mettre en scène à moindre coût la transparence de l'institution vis-à-vis du fonctionnement des équipements informatiques chargés d'assurer l'affectation des bacheliers. Cette ouverture partielle du champ de la connaissance disponible sur APB 2 est une décision à fort impact public et médiatique : les deux documents publiés sont repris et commentés dans la presse nationale, régionale et la presse spécialisée. Dans un premier temps, cette ouverture semble contrôlée. Elle donne l'occasion au ministère d'assurer une réponse, même limitée, aux accusations d'opacité lancées par l'association DDL qui n'hésite pas, de son côté, à médiatiser le silence du ministère face à leurs sollicitations. L'ouverture partielle des données d'APB 2 permet également au ministère de garder la maîtrise du temps pour mieux retenir une certaine partie des règles de fonctionnement d'APB 2 : d'un point de vue temporel, rappelons que l'algorithme d'APB 2 est dévoilé après la clôture de la hiérarchisation des vœux ; du point de vue des informations communiquées,

⁸⁰¹ Thoron, Sylvie. « Algorithmes publics, transparence, et démocratie », *The Conversation* [En ligne], 2018.

⁸⁰² Anonyme. « L'algorithme APB est enfin public (en partie) », *Libération*, 1er juin 2016.

rappelons par ailleurs que le code source d'APB 2, pourtant demandé par l'association DDL, demeure retenu par le ministère. Cette maîtrise des données est néanmoins temporaire puisque la communication des règles de fonctionnement d'APB 2 se poursuit non pas à l'initiative du ministère mais par suite de l'avis rendu par la CADA, saisie le 2 mai 2016 par l'association DDL⁸⁰³. La commission se réunit le 23 juin. Au cours de la séance, les données de fonctionnement produites par l'INP Toulouse pour le ministère sont qualifiées de « documents administratifs » au sens de l'article L300-2 du code des relations entre le public et l'administration. Celui-ci dispose que « sont considérés comme documents administratifs [...] les documents produits ou reçus, dans le cadre de leur mission de service public, par l'État, les collectivités territoriales ainsi que par les autres personnes de droit public ou les personnes de droit privé chargées d'une telle mission. Constituent de tels documents notamment les dossiers, rapports, études, comptes rendus, procès-verbaux, statistiques, instructions, circulaires, notes et réponses ministérielles, correspondances, avis, prévisions, codes sources et décisions »⁸⁰⁴. Cette qualification est un réel enjeu pour les fichiers examinés par la CADA car elle entraîne automatiquement leur communicabilité au titre de l'article L311-1 du code des relations entre le public et l'administration. Celui-ci prévoit que « les administrations mentionnées à l'article L300-2 sont tenues de publier en ligne ou de communiquer les documents administratifs qu'elles détiennent aux personnes qui en font la demande »⁸⁰⁵. Après examen, la CADA émet donc un avis favorable à la communication des documents sollicités par l'association DDL et celui-ci est notifié le 16 septembre au ministère⁸⁰⁶. Cet avis s'inscrit dans la jurisprudence de l'institution. En janvier 2015, en effet, elle s'était prononcée sur le logiciel de calcul des impôts sur le revenu utilisé par la Direction générale des finances publiques : elle avait affirmé que le code source des logiciels produits par l'administration est un document administratif comme les autres et doit, par conséquent, être communiqué à tout citoyen qui en fait la demande⁸⁰⁷.

Le 12 octobre 2016, un mois après la notification au ministère de l'avis favorable de la CADA, la DGESIP transmet à l'association DDL, par voie postale, un document comportant le « code source de l'algorithme du portail Admission Post-Bac pour le traitement des candidatures sur

⁸⁰³ Par ailleurs, notons que dans son communiqué de presse mentionné plus haut du 14 juillet, l'association DDL fait part de son intention de porter plainte auprès de la CNIL et de saisir le Défenseur des droits après avoir pris connaissance et analysé les guides d'utilisation à destination des centres de formation post-baccalauréat transmis par le ministère.

⁸⁰⁴ Article L300-2 du code des relations entre le public et l'administration.

⁸⁰⁵ Article L311-1 du code des relations entre le public et l'administration.

⁸⁰⁶ CADA. Institut national polytechnique de Toulouse (INP Toulouse), 23 juin 2016, avis n° 20161990.

⁸⁰⁷ CADA. Communication du code source du logiciel simulant le calcul de l'impôt sur les revenus des personnes physiques, 8 janvier 2015, avis n°20144578.

les formations non sélectives »⁸⁰⁸. L'utilisation de la voie postale n'est pas anodine. D'une part, le format « papier » restreint les possibilités d'exploitation du document : pour déchiffrer et interpréter le code source, il doit être converti, sans aucune faute de retranscription, dans une version exploitable sur ordinateur. D'autre part, le format « papier » réduit les chances de lisibilité du code source qui mobilise des formules telles que « l_c_gp_flg_sel » ou « o_g_ti_cod » (FIGURE 6) : sans explication ni renvoi à des catégories intelligibles telles que « notes au baccalauréat », « académie », « vœu relatif » ou encore « vœu absolu », l'exploitation du document dans sa version « brute » est quasiment impossible.

```
-- Si le groupe est non sélectif, aucun candidat ne doit avoir été traité
SELECT DISTINCT 1
INTO dummy
FROM c_can_grp cg, c_grp g
WHERE g.c_gp_cod=o_c_gp_cod
AND g.c_gp_cod=cg.c_gp_cod
AND NVL(c_gp_flg_sel, 0)=0
UNION
```

Figure 6. Le code source d'APB – Extrait du fichier transmis par voie postale à l'association Droits des lycéens.

Source : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Le conseiller en charge des formations du supérieur de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem, rencontré par l'association DDL en juin 2016, justifie cet envoi de la manière suivante :

« Moi je suis informaticien de formation, je leur ai dit « moi un code qui n'a pas été conçu, écrit pour être un document communicable, je veux bien le donner mais je vous donne des hiéroglyphes c'est pareil ». Donc il y a une association qui l'a obtenu, on leur a donné le code, on les avait prévenus, on n'a pas le temps de vous écrire un code communicable. Ils ont vu le truc ils ont dit « mais c'est quoi ça ? ». Je leur ai dit « vous m'avez demandé le code, moi je vous donne le code.

⁸⁰⁸ Intitulé du document envoyé par le service de la stratégie des formations et de la vie étudiante de la DGESIP à l'avocat de l'association Droits des lycéens le 12 septembre 2016.

Laissez-moi six mois et une fois que la vague APB sera passée, je ferai travailler les ingénieurs pour qu'ils vous fabriquent un algorithme propre avec des commentaires » »⁸⁰⁹.

Son analyse est intéressante car elle mêle, à dessein, des justifications techniques et politiques. Le conseiller semble d'abord prendre au sérieux la demande de l'association puisqu'il expose ici son souci de communiquer un code lisible par ses récepteurs. Il indique même le délai dont les ingénieurs de l'INP Toulouse aurait eu besoin pour produire ce document. Mais ce qui semble être une indication de temps – « *laissez-moi six mois* » – est en réalité une temporalité politique à respecter – « *une fois que la vague APB sera passée* » – pour envoyer des documents décryptant le fonctionnement d'APB 2. La volonté presque zélée d'envoyer un code intelligible permet surtout de retenir les données : « *on a essayé comme ça de gagner un peu de temps en sachant que l'objectif ce n'était pas de rendre clair le truc* »⁸¹⁰, reconnaît même le conseiller après son développement sur le temps nécessaire à préparer des documents soignés. La manœuvre est bien comprise par les membres de l'association DDL. En réaction, ses membres lancent le 18 octobre, *via* un nouveau communiqué de presse, un appel à contributions pour décoder le document et mettre à jour les règles de fonctionnement de l'algorithme dans le cas des licences dites « en tension »⁸¹¹. Sur le site *GitHub*, service web dédié au développement informatique, une page collaborative est consacrée à l'algorithme d'APB 2 et reçoit différentes contributions de la part d'utilisateurs cherchant à décoder les lignes de code fournies par le ministère : « après il faut une connaissance fine des différents types de candidats (AEFE, EFE, FNS, IDF...) pour comprendre dans quel ordre sont faits les classements, il y a quelques commentaires qui aident (les lignes qui commencent par « – »). Si vous êtes dans le groupe « réo-néo » visiblement vous êtes mal traité et il y aura des modifications à faire ! » ; « à noter la phrase « on n'est pas en base de prod » qui apparaît page 8, le début du code correspond donc peut être à une fonction pour tester la répartition probablement des candidats (ça se fait sur certains concours) » ; « probablement les « réorientations » pour réo-néo. Les bacheliers de l'année sont prioritaires (c'est assumé) par rapport aux réorientations »⁸¹². Malgré ces quelques contributions, la proposition formulée par l'association de décrypter sur un mode collaboratif les données de fonctionnement d'APB 2 ne semble pas fonctionner. Une centaine de

⁸⁰⁹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁸¹⁰ *ibid.*

⁸¹¹ DDL. « DL révèle l'algorithme de l'APB pour les licences en tension » [Communiqué de presse], 18 octobre 2016.

⁸¹² Commentaires consultés sur : https://github.com/jeantil/admission_post_bac.

contributeurs seulement partagent leurs analyses sur le site *GitHub* : celles-ci ne sont pas relayées dans les médias contrairement aux réactions d'internautes qui, sur Twitter notamment, pointent du doigt le mode d'envoi « papier » du code source et l'illisibilité du document transmis pour dénoncer la soi-disant volonté du ministère de ne pas laisser au public la possibilité de détecter les illégalités d'APB 2⁸¹³. L'association Droits des Lycéens ne relance pas son appel à contributions et se fait relativement silencieuse à partir de la fin du mois d'octobre 2016 : leur communiqué de presse publié le 18 octobre, mentionné plus haut, est le dernier publié à propos d'APB 2⁸¹⁴.

2. APB devant les tribunaux administratifs : la contestation des fondements juridiques du « tirage au sort » (juin – août 2016)

L'ouverture du champ des connaissances disponibles sur le fonctionnement d'APB 2 et l'agrandissement du cercle des « propriétaires » de son algorithme ne relégitiment pas la plateforme. Ni la campagne contrainte de transparence lancée par le ministère suite aux interpellations de l'association Droits des lycéens et de la CADA, ni les appels au déchiffrement du code source ne résorbent les critiques adressées à APB 2. Au contraire, elles contribuent à publiciser la question de son insécurité juridique qui devient le point central des débats et désigne les « situations d'incertitude créées par les lacunes des règles de droit, leur imprécision ou leurs contradictions »⁸¹⁵. Ainsi, entre juin et septembre 2016, la question de la légalité d'APB 2 et de son « tirage au sort » entre dans l'arène judiciaire : ce déplacement se produit après la constitution de recours en référé suspension et de recours au fond devant le juge administratif⁸¹⁶ par des candidats dont l'inscription a été refusée dans une formation non-sélective. Un peu plus tôt, au mois de juin 2016, l'association DDL avait rédigé un guide à destination des candidats souhaitant contester un refus d'inscription dans une filière non-

⁸¹³ Anonyme. « Le code source d'APB dévoilé mais...illisible », *L'Étudiant*, 18 octobre 2016.

⁸¹⁴ Notons à ce propos qu'à la rentrée 2016, les membres initiaux arrivent à la fin de leur mandat et par ailleurs accèdent à l'enseignement supérieur : ils passent progressivement le relais aux nouveaux membres de l'équipe dirigeante de l'association. Celle-ci continue de suivre le dossier APB mais s'investit sur un mode beaucoup moins actif que l'équipe dirigeante précédente.

⁸¹⁵ Dubois, Vincent. « L'insécurité juridique des contrôleurs des CAF. Une perspective sociologique », *Informations sociales*, vol. 126, no. 6, 2005, p. 49.

⁸¹⁶ A la différence du recours au fond, qui constitue la requête principale du demandeur, le recours en référé suspension permet au juge, lorsqu'il y a urgence et un doute sérieux sur la légalité d'une décision (en l'occurrence le refus d'inscription émis par le recteur chancelier), de suspendre celle-ci très rapidement en quelques semaines en attendant d'un jugement sur le fond du dossier.

sélective après application du « tirage au sort ». Jean Merlet-Bonnan, dans un article publié en juillet 2015 sur *Village de la justice*, exposait les difficultés juridiques relatives à cette contestation. L'article R-421-1 du code de justice administrative dispose en effet que la « juridiction [administrative] ne peut être saisie que par voie de recours formé contre une décision ». Or la réponse d'APB 2 refusant une admission ne peut être formellement qualifiée de décision administrative : il s'agit d'un avis administratif délivré par la plateforme à la suite de l'activation d'un algorithme géré au sein de l'INP Toulouse. Clément Baillon, président de l'association Droits des lycéens, évoque la faiblesse du régime de contestation des décisions rendues par APB 2 :

« APB rendait une sorte de pré-décision. Normalement, quand on reçoit une réponse de l'administration, il est indiqué les voies et les délais de recours ! Et là, pas du tout. L'utilisateur se retrouvait devant un écran avec écrit « refusé, refusé, refusé » ou « liste d'attente, liste d'attente, liste d'attente ». Et lui il pensait que c'était incontestable. Et effectivement personne ne contestait, mais forcément puisque personne ne savait qu'il était possible de contester ! »⁸¹⁷

Lorsqu'un candidat reçoit un refus d'affectation, plusieurs difficultés se présentent donc à lui : aucune information n'est transmise quant aux possibilités de contester le refus d'affectation ; aucune administration n'est formellement identifiée comme étant l'entité productrice de l'avis – ni l'université, ni le rectorat, ni l'algorithme. Une décision rendue par le tribunal administratif de Paris le 19 juillet 2016, à propos d'un refus d'inscription, met en avant ce flou entretenu par les institutions elles-mêmes : la représentante de l'Université Sorbonne Nouvelle aurait fait valoir à l'audience que « c'est la machine qui décide »⁸¹⁸ alors que le recteur de l'académie de Créteil, également présent à l'audience, aurait quant à lui fait savoir qu'il n'était pas compétent en vertu de l'autonomie des universités garantie à l'article L711-1 du code de l'éducation⁸¹⁹. Pour contourner cet obstacle, le guide établi par l'association DDL⁸²⁰ propose aux candidats d'envoyer un courrier au président de l'université et au recteur chancelier pour demander une affectation dans la formation refusée par APB 2. Le « but » est de recevoir une réponse formellement négative afin de pouvoir la contester devant le juge administratif en tant que décision administrative. Une fois cette décision obtenue, le guide propose un modèle de recours dans lequel le candidat doit apporter la preuve de trois éléments : il remplit tous les critères

⁸¹⁷ Entretien du 27 janvier 2020 réalisé avec Clément Baillon, président de l'association Droits des Lycéens.

⁸¹⁸ TA Paris, 19 juillet 2016, décision n°1610223/9.

⁸¹⁹ *ibid.*

⁸²⁰ DDL. « Contester la décision d'APB » [Guide à destination des candidats], 8 juin 2016.

prévus par l'article L612-3 du code de l'éducation à savoir l'obtention du baccalauréat et la sollicitation de la formation refusée sur APB 2 ; la pré-sélection opérée par APB 2 est illégale car contrairement à ce que prévoit l'article L612-3 du code de l'éducation, elle repose sur la prise en compte de l'académie de passage du baccalauréat, de l'ordre de vœux et sur l'application d'un « tirage au sort » sans base légale ni réglementaire ; le refus d'inscription reçu de la part du recteur chancelier après avis du président de l'établissement est lui-même illégal, notamment dans le cas où celui-ci s'alignerait sur le refus déjà illégal de pré-inscription proposé par APB 2.

Suivant cette procédure, une cinquantaine de refus d'inscription dans une formation non-sélective est portée devant les tribunaux administratifs, notamment ceux de Paris, Nantes, Orléans, Amiens, Melun, Cergy-Pontoise et Bordeaux : *« en soi, cinquante ce n'est pas beaucoup, mais pour eux [le ministère], ça commence à faire beaucoup, surtout que c'est assez médiatisé, donc ça grossit aussi le dossier, mais ça veut quand même dire qu'il y a cinquante personnes qui ont déboursé mille euros pour contester une décision ! »*, rapporte Clément Baillon⁸²¹, président de l'association DDL. Grâce à l'analyse des décisions rendues par les tribunaux administratifs, nous pouvons tracer les contours d'une jurisprudence en train de se construire à propos du droit à contester les règles de l'algorithme d'APB 2 et du droit à reconnaître l'éventuel illégalité de son fonctionnement. Il est important de rappeler que les juridictions administratives ont déjà eu l'occasion d'annuler des refus d'inscription à l'université mais jusque-là, elles avaient tendance à motiver leurs décisions en se fondant sur le respect du principe d'égalité entre les candidats. A la fin des années 1990, la cour administrative d'appel de Nancy a ainsi jugé plusieurs fois qu'un « tirage au sort » effectué entre des demandes d'inscription parvenues par voie postale au premier jour de l'ouverture des inscriptions était irrégulier car contraire au principe d'égalité : ce « tirage au sort » aurait dû être effectué, d'après la cour, entre toutes les demandes parvenues jusqu'à la date de clôture des inscriptions⁸²². Dans un arrêt du 5 novembre 2001, à propos d'un « tirage au sort » effectué en STAPS, le Conseil d'État a également tranché l'affaire suivante : la procédure mise en place par une université imposant aux candidats d'envoyer leurs dossiers d'inscription par voie postale à partir d'une date déterminée ne peut effectuer un « tirage au sort » en ne retenant que les candidatures parvenues le premier jour de réception des dossiers. Là encore, il est décidé que ce procédé rompt l'égalité d'accès au service public de l'enseignement supérieur garantie par les

⁸²¹ Entretien du 27 janvier 2020 réalisé avec Clément Baillon, président de l'association Droits des Lycéens.

⁸²² Voir par exemple : CAA Nancy, 3ème chambre, 27 janvier 2000, décision n° 99NC00614.

dispositions de la loi Savary de 1984⁸²³. Il faut ici remarquer que ce n'est pas tant le « tirage au sort » qui est pointé du doigt que la rupture d'égalité opérée par les conditions de sa mise en œuvre. Dans les décisions rendues à l'été 2016, nous constatons une évolution sensible qui provient tout autant d'une transformation des arguments mobilisés par les candidats que d'une évolution des conclusions rendues par les tribunaux : en effet, les juridictions annulent ou suspendent des refus d'inscription en soulignant l'illégalité même du « tirage au sort ».

Ainsi, le 23 août 2016, le tribunal administratif de Nantes est saisi d'une demande de suspension d'exécution d'une décision du 10 juin 2016 par laquelle le président de l'Université de Nantes refuse l'inscription en première année commune d'études de santé (PACES, filière non-sélective « en tension ») d'un étudiant en réorientation. Dans un premier temps, le juge considère comme recevable la contestation par un candidat d'un refus d'inscription dans une formation non-sélective placée en tête des vœux sur APB : cette recevabilité est prononcée quand bien même le candidat aurait définitivement accepté, par défaut, une proposition d'admission dans une formation qui ne constituait que son huitième vœu. Le juge réfute ainsi l'argument du président de l'université selon lequel l'admission effective dans une formation placée au rang n par le candidat épuiserait son intérêt à agir contre un refus d'inscription émis à l'égard d'une formation placée au rang $n-1$. Autrement dit, il reconnaît que la non-satisfaction des vœux dans l'ordre établi par le candidat lui ouvre droit à la contestation des refus d'inscription reçus en conséquence. Dans un second temps, le juge reconnaît que les dispositions de l'article L612-3 du code de l'éducation – qui prévoient qu'en cas de candidatures excédantes, les inscriptions sont prononcées en fonction du domicile, de la situation familiale et des vœux exprimés – paraissent « de nature à faire peser un doute sérieux quant à la légalité de la décision attaquée [le refus d'inscription] »⁸²⁴. Le juge ordonne par conséquent la suspension du refus d'inscription et demande au président de l'Université de Nantes d'inscrire le candidat en PACES « jusqu'à ce qu'il soit statué au fond sur la légalité de cette décision »⁸²⁵. Dans une décision rendue le 12 octobre 2016, le tribunal administratif de Melun, également saisi d'une demande de suspension d'exécution d'une décision par laquelle la rectrice de l'académie de Créteil a rejeté une demande d'inscription en STAPS, porte son attention sur la base légale du tri automatique et algorithmique effectué par APB 2. Il rappelle une nouvelle fois les dispositions de l'article L612-3 du code de l'éducation et les trois critères

⁸²³ CE, 4/6 SSR, 5 novembre 2001, décision n° 215351.

⁸²⁴ TA Nantes, 23 août 2016, décision n°1606691.

⁸²⁵ *ibid.*

à partir desquels les inscriptions dans une filière « en tension » sont prononcées (domicile, situation familiale et préférences exprimées). Sur cette base, le tribunal estime qu'il ne « ressort d'aucune pièce du dossier qu'une réglementation permettrait de fonder un refus d'inscription sur un tri automatique effectué par algorithme qui éliminerait dès la première inscription les élèves qui n'auraient pas fait figurer dans leurs vœux des filières ne relevant pas de la catégorie « capacité d'accueil limitée » »⁸²⁶. Le juge des référés met une nouvelle fois en avant l'incertaine légalité de la présélection opérée par APB 2 dans les formations non-sélectives dites « en tension ». La décision du tribunal administratif de Melun rejoint d'autres conclusions rendues par le tribunal administratif de Bordeaux le 16 juin 2016. Saisi d'une demande d'annulation d'un refus d'inscription en STAPS, le juge administratif relevait déjà qu'aucune pièce versée au dossier – comprendre ici aucun texte législatif ou réglementaire – ne permettait de fonder la procédure de « tirage au sort » mise en œuvre ⁸²⁷. Le tribunal ajoute par ailleurs que le *Guide du candidat* dont se prévaut le recteur – qui prévoit la prise en compte de l'académie de passage du baccalauréat et de l'ordre des vœux – n'a aucune valeur juridique et ne peut servir à justifier un refus d'inscription⁸²⁸. Sur cette base, le tribunal administratif reconnaît que le candidat est fondé à demander l'annulation de la décision de refus d'inscription.

3. La régularisation manquée d'APB : tentatives de légalisation du « tirage au sort » et stratégies ministérielles de sécurisation du dispositif (janvier-avril 2017)

Dans leurs jugements, plusieurs tribunaux prennent ainsi la décision de suspendre ou d'annuler le refus d'inscription d'un candidat écarté par l'activation du « tirage au sort » qu'ils jugent sans fondement légal. Au début de l'année 2017, le secrétariat d'État à l'Enseignement supérieur lance une double stratégie de sécurisation d'APB 2 : la première consiste à élaborer une base juridique au fonctionnement algorithmique d'APB 2 ; la seconde, dans une direction opposée, consiste à pallier l'incertitude juridique d'APB 2 en proposant d'ouvrir la gouvernance de son fonctionnement. Pour ce qui est de la première stratégie, et pour comprendre ce sur quoi

⁸²⁶ TA Melun, 12 octobre 2016, décision n°1607908.

⁸²⁷ TA Bordeaux, 16 juin 2016, décision n°1504236.

⁸²⁸ L'argument est également mobilisé par le juge des référés près le tribunal administratif de Bordeaux dans une ordonnance du 19 septembre 2016. Voir : TA Bordeaux, 19 septembre 2016, décision n°1603802.

intervient le ministère, il faut rappeler que l'article L612-3 du code de l'éducation dispose que lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, les inscriptions sont prononcées par le recteur selon la réglementation établie par le ministère⁸²⁹ : autrement dit, les recteurs peuvent motiver un refus d'inscription sur la base des critères établis par cette réglementation. Or, cette réglementation n'existe pas car depuis la loi Savary de 1984, aucun texte n'a été publié pour en préciser les dispositions. Notons que ce défaut de réglementation avait déjà été mobilisé par les tribunaux pour motiver l'annulation ou la suspension d'un refus d'inscription prononcé par un recteur d'académie se prévalant justement de ces dispositions. Le 16 juin 2016, le tribunal administratif de Bordeaux précise cette absence de réglementation pour annuler un refus d'inscription : « si les dispositions précitées de l'article L. 612-3 du code de l'éducation prévoient que lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, selon une réglementation établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci, il ne ressort d'aucune pièce du dossier qu'une telle réglementation, permettant de fonder la procédure de « tirage au sort » mise en œuvre en l'espèce, existerait »⁸³⁰. Le 12 octobre 2016, le juge des référés du tribunal administratif de Melun précise quant à lui qu'aucune « réglementation permettrait de fonder un refus d'inscription sur un tri automatique effectué par algorithme qui éliminerait dès la première inscription les élèves qui n'auraient pas fait figurer dans leur vœux des filières ne relevant pas de la catégorie « capacité d'accueil limitée » et que par ailleurs « l'administration ne fait état d'aucune réglementation ministérielle destinée à opérer un choix entre les divers candidats [...] quand bien même s'agirait-il de filières en tension »⁸³¹. Par ailleurs, la fragilité juridique du fonctionnement d'APB 2 avait également été pointée du doigt dans le rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) rendu en janvier 2016. Le rapport mentionne notamment un courrier de la Direction des affaires juridiques (DAJ) du ministère, envoyé au mois de février 2014 à la DGESIP : il fait état de la « fragilité juridique potentielle du « tirage au sort » dès lors que l'article L612-3 du code de l'éducation renvoie à une réglementation qui [...] n'existe pas » ; il mentionne également la nécessité « de prévoir, sur le fondement et dans le respect de cet article [L612-3 du code de l'éducation] un cadrage réglementaire des modalités suivant

⁸²⁹ Article L612-3 du code de l'éducation.

⁸³⁰ TA Bordeaux, le 16 juin 2016, décision n°1504236.

⁸³¹ TA Melun, 12 octobre 2016, décision n°1607908.

lesquelles sont prononcées les inscriptions [...] afin de sécuriser la procédure »⁸³². Cette absence de réglementation ministérielle s'ajoute à la fragilité juridique du fonctionnement d'APB 2 décrite plus haut. Ensemble, elles introduisent une faille dans l'affectation algorithmique de la population bachelière qui est mise en doute chaque fois qu'elle fait l'objet d'un examen approfondi – juridique, par exemple, comme nous l'avons montré grâce à l'analyse des décisions rendues par les tribunaux.

Pour remédier à cette insécurité juridique, un projet d'arrêté est élaboré par le secrétariat d'État à l'Enseignement supérieur afin d'être soumis, pour avis, aux élus du Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CNESER)⁸³³. L'ordre du jour de la réunion en commission permanente du 17 janvier 2017 mentionne ainsi, pour le volet « orientation » de la réunion, l'examen du « projet d'arrêté pris en application des dispositions du deuxième alinéa de l'article L612-3 du code de l'éducation » en présence du chef du département de l'orientation et de la vie des campus de la DGESIP. Ce projet d'arrêté énonce les critères appliqués par l'algorithme d'APB 2 lorsque le nombre de candidatures est plus élevé que le nombre de places disponibles dans une formation non-sélective. Conformément au résultat des investigations de l'association DDL et au contenu des documents relatifs à l'algorithme d'APB 2 envoyés par le ministère au mois de juin 2016, le texte prévoit officiellement deux niveaux principaux de priorité. Sont prioritaires les lycéens ayant obtenu leur baccalauréat dans l'académie du siège ou du site de l'établissement demandé sur APB 2. Ces derniers sont ensuite classés selon la priorité accordée à la formation parmi les vœux de licences non-sélectives et, s'il est encore nécessaire de départager certains candidats, parmi l'ensemble des vœux formulés⁸³⁴. Surtout, le projet d'arrêté officialise l'activation d'un « tirage au sort » lorsque ces différents critères n'ont pas permis d'épuiser la liste des candidatures émises à l'égard d'une filière non-sélective dite « en tension ». Le projet d'arrêté donne donc au « tirage au sort » une base juridique qui faisait défaut jusque-là. Ce projet d'arrêté suscite de vives réactions de la part de la communauté étudiante universitaire : il contribue à faire ressurgir le positionnement et les propositions des

⁸³² Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 18.

⁸³³ Organe consultatif placé auprès du ministre chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche chargé de donner son avis sur les questions relatives aux missions confiées aux établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel dans les cas prévus par le code de l'éducation et aux établissements publics de recherche dans les cas prévus par le code de la recherche : les stratégies nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche et le cadre national des formations font ainsi partie des domaines sur lesquels le CNESER peut émettre un avis.

⁸³⁴ Le projet d'arrêté ajoute un troisième niveau de priorité, appliqué aux candidats mariés, pacsés, en concubinage ou ayant une ou plusieurs personnes à charge.

acteurs vis-à-vis de la sélection à l'entrée de l'université. Durant cette séquence, plusieurs organisations syndicales contestent le projet d'arrêté élaboré par le secrétariat d'État à l'Enseignement supérieur et contribuent, du même coup, à étendre le cadre de la controverse. Alors que la mobilisation engagée autour des données de fonctionnement d'APB 2 faisait apparaître une définition du problème en termes juridiques, ces nouveaux acteurs tentent d'imposer une définition, plus large, plaçant la sélection à l'université au cœur du débat. La FAGE (Fédération des associations générales étudiantes)⁸³⁵ dénonce un projet qui abandonne les ambitions de la démocratisation scolaire et le droit à l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur au profit d'une légalisation du « tirage au sort » : son officialisation empêcherait l'ouverture d'une réflexion plus longue sur la réforme du baccalauréat et sur les procédures d'orientation scolaire et universitaire. L'UNEF condamne une légalisation du « tirage au sort » qui franchirait un premier pas vers la sélection généralisée à l'entrée de l'université. Le syndicat réitère des positions déjà exprimées en 2013-2014 : il affirme que l'action de l'État doit plutôt se concentrer sur l'augmentation des moyens alloués aux universités afin de rendre les cursus plus progressifs, éviter les engorgements et lutter contre l'échec en licence. La question du manque de moyens alloués aux universités, sous-tendue par la question des capacités d'accueil limitées, est également mobilisée par le SNESUP (Syndicat national de l'enseignement supérieur). La Conférence des présidents d'Université (CPU) se prononce également contre le « tirage au sort » et profite de cette occasion pour émettre une proposition : elle demande, d'une part, à ce que les 10% des meilleurs bacheliers de chaque lycée accèdent de droit à leur premier vœu (une proposition partagée par le SGEN-CFDT) ; elle suggère, d'autre part, que le niveau de priorité des candidats sur APB 2 soit fonction de la filière suivie au lycée avec par ordre de préférence les bacheliers généraux, technologiques puis professionnels.

Le 16 janvier 2017, le projet d'arrêté est retiré de l'ordre du jour du CNESER : le texte est finalement publié le 24 avril 2017 sous la forme d'une circulaire⁸³⁶. Ce changement d'échelle est symboliquement important. A la différence de l'arrêté qui a le statut de décision administrative, la circulaire est un acte administratif dont la valeur est essentiellement informative : elle est placée en bas de la hiérarchie administrative et prise à l'occasion de la

⁸³⁵ Syndicat réformiste créé en septembre 1989 après l'adoption de la loi Jospin qui introduit la qualification « organisation étudiante représentative » (OER). Aujourd'hui, la FAGE est considérée, avant l'UNEF, comme la principale OER française. Voir : Leboucher, Marion, et Pascale Dufour. « Un syndicalisme apolitique ? L'encadrement institutionnel de la participation étudiante à travers le cas de la FAGE », *Participations*, vol. 33, no. 2, 2022, p. 152.

⁸³⁶ Circulaire n°2017-077 du 24 avril 2017 prise en application du deuxième alinéa de l'article L612-3 du code de l'éducation [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche].

parution d'un texte législatif ou décrétole pour en préciser l'application aux agents subordonnés. Thierry Mandon utilise d'ailleurs cette moindre valeur administrative pour désamorcer les critiques à venir et dépolitiser – comme il l'avait fait pour l'algorithme d'APB 2 en juin 2016 – la publication de la circulaire : il assimile le texte à un simple outil d'entérinement de ce qui était pratiqué avant et depuis longtemps. La circulaire est en l'occurrence adressée aux recteurs et vice-recteurs d'académie ainsi qu'aux présidents d'université : ce sont les deux instances mentionnées par les dispositions de l'article L612-3 du code de l'éducation à qui était octroyée la possibilité de prononcer (ou de refuser) les inscriptions en cas de candidatures excédantes. Pour elles, la circulaire donne une base légale aux différents critères de priorité appliqués par l'algorithme (académie de passage du baccalauréat et ordre des vœux) ainsi qu'au « tirage au sort » : ils étaient jusque-là connus mais pratiqués dans un flou juridique pénalisant le fonctionnement d'APB 2 devant les tribunaux. La circulaire couvre ainsi les recteurs d'académie et les présidents d'université qui peuvent désormais s'y référer pour justifier, devant les tribunaux, la mise à l'écart d'un candidat après application du « tirage au sort » chaque fois qu'elle sera contestée. En réalité, cette circulaire est factice, comme en témoigne le directeur adjoint du cabinet de Najat Vallaud -Belkacem :

« Si cette circulaire est signée, c'est pour un seul motif : il faut garantir la continuité du service public et de la campagne d'admission. Si on n'avait pas fait cette circulaire, toutes les décisions auraient été attaquées devant les tribunaux. C'était un cataclysme ! Ceux qui ont préparé la circulaire savaient qu'elle serait annulée cinq mois après. [...] Mais s'il n'y en avait pas eu, comment aurait-on fait pour les candidats placés dans la même situation ? En plus le sujet commençait à enfler depuis 2015, 2016... [...] Donc la circulaire dit : voilà comment doit trancher la machine, ça permet de prendre des décisions. Et quand la circulaire est annulée, et bien on a quand même sécurisé la rentrée universitaire 2017 »⁸³⁷.

La circulaire permet surtout au ministère de sécuriser juridiquement la campagne d'admission de l'été 2017, protéger APB 2 et éviter une recrudescence de recours devant les tribunaux. Cette stratégie de sécurisation est d'ailleurs appuyée par le Conseil d'État. Lorsqu'il est saisi par deux associations étudiantes d'une demande de suspension de la circulaire, il refuse d'accéder à leur demande et révoque les arguments utilisés pour motiver l'urgence à effectuer cette suspension. Dans sa décision du 2 juin 2017, il semble même avancer que l'urgence se trouve du côté de

⁸³⁷ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

l'édiction de la circulaire : « l'exercice du pouvoir réglementaire comporte non seulement le droit, mais aussi l'obligation, [...] de prendre dans un délai raisonnable les mesures qu'implique nécessairement l'application de la loi » avance le juge des référés du Conseil d'État⁸³⁸. Il ajoute que « les dispositions de l'article L. 612-3 du code de l'éducation rendent indispensable l'édiction d'une réglementation pour les cas, de plus en plus fréquents, où le nombre de candidatures à une inscription en première année de cycle universitaire excède le nombre de places disponibles et où [...] un départage entre les candidats s'impose »⁸³⁹. Autrement dit, l'urgence liée à la mise en conformité juridique d'APB 2 l'emporte ici sur l'urgence liée à la suspension d'une norme légalisant le « tirage au sort » pour la campagne d'admission post-baccalauréat en cours. Pour autant, ces considérations ne font pas obstacle à l'annulation de la circulaire le 22 septembre 2017. Saisi avant l'été d'une demande en annulation formulée par des associations étudiantes dont l'association DDL, le Conseil État rappelle dans sa décision qu'il n'y a pas d'obstacle en soi à activer le « tirage au sort » à condition seulement qu'il n'intervienne qu'à titre exceptionnel. Or, pendant la campagne d'admission 2017, le Conseil d'État relève que le « tirage au sort » a permis de départager des centaines de candidats. Les juges accèdent alors à la demande en annulation de la circulaire et la décision est prononcée sans effet rétroactif sur les décisions d'affectation post-baccalauréat prononcées pendant l'été. Cela signifie que l'administration est protégée par le Conseil d'État d'une vague d'inscriptions rétroactives forcées dans l'enseignement supérieur. L'annulation de la circulaire est sans surprise pour le ministère : la durée de vie écourtée de la réglementation ne faisait pas de doute pour les « propriétaires » d'APB 2 – ce qui confirme par ailleurs la facticité du texte.

Pour ce qui est de la seconde stratégie de sécurisation d'APB 2 mise en place par le ministère, nous nous situons en février 2017, juste après le retrait de l'ordre du jour du CNESER du projet d'arrêté gouvernemental visant à légaliser les conditions d'activation du « tirage au sort ». La direction prise par le ministère est toute autre puisqu'il ne s'agit pas de sécuriser juridiquement le fonctionnement de la plateforme : il s'agit plutôt d'assurer la perdurance d'APB 2 dans le temps en prévoyant de mettre à disposition du public les données de fonctionnement de la plateforme afin qu'il puisse contribuer à son évolution future. Le 1^{er} février, en effet, le secrétariat d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche mandate la mission

⁸³⁸ CE, Association SOS Education et Association Promotion et Défense des Etudiants, 2 juin 2017, ordonnance n° 410562.

⁸³⁹ *ibid.*

Étalab⁸⁴⁰ pour étudier les conditions d'ouverture d'APB 2 (code source et données de fonctionnement). Dans la lettre de mission rédigée par le secrétariat d'État, il n'est pas question de présenter cette ouverture des données comme une réaction aux contestations d'octobre 2016. L'ouverture d'APB 2 est envisagée comme un programme d'action publique à part entière que le secrétariat d'État motive au moyen de plusieurs arguments : poursuivre la dynamique globale de transparence de l'action publique dans laquelle la France serait activement engagée comme en témoigne la l'adoption de la loi pour une République numérique en 2016 ; permettre aux citoyens de se réappropriier la prise de décision publique concernant les grandes orientations de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; ériger APB 2 comme un cas d'école pour illustrer la nécessité, d'une part, de partager avec les usagers le contenu des logiciels utilisés par les administrations et, d'autre part, de passer d'un système de décision fermé à un système de gouvernance ouvert⁸⁴¹. Pourtant, ce sont bien les conditions de transmissions du code source d'APB 2 qui sont avancées, dans le rapport d'Étalab, comme l'un des points de départ du mandat donné par le secrétariat d'État. Dans la synthèse du rapport, il est en effet rappelé, en ouverture, qu'à la suite d'« une première diffusion de documents d'explication par le Ministère, et à une décision de la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA) en juin 2016 favorable à l'association [Droits des lycéens], le MENESR a communiqué en octobre le code source d'un des algorithmes concernés, dans des modalités jugées sous-optimales (code source-non-commenté, transmis sur support papier...) »⁸⁴². Bien qu'elles ne soient pas expressément mentionnées dans la lettre de mission rédigée par le secrétariat d'État, ces modalités de transmission « sous-optimales » semblent manifestement justifier, d'une part, la saisine d'une institution spécialisée dans l'ouverture des données publiques et, d'autre part, l'engagement d'une réflexion autour d'un changement de gouvernance d'APB 2 vers une gestion ouverte aux différentes parties prenantes.

Ainsi, parmi les recommandations formulées dans le rapport, nous trouvons trois grandes directions de court, moyen et plus long terme. D'abord, la publication et la mise à disposition immédiate du code source de la dernière version d'APB 2 au moyen d'une plateforme ouverte au public – le site GitHub, utilisé en 2016 par des internautes pour déchiffrer le code source d'APB 2 à titre amateur, est notamment mentionné. Ensuite, l'organisation d'un hackathon

⁸⁴⁰ Structure créée en 2011 intégrée à la Direction interministérielle du numérique et du système d'information et de communication de l'État (DINSIC) placée sous l'autorité du Premier ministre.

⁸⁴¹ Lettre de mission du Secrétariat d'État chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche adressée à la Directrice de la mission Étalab datée du 1^{er} février 2017.

⁸⁴² Mission Étalab. « Les conditions d'ouverture du système Admission Post-Bac » [Rapport], avril 2017, p. 3.

(marathon collaboratif de programmation informatique) à l'occasion de la publication du code source dans le but de faciliter la réutilisation du code et des données de fonctionnement d'APB 2. Enfin, la mise en place d'une démarche d'amélioration d'APB 2 établie en lien avec des chercheurs de l'*open science* et éventuellement ouverte aux contributions extérieures. Ces recommandations témoignent de l'avis favorable émis par la mission Étalab à l'égard de l'ouverture des données de fonctionnement d'APB 2. Elles confirment, par ailleurs, le changement d'orientation opéré par le ministère pour protéger APB 2 des accusations d'opacité formulées à son encontre. Il s'agit en effet d'assurer la survie d'APB 2 en agissant non pas sur le fond des outils d'admission post-baccalauréat mais plutôt sur la forme, c'est-à-dire en renforçant non pas sa base juridique mais la validité de ses composantes techniques. Cette opération n'est pas sans importance. Dans son travail relatif à l'introduction des indicateurs de qualité à l'hôpital, Hugo Bertillot montre l'importance du processus de construction de la validité métrologique des indicateurs : cette validité permet d'assurer la socialisation des indicateurs auprès de ses futurs utilisateurs, de renforcer leur acceptabilité sociale et de les protéger d'une contestation trop forte par les acteurs hospitaliers⁸⁴³. Hugo Bertillot montre encore que la robustesse des indicateurs repose moins sur leur qualités intrinsèques que sur la capacité des constructeurs à revendiquer une méthodologie rigoureuse, formalisée, incontestable. La proposition formulée par la mission Etalab à propos de l'ouverture des données d'APB 2 à des contributions extérieures (susceptibles de l'améliorer) peut ainsi être comprise comme la démarche des experts en santé publique qui se rapprochent des établissements de santé volontaires pour construire des indicateurs consensuels.

Nous souhaitons donner à l'expression « mise en politique » un sens particulier pour le cas d'APB 2 – le même, nous semble-t-il, que celui proposé par Yannick Barthe dans son analyse de la carrière du problème des déchets nucléaires⁸⁴⁴. Dans les années 1980, la question de la gestion des déchets nucléaires est définie comme « techniquement soluble » : les chercheurs français problématissent techniquement la question en transformant ce qui apparaît comme un débat passionné – l'évacuation définitive des résidus de la combustion nucléaire – en un sujet de réflexion technique. Dès lors, un processus de création technologique se met en place et petit à petit, le spectre des solutions envisagées se restreint pour laisser place à l'option du stockage

⁸⁴³ Bertillot, Hugo. « Des indicateurs pour gouverner la qualité hospitalière. Sociogenèse d'une rationalisation en douceur », *Sociologie du travail*, vol. 58, no. 3, 2016, pp. 227-252.

⁸⁴⁴ Barthe, Yannick. « Rendre discutable. Le traitement politique d'un héritage technologique », *Politix*, vol. 15, no. 57, 2002, pp. 57-78.

géologique. Yannick Barthe identifie ici une situation de verrouillage du choix de l'enfouissement géologique : les acteurs intéressés par ladite solution travaillent à la protéger face à l'émergence d'autres options et cherchent à faire de ce choix technique une évidence indiscutable afin de le rendre irréversible. Cette réduction de l'espace des « possibles » techniques en matière de gestion des déchets nucléaires devient problématique dès lors que les projets d'enfouissement géologique tournent au conflit dans l'espace public. Seulement, dans la mesure où le problème est désormais considéré comme techniquement résolu, les conflits déclenchés ne trouvent plus d'issue dans le champ technique. A partir des années 1990, la scène politique devient alors la scène de résolution des conflits : la question du mode de traitement des déchets nucléaires se trouve réorientée vers la nécessité de reconstituer un espace de choix, de faire émerger des alternatives, de retrouver les marges de manœuvres nécessaires à la négociation politique. C'est tout le sens des auditions publiques conduites par l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques⁸⁴⁵ (OPECST), chargé de réexaminer sereinement le dossier et d'engager une réflexion approfondie avec les parties prenantes. A l'appui de ces travaux, nous appréhendons la mise en politique comme un cas de (ré) « ouverture de l'espace des possibles »⁸⁴⁶ survenant dans un contexte de « controverses publiques qui émergent dans les situations d'irréversibilité technique évoquées précédemment » : elles « constituent une véritable épreuve pour les dirigeants politiques [qui] se voient en effet sommés de rompre avec des pratiques autoritaires, d'aménager des espaces de discussion, de produire un changement »⁸⁴⁷. La mise en politique d'une question technique ou d'un héritage technologique mêle des dynamiques allant du déconfinement des cercles de décision à la démultiplication des choix de gouvernement à disposition des décideurs politiques – là où précédemment, l'étendue des options disponibles était fortement restreinte.

Si la mise en politique s'apparente à une réouverture des options de gouvernement d'un problème donné, alors nous souhaitons envisager la saisine de la mission Étalab comme l'amorce de cette dynamique. Nous sommes en effet en présence d'un ministère, engagé dans une controverse relative aux données de fonctionnement d'APB 2, qui propose après l'échec du CNESER de décloisonner les cercles de décision liés à APB 2. En confiant à la mission Étalab le soin d'engager une réflexion sur l'éventualité d'une gestion ouverte et collaborative

⁸⁴⁵ Institution créée en 1983 pour informer le Parlement des conséquences possibles des choix à caractère scientifique et technologique afin d'éclairer ses décisions.

⁸⁴⁶ Barthe, Yannick, 2002, *art. cit.*, p. 79.

⁸⁴⁷ *ibid.*, p. 60.

d'APB 2, le secrétariat d'État introduit de la discutabilité. Il remet en effet des marges de manœuvre dans un processus de développement technique resté inchangé depuis la naissance d'APB 2 et limité à des interactions entre la DGESIP, le cabinet ministériel et l'INP Toulouse. Le mandat attribué à la mission Étalab témoigne d'un épisode de réouverture des options de gouvernance d'APB 2 même s'il ne s'agit pas d'une réouverture des options de gouvernement. Nous entendons par-là que le secrétariat d'État souhaite ouvrir une réflexion sur l'intégration de nouveaux acteurs dans le développement futur d'APB 2 mais il ne remet pas en cause à ce stade l'existence et la viabilité même de la plateforme. Nous rejoignons ici Yannick Barthe sur le fait que la mise en politique ne se confond pas avec la politisation d'un problème – entendu au sens lagroyen de la requalification politique d'une activité sociale donnée. Dans le cas d'APB 2, il existe une dynamique de politisation de son fonctionnement algorithmique – bien que le cadre soit majoritairement celui d'une « sous-politisation » et que la définition du problème reste circonscrite à des considérations juridiques. Nous voyons, en effet, que la question des données de fonctionnement et du « tirage au sort » s'extrait de ses arènes classiques de régulation (la plateforme, la DGESIP et l'INP Toulouse) : elle pénètre l'arène judiciaire *via* les recours formulés auprès des tribunaux administratifs et se voit investie par un certain nombre d'institutions qui, jusque-là, n'avaient pas pris part au débat.

Dans la phase de contestation qui court tout au long de l'année 2016, il est difficile de parler de mise en politique car nous ne pouvons pas identifier de réouverture des options de gouvernance ou de gouvernement. Même lorsque le ministère partage avec le public l'algorithme et le code source d'APB 2 en juin et en octobre 2016. Il y a bien là une tentative de relégitimation d'APB 2 qui met en scène un ministère cherchant à rompre avec certaines pratiques de gestion opaques. Mais nous ne remarquons pas encore la constitution d'un espace propice à la réouverture des options de gouvernance ou de gouvernement d'APB 2. Pour ces raisons, nous avons souhaité opérer la distinction entre la politisation et la mise en politique d'APB 2 qui s'observe aussi bien du point de vue chronologique que du point de vue des processus à l'œuvre. La politisation d'APB 2 mêle en effet des dynamiques de contestation basées sur les fondements juridiques du dispositif et des tentatives de relégitimation de son fonctionnement : ces dynamiques prennent place dans le cadre d'un dispositif qu'il n'est pas question de réformer. Ce n'est d'ailleurs ni l'intention du ministère ni totalement celle des acteurs contestataires. La mise en politique d'APB s'ouvre, selon nous, à partir de la saisine d'Étalab en 2017. Cette fois, la controverse s'organise différemment puisqu'il est désormais question de relancer les recherches sur la communicabilité des données de fonctionnement d'APB 2 et de déverrouiller un mode de

gouvernance qui n'avait encore jamais été remis en question. En 2017, l'ouverture d'une concertation – que nous évoquerons plus tard – invitant des acteurs jusque-là exclus des choix techniques liés à l'admission post-baccalauréat en est un témoin marquant. Ainsi, l'un des effets les plus importants de la mise en politique d'APB 2 s'identifie à travers un processus de réversibilisation progressive de la solution qu'il propose : cette dynamique passe, dans un premier temps, par une réévaluation des options du gouvernance du dispositif et, dans un second temps, par une réouverture des options de gouvernement. APB 2 redevient un mode de gestion et de rationalisation des flux post-baccalauréat parmi d'autres, discutable et discutée.

Section 2 - La mise en politique d'APB 2. Un déplacement des arènes de discussion entre Gouvernement et Parlement

Le fonctionnement algorithmique d'APB 2 est mis en débat à travers des dynamiques croisées intégrant des mouvements de contestation et des tentatives de relégitimation du dispositif. Dans l'espace de la controverse ouverte à propos de la légalité d'APB 2, les opérations de régularisation déployées par le ministère pour assurer la perdurance du dispositif semblent néanmoins écrasées par les mobilisations relatives à la fragilité juridique de son fonctionnement. Plus encore, si la politique de transparence et d'ouverture des données conduite par le ministère contribue un temps à publiciser les modalités de fonctionnement d'APB 2, elle favorise dans le même mouvement sa mise en politique et l'émergence de solutions alternatives pour organiser les admissions post-baccalauréat. Dans cette nouvelle séquence qui s'ouvre à partir de l'année 2017, les cadres et les définitions du « problème » APB évoluent à mesure que de nouveaux acteurs se saisissent des dysfonctionnements de la plateforme : ce ne sont plus les bases juridiques d'APB qui posent problème, c'est bien le dispositif en lui-même qui cristallise les critiques, devient un « anti-modèle » et le « bouc-émissaire » des difficultés de l'Etat à réguler l'accès aux filières non-sélectives de l'université. Notre analyse fait apparaître une nouvelle séquence qui s'apparente à un moment de « sur-politisation »⁸⁴⁸. Si nous suivons la définition qu'en donne Pierre Lascoumes, ces dynamiques se caractérisent par une maximisation des différences, une amplification des oppositions partisanses « sur des scènes

⁸⁴⁸ Lascoumes, Pierre. « Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999) », *Revue française de science politique*, vol. 59, no. 3, 2009, pp. 455-478.

symboliques majeures »⁸⁴⁹ ainsi que par une globalisation des arguments utilisés qui tendent généralement à dépasser le sujet en cause. Dans le débat qui s'ouvrent à propos des règles de l'admission post-baccalauréat et, plus tard, à propos du remplacement d'APB 2 par une nouvelle plateforme, le dispositif sert de base à une réflexion plus générale. Elle intègre des éléments relatifs à l'utilisation des algorithmes dans la prise de décision publique, à l'accès à l'enseignement supérieur, aux moyens alloués aux universités, au statut du baccalauréat et à la sélection des étudiants. Cette sur-politisation « idéologique »⁸⁵⁰ se manifeste particulièrement dans le cadre de la campagne électorale pour l'élection présidentielle de 2017. Les mobilisations engagées autour de l'activation du « tirage au sort » *via* APB 2 contraignent en effet les différents candidats à se positionner et à produire un discours sur la sélection à l'université. Jean Luc Mélenchon propose ainsi d'abandonner APB 2 et son « tirage au sort » tout en envisageant la fixation de « conditions pour être admis de droit dans un cursus de licence ». Marine Le Pen s'oppose au hasard du « tirage au sort » et, dans une optique de revalorisation des diplômes, défend l'idée selon laquelle le mérite scolaire doit être le seul critère de sélection à l'entrée de l'université⁸⁵¹. Au nom de l'autonomie des universités et de la lutte contre l'échec universitaire, Emmanuel Macron reprend quant à lui la proposition formulée par la CPU d'instaurer des « prérequis » à l'entrée de l'université⁸⁵² – une fois élu, il invoquera la « fin du mythe de l'université pour tous » pour justifier la suppression du « tirage au sort » et le remplacement d'APB 2⁸⁵³. Dans cette configuration, la question de l'accès à l'université devient un enjeu majeur là où le ministère (avant l'élection présidentielle) semblait faillir dans ses tentatives de réajustement technique d'APB 2. Elle devient aussi un projet controversé « engageant des conceptions très divergentes des normes et valeurs sociales »⁸⁵⁴ là où la solution de rationalisation algorithmique proposée par APB 2 avait contribué, pour un temps, à dépolitiser l'admission post-baccalauréat.

⁸⁴⁹ *ibid.*, p. 460.

⁸⁵⁰ *ibid.*, p. 460.

⁸⁵¹ Conge, Paul. « Marine Le Pen : "Seul le mérite doit être un critère de sélection" », *L'Étudiant*, 31 mars 2017.

⁸⁵² Piquemal, Marie. « Un programme à la loupe. Emmanuel Macron: ce qu'il a (vraiment) en tête pour l'école », *Libération*, 29 avril 2017.

⁸⁵³ Pech, Marie-Estelle. « Emmanuel Macron souhaite la fin du mythe de l'université pour tous », *Le Figaro*, 30 août 2017.

⁸⁵⁴ Lascoumes, Pierre, 2009, *art. cit.*, p. 461.

1. APB, un dispositif sous contrôle : mises en garde institutionnelles et condamnations symboliques (août-novembre 2017)

La démonétisation d'APB 2 comme modèle d'affectation des bacheliers se joue à travers des mises en garde et des diagnostics de crise, émis par des institutions nouvelles, qui assurent symboliquement un « transfert de clientèle ». Nous empruntons ce vocabulaire aux travaux de Bruno Palier et Giuliano Bonoli portant sur la réforme des systèmes de protection sociale, mobilisant eux-mêmes les travaux économiques relatifs au changement dans les innovations technologiques⁸⁵⁵. Tandis que l'impossible réforme du système de retraite par répartition est constamment annoncée face au poids de la *path dependence*⁸⁵⁶, les auteurs interrogent la manière dont la perspective d'un changement parvient à faire son chemin. Même dans un secteur fortement institutionnalisé comme celui des retraites, Bruno Palier et Giuliano Bonoli montrent que les dynamiques de changement peuvent être observées dès lors que nous prêtons attention non pas aux modifications frontales mais à celles qui travaillent plus discrètement les représentations communes et les référentiels dominants. Les auteurs prennent en exemple les rapports de l'OCDE ou de la Banque mondiale. Ils apportent non seulement des justifications théoriques en faveur des changements prévus (le glissement vers la capitalisation) mais, surtout, ils diffusent le constat de la fragilité du modèle par répartition vis-à-vis de l'avenir : les rapports jouent sur les mentalités et contribuent à activer une crise de confiance dans le système actuel. Dans cette même perspective, il nous semble important d'analyser les rapports publiés à propos d'APB 2 en 2017 : ils témoignent de la manière dont les institutions livrent, suivant des formats et des règles d'écriture qui leur sont propres, une certaine interprétation du « problème » APB et des solutions qui peuvent lui être apportées. Et puis, les rapports sont aussi des outils précieux d'analyse de la carrière d'un problème public puisqu'ici, la multiplication de rapports consacrés à APB 2 rend compte de l'inscription à l'agenda politico-médiatique d'un problème lié aux modalités d'accès à l'université.

⁸⁵⁵ Palier Bruno, et Giuliano Bonoli. « Phénomènes de Path Dependence et réformes des systèmes de protection sociale », *Revue française de science politique*, vol. 49, no. 3, 1999. pp. 399-420.

⁸⁵⁶ Pierson, Paul. « When Effects Become Cause : Policy Feedback and Political Change », *World Politics*, vol. 45, no. 4, 1993, pp. 595-628.

Vincent Caby et Sébastien Chailleux définissent les rapports publics comme des « supports écrits d'information, adressés aux décideurs politiques et diffusés dans la sphère publique »⁸⁵⁷. Dans un article dessinant les contours d'une sociologie politique des rapports publics, les auteurs défendent l'idée selon laquelle les rapports sont loin de constituer un support d'aide à la décision « neutre et sans effet propre »⁸⁵⁸. Au contraire, ils constituent un objet d'études à part entière en tant qu'ils sont structurés par des configurations d'écriture particulières et produisent des effets symboliques sur le débat comme sur l'action publique. Les rapports publics pèsent, d'abord, sur les cadres cognitifs et normatifs d'un débat ou d'une discussion publique. Ils structurent puissamment les discussions en définissant « ce qui est et ce qui devrait être »⁸⁵⁹, ils opèrent un cadrage singulier du problème traité et des solutions publiquement avancées et ils déterminent le sens d'un événement en véhiculant un « récit de politique publique [...] liant un responsable, des victimes et des héros »⁸⁶⁰ capables de trouver une solution. La « commande, la rédaction et la diffusion d'un rapport public »⁸⁶¹ jouent, ensuite, sur le processus décisionnel et soutient souvent une stratégie de mise en scène permettant aux institutions d'afficher leur prise en charge d'un problème ou d'une controverse « sans affecter de ressources pour sa résolution »⁸⁶². Les rapports permettent ainsi aux décideurs de freiner ou d'accélérer la prise de décision selon qu'il s'agisse, pour eux, d'afficher leur préoccupation vis-à-vis d'un problème public ou d'éviter la réprobation sociale en situation de controverse. La production d'un rapport public peut aussi ouvrir le processus de décision, « capter les différents points de vue vis-à-vis d'un problème public »⁸⁶³ et ainsi proposer un état des lieux des positions adoptées à son propos. Avant de commencer notre analyse, rappelons qu'exception faite du rapport publié par la mission Étalab sur l'ouverture des données d'APB 2, le dispositif n'est évalué qu'à trois reprises entre 2011 et 2017 : ces évaluations sont le fait d'institutions sectorielles directement rattachées à l'enseignement et concernées, du fait de leurs attributions, par les questions d'admission post-baccalauréat. Il s'agit de l'Inspection générale de l'Éducation nationale en 2012, de l'Inspection générale de l'administration de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2016 et de la médiation de l'Éducation nationale et de

⁸⁵⁷ Caby, Vincent, et Sébastien Chailleux. « Pour une sociologie des rapports publics. Effets symboliques et configurations d'écriture des outils d'aide à la décision », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 26, no. 4, 2019, p. 10.

⁸⁵⁸ *ibid.*, p. 8.

⁸⁵⁹ *ibid.*, p. 9.

⁸⁶⁰ *ibid.*, p. 17.

⁸⁶¹ *ibid.*, p. 16.

⁸⁶² *ibid.*, p. 11.

⁸⁶³ *ibid.*, p. 16.

l'Enseignement supérieur en 2017⁸⁶⁴. Dans ces évaluations, APB 2 est évoqué sur le plan technique au détour d'une réflexion plus générale sur les conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Autrement dit, APB 2 ne cristallise pas l'ensemble des questions relatives au système d'admission post-baccalauréat et les fragilités constatées dans ce système, d'ailleurs, ne sont pas rapportées directement à la plateforme. En 2017, la tonalité des évaluations se modifie : APB 2 est appréhendé par des « groupes institutionnels jusque-là écartés »⁸⁶⁵ de l'évaluation des politiques d'admission post-baccalauréat et désormais autorisés, plus largement, à « porter le regard sur le gouvernement scolaire »⁸⁶⁶. Ces institutions sont des institutions « généralistes » telles que la Commission nationale informatique et libertés (CNIL), la Cour des comptes ou encore l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et techniques (OPECST) qui participent directement à la remise en question de la solution APB 2. Nous pouvons distinguer ces mises en garde par la portée du diagnostic posé sur APB 2 : la CNIL et la Cour des comptes sont dans une posture d'avertissement direct vis-à-vis du fonctionnement d'APB 2 et active une crise de confiance vis-à-vis de l'outil ; l'OPECST prend les dysfonctionnements d'APB 2 pour alimenter une réflexion plus générale sur le recours aux algorithmes dans la conduite de l'action publique. En somme, il ne s'agit plus d'ouvrir des perspectives d'amélioration du système existant mais bien de le délégitimer pour préparer le terrain à un nouveau système et renforcer son acceptabilité sociale.

Le processus de mise en garde institutionnelle (si nous laissons de côté les décisions rendues par les tribunaux administratifs et le Conseil d'État) est amorcé par la CNIL en août 2017. Habilitée à se prononcer sur le « techniquement possible » et le « juridiquement faisable »⁸⁶⁷, elle use de son pouvoir de contrôle *a posteriori* suite au dépôt d'une plainte déposée le 25 novembre 2016 par l'association Droits des lycéens (DDL). Rappelons que cette dernière avait analysé un certain nombre de documents transmis par le ministère et considéré qu'ils apportaient la preuve manifeste d'un fonctionnement illégal d'APB 2⁸⁶⁸. Dans une décision du 30 août, la CNIL met en demeure le ministère de l'Enseignement supérieur pour deux manquements principaux à la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 relatifs à la

⁸⁶⁴ MENES. « Des grands nombres vers l'individuel » [Rapport], juin 2017.

⁸⁶⁵ Buisson-Fenet, Hélène. « Perspectives analytiques sur l'administration : apports et renouvellement », Hélène Buisson-Fenet éd., *L'administration de l'Éducation nationale*. Presses Universitaires de France, 2008, p. 22.

⁸⁶⁶ *ibid.*, p. 22.

⁸⁶⁷ Bellon, Anne. « Protéger les données. Entre mission politique et pratiques administratives, enquête sur le travail de la CNIL », Anaïs Theviot éd., *Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique*. ENS Editions, 2023, p. 82.

⁸⁶⁸ DDL. « APB illégale ? Droits des lycéens saisit la CNIL et le Défenseur des droits » [Communiqué de presse], 14 juillet 2016.

prise de décision automatisée⁸⁶⁹. D'une part, la CNIL relève que l'algorithme d'APB 2 procède seul au classement des candidats et à la production des décisions d'affectation sans que les établissements n'aient la maîtrise de ces opérations et sans que les candidats n'aient la possibilité d'intégrer par un autre moyen la formation non-sélective qui leur aurait été refusé. Par conséquent, la CNIL reproche à l'administration de prendre des décisions d'affectation post-baccalauréat produisant des effets juridiques à l'égard des usagers d'APB 2 sur le seul fondement d'un algorithme : autrement dit, elle reproche l'existence d'un traitement automatisé qui détermine à lui seul les formations post-baccalauréat auxquelles les candidats peuvent s'inscrire et qui ne fait pas intervenir de subjectivité humaine. Le traitement algorithmique des candidatures post-baccalauréat effectué par APB 2 contreviendrait donc selon la CNIL aux dispositions de l'article 10 de la loi Informatique et Libertés : il prévoit notamment qu'« aucune [...] décision produisant des effets juridiques à l'égard d'une personne ne peut être prise sur le seul fondement d'un traitement automatisé de données destiné à définir le profil de l'intéressé ou à évaluer certains aspects de sa personnalité »⁸⁷⁰. D'autre part, la CNIL reproche au ministère d'avoir manqué à l'obligation de respecter le droit d'accès des personnes aux données les concernant : la CNIL relève en effet que les candidats souhaitant interroger les responsables d'APB 2 sur les raisons d'un refus d'affectation reçoivent une réponse leur expliquant qu'en cas de capacités d'accueil insuffisantes, trois critères sont pris en compte par le code de l'éducation pour départager les candidats. Or, aucune information relative à l'activation d'un algorithme, à la méthode utilisée pour le développer, au taux d'erreur ou encore aux seuils de *scoring* n'est fournie aux candidats. Sur ce point, la CNIL conclue donc que le fonctionnement d'APB 2 contrevient à l'article 35 de la loi Informatique et Libertés : celui-ci établit le droit d'interroger le responsable du traitement automatisé et de connaître les règles de fonctionnement qui sous-tendent ce traitement, surtout lorsqu'il produit des effets juridiques à l'égard d'un administré.

Pour ces deux manquements principaux, la CNIL enjoint le ministère de l'Enseignement supérieur, dans un délai de trois mois, de cesser de prendre des décisions sur le seul fondement d'un traitement automatisé et de prévoir l'intervention d'une subjectivité humaine dans la procédure d'admission post-baccalauréat. Il enjoint par ailleurs le ministère de faire connaître aux candidats l'identité du responsable du traitement automatisé des données, la finalité poursuivie par le traitement et les destinataires des données récoltées au cours de la procédure

⁸⁶⁹ CNIL, décision 2017-053 du 30 août 2017.

⁸⁷⁰ Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés (JO 7 janvier 1978).

APB. Le positionnement de la CNIL vis-à-vis du fonctionnement d'APB 2 est équivoque : la mise en demeure du ministère et sa forte médiatisation permet de mettre en scène une condamnation spectaculaire du dispositif alors même que cette décision ne constitue pas une sanction mais une injonction à la conformation. Par ailleurs, la CNIL ne rejette pas frontalement l'utilisation de l'algorithme d'APB 2 pourvu que celui-ci ne soit pas le seul fondement du classement des candidatures et des propositions d'affectation post-baccalauréat. Cette position souligne les impératifs auxquels se soumet l'institution depuis la fin des années 1990⁸⁷¹ : donner des gages d'indépendance tout en s'inscrivant dans une tradition de consensus, de négociation qui invite à ne jamais entrer en conflit frontal et à « atténuer un exercice militant des activités de la CNIL par ses agents »⁸⁷². Cette double exigence se manifeste notamment par la production d'images symboliques comme les décisions de mise en demeure qui visent moins la sanction que la recherche de « solutions communes pour adapter le traitement des données aux finalités de l'entreprise concernée »⁸⁷³. La décision du 7 septembre 2017, prise par le bureau de la CNIL (composé du président et des vice-président), de rendre publique la mise en demeure du ministère participe aussi de la politique symbolique de l'institution dont la communication est devenue une composante importante⁸⁷⁴. Anne Bellon évoque à cet égard que « le choix de mise en demeure ou de l'ouverture d'une procédure de sanction et la publicisation de la décision sont autant d'outils pour faire valoir le rôle de l'institution »⁸⁷⁵ et « contourner la relative faiblesse des moyens d'intervention contre le gouvernement »⁸⁷⁶. En l'occurrence, le bureau de la CNIL justifie la publicité de la mise en demeure par la nature du traitement concerné qui met en lumière le recours croissant aux algorithmes dans la prise de décision publique. Ici, la CNIL affirme son alignement vis-à-vis des dispositions de la loi pour une République numérique, adoptée en octobre 2016, relatives aux exigences de transparence dans l'utilisation des algorithmes. Par ailleurs, le bureau considère que la mesure de publicité se fonde sur le nombre important de personnes concernées par les décisions d'admission post-baccalauréat et par l'impact de ces décisions sur leur vie scolaire puis professionnelle. La CNIL estime enfin que la publicité de la mise en demeure vise à informer les candidats de leur droit d'accès aux informations relatives au fonctionnement de l'algorithme d'APB 2.

⁸⁷¹ Forest, David. « La politique symbolique de la CNIL », *Quaderni*, vol. 75, no. 2, 2011, pp. 17-27.

⁸⁷² Bellon, Anne. « Protéger les données. Entre mission politique et pratiques administratives, enquête sur le travail de la CNIL », 2023, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁷³ *ibid.*, p. 80.

⁸⁷⁴ Forest, David, 2011, *art. cit.*, pp. 17-27.

⁸⁷⁵ Bellon, Anne. « Protéger les données. Entre mission politique et pratiques administratives, enquête sur le travail de la CNIL », 2023, *op. cit.*, p. 88.

⁸⁷⁶ *ibid.*, p. 88.

La tonalité du rapport thématique de la Cour des comptes publié au mois d'octobre 2017 est sensiblement différente des conclusions de la CNIL. Celles-ci étaient en effet restreintes à la question des données personnelles et de la matérialité technique de l'algorithme, bien que la décision de publicité de la mise en demeure ait été l'occasion pour l'institution de s'exprimer sur la question d'APB 2 en dehors du cadre de la plainte déposée par l'association DDL. Le rapport de la Cour des comptes est organisé en trois chapitres qui retracent l'ensemble du parcours d'APB 2 : il donne à voir une « position d'institution intellectuelle » proposant un « discours de la hauteur »⁸⁷⁷ sur une politique publique « en crise ». Cette hauteur de vue se retrouve dans la temporalité de la publication puisque le rapport est publié quelques semaines après l'annonce du remplacement d'APB 2 par une nouvelle plateforme. La « réforme nécessaire » proposée au troisième chapitre du rapport – incluant la fiabilisation du cadre juridique d'APB 2 et la réorganisation des conditions de gestion de l'outil – semble, de ce fait, comme déjà entendue⁸⁷⁸. Le rapport de la Cour des comptes bénéficie par ailleurs d'une importante couverture médiatique, amplifiée par des formules telles que « la Cour des comptes déclare le dispositif en crise » ou « la Cour des comptes épingle APB ». Cet effet d'annonce a d'autant plus d'impact que l'institution n'est pas spontanément attendue sur la question de l'admission post-baccalauréat – bien que la publication de rapports publics thématiques par les magistrats de la Cour des comptes soit courante depuis les années 1990⁸⁷⁹. Rappelons en effet qu'à cette époque, les hauts fonctionnaires intégrés aux grands corps de l'État et aux ministères transversaux important, s'approprient et diffusent à travers les débats autour de la réforme de l'État un certain nombre de savoirs managériaux. Il en ressort, entre autres recettes, que la rationalisation des administrations passe désormais par des contrôles *a posteriori* reposant sur la surveillance des résultats de l'activité administrative. Sous l'impulsion d'une élite administrative renouvelée au sein de l'institution qui travaille à réformer les missions du Conseil d'Etat, le contrôle *a posteriori* supplante dans les années 1990 le contrôle *a priori* c'est-à-dire la vérification des comptes publics. L'institution se recentre alors sur la gestion défaillante de certaines administrations ou de certains organismes et investit l'évaluation des politiques publiques : elle systématise la production de rapports sur des sujets étiquetés comme

⁸⁷⁷ Lépinay, Thomas. « Écrire à l'image de son institution. Les rapports de la Cour des comptes et du Conseil économique, social et environnemental », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 26, no. 4, 2019, p. 37.

⁸⁷⁸ Cour des comptes. « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer » [Rapport], octobre 2017, p. 75.

⁸⁷⁹ Prat, Michel-Pierre, et Cyril Janvier. « La Cour des comptes, auxiliaire de la démocratie », *Pouvoirs*, vol. 134, no. 3, 2010, pp. 97-107.

« sensibles » et l'émission de recommandations à destination de l'institution contrôlée et des décideurs politiques⁸⁸⁰.

A travers ses rapports thématiques, la Cour des comptes commence à interroger l'efficacité des politiques publiques elles-mêmes. C'est dans cette perspective que s'inscrit le rapport « *Admission Post-Bac et l'accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer* », publié à l'issue d'une enquête menée durant six mois auprès du ministère, de l'INP Toulouse, des établissements d'enseignement supérieur, des fédérations de parents d'élèves ou encore des professionnels de l'orientation. Cette méthode rappelle que le processus de rédaction des rapports publics peut contribuer, en situation de controverse, à capter différents points de vue et à en proposer une cartographie. En préambule d'un examen minutieux du fonctionnement d'APB 2, les magistrats de la Cour des comptes déclarent le dispositif « en crise » : « alors qu'il constituait initialement un progrès par rapport à la situation antérieure, APB traverse aujourd'hui une crise de légitimité, qui éclipse complètement ses dimensions positives ». La tonalité employée dans le rapport confirme l'idée selon laquelle la diffusion d'un rapport public véhicule un « récit de politique publique (...) liant un responsable, des victimes et des héros capables de le solutionner »⁸⁸¹. Plusieurs éléments contenus dans le troisième chapitre relatif à la « réforme nécessaire » donnent une tonalité crépusculaire au rapport de la Cour des comptes qui incrimine APB 2 : le constat d'un traitement inéquitable entre les candidats à la licence, d'un système inadapté à la résolution des contradictions affectant l'accès à la licence, d'une procédure insuffisamment encadrée ou encore d'un mode de fonctionnement inadapté. Le diagnostic posé ne laisse que peu de chances à APB 2 mais là est peut-être la vocation du rapport. Les conclusions émises par la Cour des comptes visent moins à trouver des issues favorables qu'à assurer la condamnation symbolique du dispositif : il s'agit de délégitimer le système actuel pour laisser la place à un nouveau dispositif – à ce titre, nous pouvons interpréter les recommandations émises par la Cour des comptes comme étant destinées au futur outil qui organisera les admissions post-baccalauréat.

Enfin, le dispositif APB s'introduit en novembre 2107 au Parlement, une instance par laquelle il n'était encore jamais passé. En effet, son institution en tant que support national de l'admission post-baccalauréat avait simplement occasionné l'adoption d'un arrêté en avril 2011

⁸⁸⁰ Lépinay, Thomas. « Du juge des comptes au conseiller du prince. Quand la Cour des comptes transforme ses manières de contrôler », *Politix*, vol. 124, no. 4, 2018, p. 127.

⁸⁸¹ Caby, Vincent, et Chailleux, Sébastien, 2019, *art. cit.*, p. 17.

par le ministère de l'Enseignement supérieur. Ses principes de fonctionnement, au-delà des ajustements successifs de l'algorithme, restent quant à eux adossées aux dispositions de la loi Savary de 1984 posant le principe du libre accès à l'université. En ce sens, le passage d'APB 2 par l'OPECST n'est pas anodin. D'abord, il marque l'entrée de la question de l'admission post-baccalauréat par voie algorithmique dans le domaine des risques aux côtés d'autres controverses sociotechniques à caractère sanitaire ou environnemental (comme l'amiante, la téléphonie mobile ou encore le nucléaire). Il confirme par ailleurs l'ouverture de la discussion à des « experts » aux profils variés qui rompt avec les pratiques historiques de gestion plus confinée d'APB 2. Cette ouverture est particulière car elle s'étend à des acteurs qui ne sont pas directement concernés ni par la question d'APB 2 ni par la question de l'enseignement supérieur. L'OPECST présidé par Gérard Longuet, sénateur, et vice-présidé par Cédric Villani, député, organise en effet des auditions autour de deux tables rondes⁸⁸². La première, intitulée « *Le portail Admission Post-Bac. Bilan et perspectives* », fait intervenir des acteurs internes au champ du dispositif : la directrice générale de la DGESIP, deux membres de la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, un membre de l'INP Toulouse en charge du développement d'APB 2, deux représentants d'organisations étudiantes ou universitaires et un chercheur spécialiste des algorithmes d'affectation. La seconde, consacrée aux « *enjeux des algorithmes au service de l'action publique* », fait intervenir cette fois-ci des acteurs extérieurs au dispositif : plusieurs membres de l'Agence de la biomédecine, deux représentants de la DGFIP (finances publiques), un conseiller de la CNIL, un professeur au Collège de France membre de l'Académie des Technologies, ou encore un professeur de philosophie investi dans les questions relatives à l'impact éthique et philosophique des sciences et des techniques. Le choix des intervenants témoigne d'une évolution relative à la place accordée à APB 2 dans le système de mise en garde institutionnelle et à la portée du diagnostic posé sur son fonctionnement. Rappelons qu'en début de section, nous distinguions justement les mises en garde de la CNIL, de la Cour des comptes et de l'OPECST sur ce point précis. Dans cette enceinte parlementaire, APB 2 n'est pas l'objet central : cette configuration préserve la controverse ouverte autour de ses données de fonctionnement de toute considération politique ou partisane au bénéfice d'une valorisation de la parole experte des intervenants.

Cette parole experte est mise au service d'une historicisation d'APB 2 dans le cadre de la première table ronde : « pourquoi et comment les procédures ont-elles été mises en œuvre ? »

⁸⁸² OPECST. « Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac » [Rapport], février 2018.

interroge Cédric Villani en introduction. Cette historicisation joue comme une première stratégie de dépolitisation. Dans le cadre de la seconde table ronde, cette parole experte soutient une réflexion générale sur les algorithmes : elle inscrit le dispositif APB 2 dans une temporalité plus longue, dans un spectre de questionnements plus large qui dépasse le seul cadre de l'admission post-baccalauréat. Cette configuration constitue une seconde voie de dépolitisation. Nous suivons ici les analyses de Yannick Barthe et Olivier Borraz publiées à propos de l'entrée de la téléphonie mobile au Parlement par le biais de l'OPECST⁸⁸³. Les auteurs montrent que si l'intervention de l'OPECST marque la mise en politique des problèmes sociotechniques et si les problèmes dont est saisie l'OPECST reçoivent parfois la qualification de problèmes « politiques », il ne faut pas se tromper pour autant sur les intentions de l'institution et la nature de ses activités. Celles-ci sont en effet davantage tournées vers la dépolitisation des enjeux et la pacification des controverses. En attestent les mots introductifs prononcés par Cédric Villani avant l'ouverture de la première table ronde : « cette table ronde n'est pas une base de réflexion devant déboucher, ensuite, sur une décision en termes d'organisation publique, des choix ayant, en effet, déjà été effectués et des programmes annoncés par le ministère concerné. Il s'agit, avant tout, de bien comprendre et d'analyser le phénomène APB ». Le premier vice-président de l'OPECST soustrait la question APB du débat politique en prenant soin de tenir à distance les conclusions émises par les différents intervenants des agissements parallèles du ministère (l'annonce du remplacement d'APB par une nouvelle plateforme). L'invitation de représentants du ministère dans sa branche opérationnelle (la DGESIP plutôt que des membres du cabinet ministériel) constitue à cet égard un choix propice à cette soustraction. Le rapport de l'OPECST se démarque du rapport de la Cour des comptes : en effet, il ne prend pas l'apparence d'un verdict final qui accorderait « un droit de cité » ou constituerait « une chambre d'écho aux inquiétudes »⁸⁸⁴ exprimées à l'égard d'APB 2 en dehors de l'enceinte parlementaire. Au contraire, l'intervention de l'OPECST participe d'une certaine clôture de la controverse. Cette clôture s'exprime par le fait que dans le cadre de la première table ronde, seuls sont invités des « techniciens » d'APB 2 chargés d'établir ou de rétablir des faits techniques qui lui sont relatifs. Dans son avant-dernière prise de parole, Cédric Villani regrette le manque de temps pour parvenir à un « consensus technique », ce qui montre peut-être en miroir l'importance qu'il accordait à cette réussite. Dans le cadre de la seconde table ronde, cette clôture s'exprime par le fait que les dysfonctionnements techniques d'APB 2, politisés depuis 2016 en dehors de

⁸⁸³ Barthe, Yannick, et Olivier Borraz. « Les controverses sociotechniques au prisme du Parlement », *Quaderni*, vol. 75, no. 2, 2011, pp. 63-71.

⁸⁸⁴ *ibid.*, p. 65.

l'enceinte parlementaire, sont quasiment invisibilisés : ils sont, en effet, absorbés par l'évocation, à plus grande échelle, de perspectives d'évolution et d'amélioration communes à d'autres secteurs d'action publique comme la santé ou les finances publiques. Ce ne sont pas les écueils d'APB 2 et son éventuelle disparition qui sont évoqués mais plutôt l'avenir des algorithmes développés au service de l'action publique. Pour ces raisons, le rapport de l'OPECST ne constitue pas un espace de politisation des dysfonctionnements techniques d'APB 2 ou d'amplification des critiques exprimées à son égard à l'extérieur du Parlement. L'intervention de l'OPECST joue plutôt comme une instance de couronnement et de légitimation d'une solution nouvelle, déjà consacrée : les discussions engagées au cours des tables rondes semblent avant tout enrichir le successeur d'APB 2, explicitement mentionné dans la conclusion des débats (« le cas du remplacement d'APB par Parcoursup »), des conclusions établies au cours des échanges.

2. APB, une option discutable : la prudente institutionnalisation des « prérequis » et l'horizon vacillant du libre accès (janvier 2016-juillet 2017)

Dans l'espace de la controverse ouverte à propos du fonctionnement d'APB 2, l'analyse montre que le dispositif échappe partiellement à ses « propriétaires » (le ministère et le service APB de l'INP Toulouse) pour pénétrer de nouvelles instances de régulation (les tribunaux administratifs) et de discussion (les rapports). La publicisation du fonctionnement d'APB 2 et l'officialisation du « tirage au sort » au début de l'année 2017 ouvre en effet la voie à une critique élargie du dispositif à laquelle prend part plusieurs groupes d'acteurs et institutions. La mise en série de rapports consacrés aux dysfonctionnements d'APB 2, par exemple, favorise l'identification des responsabilités et assoit de nouvelles solutions comme la possibilité de remplacer le dispositif. Progressivement, de nouvelles options de gouvernement de l'accès à l'enseignement supérieur émergent : parmi elles, une proposition se rapportant à la fragilisation du libre accès et à la mise en place de « prérequis » à l'entrée de l'université s'institutionnalise. La proposition d'introduire des « prérequis » ayant valeur de « filtres » entre l'enseignement secondaire et supérieur apparaît une première fois dans le rapport sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) : ce rapport est publié en septembre 2015 à l'issue des travaux d'un comité de réflexion et d'expertise installé en 2014 et composé d'acteurs du monde

universitaire. Le « prérequis » y est avancé, d'une part, comme un moyen de freiner les candidatures de lycéens issus des voies professionnelles et technologiques qui se dirigeraient vers l'université par défaut, faute d'avoir été acceptés dans les STS (section de technicien supérieur). D'autre part, il est introduit comme un outil d'aide à la décision pour les instances qui seraient chargées, dans ce nouvel ordre, d'examiner les candidatures des lycéens⁸⁸⁵. La proposition d'instaurer des « prérequis » est par ailleurs évoquée dès 2015 par un groupe de travail réunissant des représentants d'université et de rectorat, mis en place à l'initiative du vice-chancelier des universités de Paris pour réfléchir à une meilleure régulation des flux en STAPS et à une limitation du recours au « tirage au sort »⁸⁸⁶. L'introduction de « prérequis » à l'entrée de l'université est ensuite mentionnée dans le rapport de l'IGAENR publié en janvier 2016⁸⁸⁷ : la rapport indique, en effet, que la mission a examiné « la possibilité d'établir des « prérequis » à l'entrée de certaines formations – une évolution réclamée par de nombreux responsables universitaires, mais qui pourrait se heurter à des difficultés de mise en œuvre liées à la définition même de ces « prérequis »⁸⁸⁸. Dans une section consacrée à l'amélioration de la régulation de la demande à l'entrée des formations dites « en tension », il est rapporté qu'« il pourrait par ailleurs être envisagé de mettre en place des « prérequis » visant à réduire le nombre de candidats de terminale admis dans une formation dans laquelle leur chances de réussite apparaissent extrêmement limitées, voire quasiment nulles »⁸⁸⁹.

Le rapport de l'IGAENR tend à euphémiser la portée de l'introduction des « prérequis ». Le rapport avance, par exemple, le fait que les « prérequis » ne s'opposent pas au principe du libre accès mais plutôt à celui de l'égalité d'accès : il ajoute, comme justification, qu'il vaut mieux que ce principe soit transgressé par l'introduction de critères d'admission que par le « tirage au sort ». Il affirme par ailleurs que l'admission sur « prérequis » ne relève pas de la sélection mais

⁸⁸⁵ Béjean, Sophie, et Bertrand Monthubert. « Pour une société apprenante, propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur » [Rapport], septembre 2015, p. 76.

⁸⁸⁶ Vice-chancellerie des universités de Paris. « Réunion en Sorbonne sur l'admission en L1 STAPS Ile-de-France sur APB 2016 » [Compte rendu], 4 novembre 2015.

⁸⁸⁷ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. États des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 58.

⁸⁸⁸ Deux limites principales à l'instauration de « prérequis » à l'entrée de l'université sont évoquées : la définition des « prérequis » et le choix de le choix de l'institution chargée de les fixer (cadrage local par chaque université ou cadrage national par le ministère) ; le cadre juridique actuel qui serait défavorable à l'introduction de « prérequis » comme en témoigne un arrêt du Conseil d'État de 1992 ayant jugé illégal les tests de langue pratiqués par une université à l'entrée de licences de droit français / droit européen.

⁸⁸⁹ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. États des lieux et propositions » [Rapport], janvier 2016, p. 59.

de la responsabilisation, un rapprochement qui renoue avec la logique adéquationniste nécessitant de vérifier si le candidat est bien adapté à la formation qu'il demande. Le rapport mobilise enfin l'argument selon lequel l'application de « prérequis » n'est pas seulement un outil de départage des candidats mais surtout un outil de réduction du taux d'échec en première année. Sous-entendu, la sélection en amont permettrait de soutenir l'objectif de limitation des risques de sélection en aval. Succédant aux propositions relatives au renforcement de l'orientation active, à la limitation du nombre de redoublements en première année et à l'introduction d'une priorité pour les bacheliers « méritants », cette proposition d'instaurer des « prérequis » précède une cinquième proposition questionnant le principe même du libre accès à l'université. Le rapport évoque en effet le passage d'un droit d'accès « formel et aveugle » à un droit « réel et éclairé » notamment pour les candidats issus des voies professionnelles et technologiques qui verraient leurs candidatures examinées par un conseil d'orientation *ad hoc*. L'IGAENR reprend ici une proposition formulée par les auteurs du rapport sur la StraNES mentionné plus haut. Le 16 juin 2016, dans un document proposant une « synthèse des positions de la CPU sur le système APB », l'institution formalise une position déjà évoquée à deux reprises : en 2015, à l'occasion de la StraNES, et en mai 2016 à la suite de la médiatisation des pratiques de « tirage au sort » en PACES⁸⁹⁰. Ici, le document rappelle que la Commission Formation et Insertion professionnelle de la CPU est favorable à une limitation de l'accès de droit à l'entrée directe après le baccalauréat en licence. Elle défend ainsi la définition de « prérequis » explicites, définis pour chaque mention de licence générale au niveau national, en lien avec les compétences, les résultats scolaires, les résultats du baccalauréat et le projet professionnel du candidat. La proposition d'instaurer des « prérequis » fait le lien entre deux positions de la CPU également retranscrites dans le document du 16 juin 2016 : l'importance de la responsabilisation (le choix d'études doit être fait en toute connaissance de cause et selon les capacités du lycéen) et la dénonciation du « tirage au sort » dans les filières « en tension ».

En 2016, néanmoins, le ministère joue une autre partie : il est en conversation avec l'association Droits des lycéens à propos des données de fonctionnement d'APB 2 et mène une politique de transparence, contrainte par les sollicitations de l'association et l'interpellation de la CADA, vis-à-vis du fonctionnement de la plateforme. Le ministère est par ailleurs investi dans la mise en application des ajustements décidés à la fin de l'année 2015 pour la campagne d'admission 2016, après la vague de médiatisation estivale des candidats sans proposition d'admission. Ces

⁸⁹⁰ Graveleau, Séverine. « Le tirage au sort à la fac, une pratique récente », *Le Monde Campus*, 9 mai 2016.

ajustements sont deux ordres : il y a la solution des vœux groupés qui consiste à créer un sous-groupe de vœux de licences identiques ou compatibles situées au sein d'une même académie afin que l'algorithme propose obligatoirement une affectation dans l'une d'elles ; il y a aussi la solution du vœu obligatoire dans une filière non-sélective qui permet, en principe, de ne pas subir une affectation tardive en raison de choix portés uniquement sur des filières sélectives ou aux capacités limitées. La réponse ministérielle aux critiques formulées à l'égard d'APB 2 prend la forme d'un bricolage technique de l'outil que nous avons longuement analysé dans le quatrième chapitre de la thèse : cette politique de bricolage permet de mettre en scène, à moindre coût, un changement de fonctionnement de la plateforme tout en faisant l'économie d'une réorientation de plus grande ampleur des modes de gouvernement de l'admission post-baccalauréat. Le conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem évoque les limites de cette stratégie tout en relevant le coût politique d'un changement de direction : *« au bout d'un moment, vous mettez les mains sur toutes les fuites d'eau et puis... C'est fini quoi, c'est trop tard et les critiques explosent. C'est facile de dire « on aurait dû », après il faut quand même voir ce que représente le choix politique de dire « d'accord, les universités sélectionnent »*⁸⁹¹. Plus tard dans l'entretien, il énonce : *« rajouter des critères et permettre aux universités de regarder les dossiers ? C'est tout bête comme solution sauf que moi j'étais sous un gouvernement qui ne voulait pas toucher à ça parce qu'idéologiquement, ils ne voulaient pas [instaurer une sélection] »*⁸⁹². Il laisse alors sous-entendre qu'en interne, la solution des « prérequis » est régulièrement évoquée comme potentielle solution de facilité, d'un point de vue technique, pour réguler les flux à l'entrée des filières non-sélectives : il annonce néanmoins qu'elle est régulièrement écartée car trop coûteuse politiquement. En réalité, les propos tenus par ce conseiller introduit l'idée que l'instauration des « prérequis » à l'entrée de l'université, pour des questions de rendement et de temporalité politique, ne pouvait faire son chemin au sein du ministère (nous réemployons, à dessins, un extrait d'entretien déjà exploité dans le quatrième chapitre de la thèse) : *« le ministre quand il arrive en 2012 [il fait référence au quinquennat de François Hollande][...] il travaille pour la rentrée 2013, 2014, 2015, 2016 et celle de 2017, ça ne sert à rien puisque ce n'est plus la sienne. En fait, il a quatre rentrées. Si vous dites en 2012 allez on fait une loi, alors on met un an pour la mettre en place, donc ça fait 2013, ensuite vous commencez à impacter en 2014*

⁸⁹¹ Entretien du 29 novembre 2019 réalisé avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) et conseiller en charge des formations du supérieur auprès de la ministre Najat-Vallaud-Belkacem (2014-2017).

⁸⁹² *ibid.*

et vous commencez à avoir des résultats quand vous êtes parti »⁸⁹³. Même en 2016, lorsque la proposition des « prérequis » mûrit dans l'espace public parce que travaillée par différents acteurs, sa mise à l'agenda est empêchée. Le ministère, pris par le temps restant avant la fin de la mandature, ne peut agir sur le fond des outils. Le changement survient par le biais de modifications techniques effectuées, dans une relative urgence, à la marge de l'outil APB 2 avant la rentrée 2016 – une méthode à laquelle les ingénieurs de l'INP Toulouse sont d'ailleurs habitués depuis le lancement de la plateforme.

Dans ce contexte, la proposition d'instaurer des « prérequis » à l'entrée des licences non-sélectives ne s'implante pas, bien qu'évoluant de manière sous-terrain dans les rapports de la StraNES, de l'IGAENR ou dans les discours de la CPU. Lors d'un entretien, le directeur adjoint du cabinet de Najat Vallaud-Belkacem laisse entendre que l'idée d'une sélectivité des licences est bien implantée au sein du ministère, dans l'entourage proche de la ministre :

*« Quand on va permettre aux universités de dire qui vient effectivement, on va pouvoir changer la pédagogie derrière. Quand on ne sait pas qui on accueille, ce sont des numéros qu'on a dans l'amphi... C'est le sujet de fond ! Alors après on peut parler de sélection ou pas sélection, c'est un sujet politique, mais la question c'est : est-ce qu'on maintient un système fondé en grande partie sur de l'hypocrisie ? On a les filières sélectives qui ont le droit de savoir qui elles font venir et les universités qui doivent accueillir tout le reste... »*⁸⁹⁴.

Le coût politique de la solution des « prérequis » diminue lors de la campagne présidentielle de 2017 qui constitue une fenêtre d'opportunité pour les candidats, notamment les primocandidats, qui ont l'avantage de leur statut : ils peuvent en effet invoquer la rhétorique du changement, proposer de faire table rase du passé et mettre en scène le volontarisme politique. Ainsi, la campagne électorale ouvre un espace propice à la discussion et à la présentation de nouvelles modalités d'accès à l'enseignement supérieur. La solution des « prérequis », proposée à nouveau par la CPU à l'occasion de la dénonciation du projet d'arrêté gouvernemental légalisant l'activation du « tirage au sort » au mois de janvier 2017, est notamment reprise par le candidat Emmanuel Macron. Ce dernier ne manque pas de s'appuyer sur les critiques formulées à l'encontre d'APB 2 pour mieux légitimer sa proposition d'en

⁸⁹³ *ibid.*

⁸⁹⁴ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

changer le fonctionnement : « APB est anxiogène parce que les jeunes ont l'impression que leur avenir est suspendu à un algorithme qu'ils ne comprennent pas »⁸⁹⁵. Sans pour autant remettre en question le régime d'APB 2 et tout en rappelant le principe selon lequel le baccalauréat doit continuer d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur, il propose de fixer les connaissances indispensables à l'entrée de chaque filière du supérieur : « l'inscription supposera que les bons modules aient été acquis, soit au bac, soit par des cours d'été ou un semestre dédié à l'université (...) chaque filière du supérieur pourra fixer les connaissances indispensables à l'entrée : l'inscription supposera que les bons modules aient été acquis »⁸⁹⁶.

Emmanuel Macron propose un système de « prérequis » qui agit en amont et en aval de l'accès à l'université. En amont, il fonderait un « contrat de réussite [rendant] caduque l'idée de recourir in extremis au tirage au sort »⁸⁹⁷. Par « contrat de réussite », il faut surtout comprendre que le système de « prérequis » repose en réalité sur deux mécanismes complémentaires qui réduiraient effectivement le nombre de candidatures à l'entrée des filières universitaires : l'examen des dossiers par les filières d'accueil et/ou l'auto-censure de la part des lycéens. En aval, le système de « prérequis » constituerait un outil de lutte contre le taux d'échec en licence puisqu'il permettrait de « proposer aux étudiants des formations où ils s'épanouiront, plutôt que des formations où ils sont susceptibles de décrocher et d'échouer »⁸⁹⁸. L'échec en licence, qu'il soit mesuré par le taux de décrochage ou par la durée d'obtention d'une licence, n'est pas appréhendé au regard des moyens alloués aux formations supérieures : il est évoqué sous l'angle d'une nécessaire fermeture de l'accès aux lycéens qui ne sont pas considérés comme pouvant y réussir. Autrement dit, la proposition d'Emmanuel Macron d'instaurer un système de « prérequis » est adossée à deux types d'arguments. D'une part, un argument circonstanciel : il consiste à prévenir en amont l'activation controversée du « tirage au sort » vis-à-vis duquel il est important de se positionner en temps de campagne électorale. D'autre part, un argument politique aussi ancien que les politiques d'orientation active et de responsabilisation (dans les politiques sociales en général et dans les politiques éducatives en particulier) : il consiste à encourager l'élaboration par les établissements supérieurs de « compétences attendues » afin que les lycéens les comparent avec leurs propres capacités et formulent leur choix post-baccalauréat en toute connaissance de cause. Ce second argument doit s'entendre de deux

⁸⁹⁵ Anonyme. « Emmanuel Macron : « Je propose un bac avec 4 matières en contrôle terminal » », L'Étudiant, 30 mars 2017.

⁸⁹⁶ *ibid.*

⁸⁹⁷ *ibid.*

⁸⁹⁸ *ibid.*

manières. La première lecture, et la plus directement disponible, met en exergue le fait qu'il ne faut pas laisser les futurs étudiants s'orienter n'importe où : dans cette perspective, le système des « prérequis » aiguillerait ces derniers vers les « bonnes » voies, celles susceptibles de concrétiser leurs chances de réussite. La seconde lecture commande de rapprocher la proposition d'instaurer des « prérequis » avec l'idée, caractéristique des débats des années 1960 relatifs à la sélection, que l'université n'est pas faite pour tout le monde et que, par conséquent, tout le monde ne peut y réussir. La proposition d'instaurer un système de « prérequis » est reprise par Édouard Philippe, Premier ministre du nouveau Président Emmanuel Macron, dans son discours de politique générale prononcé le 4 juillet 2017 : « *Enfin, scandale absolu : des bacheliers y compris parmi les plus méritants se retrouvent exclus par tirage au sort des filières universitaires qu'ils ont choisies. Où est l'égalité ? Où est le mérite ? Où est la République ? Nous ne pouvons plus accepter [...] Il est temps d'offrir à nos lycéens des contrats de réussite étudiante qui leur indiquent les prérequis pour réussir dans la filière visée, nous le ferons dès la rentrée 2018* »⁸⁹⁹. La question de l'admission post-baccalauréat dans les filières non-sélectives dites « en tension » via la plateforme APB 2 entre ainsi dans l'arène gouvernementale à un niveau de prise en charge relativement élevé : il tranche avec la gestion sectorisée, partagée entre la DGESIP et l'INP Toulouse, dont faisait l'objet APB 2 depuis sa mise en place.

3. APB, une solution mise au ban : la mise en option de l'admission post-baccalauréat et la construction d'une alternative sélective (juillet – octobre 2017)

Pour préparer ce qui est présenté comme la future réforme de l'accès à l'université, Frédérique Vidal, alors présidente de l'Université de Nice Sophia Antipolis (et par ailleurs rédactrice de notes sur l'enseignement supérieur à destination du mouvement « En marche » d'Emmanuel Macron lors de la campagne présidentielle), est nommée au ministère de l'Enseignement supérieur. Elle conserve une partie de l'équipe ministérielle constituée autour de Najat Vallaud-Belkacem dont son directeur adjoint de cabinet qui devient chef de projet « Réforme de l'accès à l'enseignement supérieur » : il transporte ainsi ses positions favorables à l'égard de la sélectivité des licences universitaires mentionnées plus haut. Le 17 juillet 2017, Frédérique

⁸⁹⁹ JO. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Site officiel de l'Assemblée nationale], séance extraordinaire du 4 juillet 2017.

Vidal annonce l'ouverture d'une concertation nationale sur la question de l'entrée à l'université à laquelle prennent part les syndicats étudiants, la CPU, la conférence des recteurs d'académie, les associations de parents d'élèves etc. Dans les discours et interviews précédant le lancement de la concertation, Frédérique Vidal propose un cadrage dans la droite lignée de celui mis en avant par Emmanuel Macron et Édouard Philippe lors de la campagne électorale et lors du discours de politique générale : APB 2 produit un résidu trop important d'étudiants (malgré les ajustements successifs de l'algorithme) et sa conséquence directe, l'activation du « tirage sort », est désormais bannie, renvoyée au rang de l'inacceptable. Cette position reflète ainsi l'idée selon laquelle « les décideurs politiques ont puisé dans l'insatisfaction éprouvée vis-à-vis des administrations publiques pour faire avancer des projets de réforme de la gestion » des admissions post-baccalauréat⁹⁰⁰. Du côté du ministère, il est désormais entendu que le modèle de régulation porté par APB 2, à savoir l'absence de sélection des candidatures en amont de l'université, ne fonctionne pas et doit être remplacé. Il faut, par conséquent, mettre en place des mécanismes de contrôle permettant de s'assurer que les bacheliers postulant en première année de licence sont « vraiment » destinés à l'université, d'où l'institutionnalisation des « prérequis » comme outil de régulation du marché universitaire. Pour défendre ce choix, la ministre rappelle dans ses prises de parole que la campagne d'admission 2017 connaît un nombre « record » d'étudiants concernés par le « tirage au sort »⁹⁰¹. Elle s'appuie sur une problématisation en termes de « scandale public » à travers laquelle les dysfonctionnements de la procédure d'admission post-baccalauréat en licence – la « cuvée 2017 » comme certains journalistes la nomment⁹⁰² – sont puissamment portés à l'agenda médiatique.

APB 2 et la campagne d'admission ouverte à partir du mois de juin 2017 bénéficie en effet, durant tout l'été et même à la rentrée, d'une couverture médiatique importante qui inscrit et maintient durablement le dispositif dans l'espace public. Les articles de presse nationale comme régionale couvrent différents aspects de la procédure suivant des directions bien identifiables. D'abord, un petit ensemble d'articles contextualise la contestation d'APB 2 en « valorisant l'attention à des processus longs »⁹⁰³ comme l'évolution des mécanismes d'orientation scolaire, l'évolution du principe de méritocratie à l'épreuve des dispositifs d'accès à l'enseignement

⁹⁰⁰ « Les agents de terrain, entre politique et action publique », *Sociologies pratiques*, vol. 24, no. 1, 2012, p. 14.

⁹⁰¹ Authemayou, Céline, Sylvie Lecherbonnier, et Natacha Lefauconnier. « Exclusif. Ce qu'imagine la ministre de l'Enseignement supérieur pour en finir avec le tirage au sort », *L'Étudiant*, 3 juillet 2017.

⁹⁰² Tourret, Louise. « APB, le mépris d'une génération », *Libération*, 21 juillet 2017.

⁹⁰³ Neveu, Érik. « Chapitre 2. Identifier. Les entrepreneurs de problèmes », Érik Neveu éd., *Sociologie politique des problèmes publics*. Grand Débat national. Armand Colin, 2022, p. 89.

supérieur ou l'évolution des moyens accordés aux universités pour absorber la demande d'études supérieures : « notre société encourage ses jeunes gens à s'engager dans la voie des études supérieures (la garantie d'un avenir meilleur, la différence entre le destin des non diplômés et des diplômés est particulièrement importante en France) sans songer à s'organiser et sans les soutenir » écrit ainsi une journaliste de *Libération* pour alimenter l'idée selon laquelle APB 2 symboliserait le « mépris d'une génération »⁹⁰⁴. Seulement, il faut constater que la « logique de beaucoup de médias est (...) de produire plus de visibilité que d'intelligibilité des problèmes sélectionnés »⁹⁰⁵ : ainsi, un deuxième ensemble d'articles, plus nombreux, suit la trajectoire d'APB 2 à travers les rapports qui lui sont consacrés tout au long de l'année. Ils relaient les messages d'alerte envoyés par les institutions de contrôle en évoquant les « Trois mois pour faire table rase d'APB »⁹⁰⁶, la « Souffrance et angoisse : un rapport épingle les dérives d'Admission post-bac »⁹⁰⁷, le fait que « La Cour des comptes juge urgent d'en finir avec APB »⁹⁰⁸ ou que « Le médiateur de l'éducation nationale veut améliorer APB »⁹⁰⁹. Enfin, un troisième ensemble d'articles revient plus classiquement sur l'actualité de la procédure en rappelant la « Dernière ligne droite pour modifier ses vœux »⁹¹⁰ ou la « clôture des inscriptions »⁹¹¹ : dans leur grande majorité, ces articles font quand même primer une logique de dramatisation qui domine la couverture médiatique d'APB 2.

Le cadrage est tel qu'il participe à la construction du caractère exceptionnellement dysfonctionnel de la campagne d'admission 2017. Les articles de presse se focalisent sur le nombre de bacheliers en attente de formation et procèdent à un comptage quasi-quotidien « contribuant à faire prendre conscience à tous et toutes de la sélection à l'entrée du supérieur »⁹¹² ou tout du moins de la possibilité de ne pas pouvoir y accéder librement. Ces chiffres, publiés au compte-goutte dans la presse nationale et locale tout au long de la campagne d'admission, sont présentés sous la forme suivante : « X, c'est le nombre de bacheliers encore

⁹⁰⁴ Tourret, Louise. « APB, le mépris d'une génération », *Libération*, 21 juillet 2017.

⁹⁰⁵ Neveu, Érik. « Chapitre 2. Identifier. Les entrepreneurs de problèmes », 2022, *op. cit.*, p. 89.

⁹⁰⁶ Vovos, Joffrey. « Trois mois pour faire table rase d'APB », *Aujourd'hui en France*, 29 septembre 2017.

⁹⁰⁷ Beyer, Caroline. « Souffrance et angoisse : un rapport épingle les dérives d'Admission post-bac », *Le Figaro*, 30 juin 2017.

⁹⁰⁸ Corbier, Marie-Christine. « La Cour des comptes juge urgent d'en finir avec APB », *Les Echos*, 20 octobre 2017.

⁹⁰⁹ Anonyme. « Le médiateur de l'éducation nationale veut améliorer APB », *La Croix*, 30 juin 2017.

⁹¹⁰ Beyer, Caroline. « Dernière ligne droite pour modifier ses vœux d'études supérieures », *Les Echos*, 30 mai 2017.

⁹¹¹ Coustin, Paul. « APB : la clôture des inscriptions signe la fin du calvaire », *Le Figaro*, 25 septembre 2017.

⁹¹² Valarcher, Marion. « « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéennes d'Île-de-France », *Formation emploi*, vol. 158, no. 2, 2022, p. 31.

sans formation » ou « X bacheliers sont encore en attente de formation » (« 1004 »⁹¹³, « Admission post-bac : encore 17000 mécontents⁹¹⁴ ; APB : des milliers de « sans-fac »⁹¹⁵ ; 17000 toujours en attente d'une formation »⁹¹⁶, par exemple) – avec cette particularité que les sources ne sont pas toujours citées dans les articles, augmentant par-là « l'effet d'unanimité »⁹¹⁷ autour des données mobilisées. Traditionnellement, les chiffres relatifs à la campagne d'admission post-baccalauréat servent à dresser un panorama de la circulation étudiante entre les différentes formations proposées par APB 2, à produire des statistiques sur les demandes formulées ou sur le nombre d'étudiants affectés dans leur premier choix. Ces arguments statistiques donnent au ministère la possibilité de montrer et d'engager la crédibilité de son action même si l'usage des chiffres n'est en réalité jamais neutre et contribue à faire advenir une réalité sociale bien plus qu'à la décrire⁹¹⁸. En 2017, la mobilisation régulière des chiffres relatifs au nombre de lycéens sans affectation met en scène l'attente interminable, le doute, l'indignation, l'insécurité ressentie par les bacheliers. Ces derniers sont, du même coup, érigés en « victimes innocentes » du système d'admission post-baccalauréat, figure particulièrement importante dans la construction des problèmes sanitaires et environnementaux⁹¹⁹. En l'occurrence, ces « victimes » sont prises en charge par des « porte-voix » impliqués dans la transformation des expériences individuelles en savoirs communs sur les défaillances d'APB 2.

Comme l'a montré Coline Salaris dans le cas des victimes du Distilbène⁹²⁰, la mobilisation du registre émotionnel joue un rôle essentiel dans les « processus de victimisation » et dans la transformation des causes en problèmes publics. C'est bien « l'expression individuelle des émotions des victimes »⁹²¹ et la « construction de discours collectifs »⁹²² qui assureraient en effet l'émergence et le maintien d'un problème dans l'espace public. Dans le cas d'APB 2, nous observons à la fois une entreprise médiatique de recensement des histoires personnelles des

⁹¹³ Anonyme. « 1004 », L'Express, 14 juin 2017.

⁹¹⁴ Anonyme. « Admission post-bac : encore 17000 mécontents », Aujourd'hui en France, 27 juin 2017.

⁹¹⁵ Anonyme. « APB : des milliers de « sans-fac », Charente Libre, 14 juin 2017.

⁹¹⁶ Anonyme. « 17000 étudiants toujours en attente d'une formation », Courrier Picard, 27 juin 2017.

⁹¹⁷ Mathieu, Lilian. « De l'objectivation à l'émotion. La mobilisation des chiffres dans le mouvement abolitionniste contemporain », Mots. Les langages du politique, vol. 100, no. 3, 2012, p. 181.

⁹¹⁸ Voir notamment : Desrosières, Alain. « Introduction — Prendre appui sur des choses », Alain Desrosières éd., La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique. La Découverte, 2010, pp. 7-25.

⁹¹⁹ Borraz, Olivier. « 4. Le cadrage par les risques sanitaires. Le cas des antennes relais de téléphonie mobile », Claude Gilbert, et Emmanuel Henry éd., Comment se construisent les problèmes de santé publique. La Découverte, 2009, p. 91.

⁹²⁰ Salaris, Coline. « Mobiliser par émotions, mobiliser les émotions. Le cas des victimes du Distilbène », Revue française de science politique, vol. 67, no. 5, 2017, pp. 857-878.

⁹²¹ *ibid.*, p. 876.

⁹²² *ibid.*, p. 876.

candidats refusés à l'entrée de l'université⁹²³ et un processus de condamnation collective visant à faire de l'outil APB 2 le responsable des problèmes d'accès à l'université. Ainsi, la surmédiation des chiffres et des récits de lycéens « sur le carreau » s'accompagne d'un mouvement de réduction lexicale qui alimente en même temps qu'il construit la mise en accusation d'APB 2. Progressivement, nous remarquons en effet que le sigle « APB » éclipse, dans les discours, la forme allongée « admission post-baccalauréat » couramment utilisée jusque-là⁹²⁴. Interroger le destin de la formulation originelle « admission post-baccalauréat » peut paraître auxiliaire mais c'est un point d'entrée intéressant dès lors que le pari est fait que cette variation lexicale n'est pas neutre. La siglaison est un processus d'abréviation procédant d'une « nécessité d'économie linguistique »⁹²⁵ et permettant une identification rapide de l'entité désignée : elle peut néanmoins revêtir un caractère politique lorsqu'elle soutient un processus de dénonciation ou de condamnation. En l'occurrence, le sigle « APB » s'institutionnalise dans les discours, à partir de 2017, comme alternative à la formulation « admission post-baccalauréat »⁹²⁶. APB 2 perd progressivement ses formules accompagnatrices (système, procédure, outil, dispositif...) tout comme il perd son statut de substitut économique aux formulations plus longues pour prendre une signification politique. APB 2 est rejeté du côté de l'irrationalité, tour à tour comparé à un sorcier, un navire à la dérive, un cauchemar ou un criminel, faisant réapparaître le mythe de Frankenstein, ce « monstre » cédant à la folie et échappant soudain au contrôle de son créateur. Ce faisant, et comme le montrent les titres de presse ci-dessous, les médias font d'APB 2 un acteur autonome qui agit sur le sort des candidatures post-baccalauréat :

Libération, 27 juin 2017, *APB jette un mauvais sort sur des bacheliers* ; Le Figaro, 14 juillet 2017, *Dernier round pour les naufragés d'APB* ; Le Bien Public, 16 juillet 2017, *APB : une usine à gaz difficile à comprendre* ; Le Figaro, 18 juillet 2017, *Fiasco d'APB : à qui profite le crime ?* ; Libération, 21 juillet 2017, *APB, le mépris d'une génération* ; L'Humanité, 24 juillet 2017, *Le*

⁹²³ Durant cette période, il n'est pas rare de trouver des articles de presse retraçant la trajectoire « malheureuse » de tel ou tel candidat n'ayant pas obtenu satisfaction durant la procédure d'admission post-baccalauréat. L'espace « commentaire » des médias en ligne, généralistes ou spécialisés, tout comme les forums internet sont par ailleurs des lieux d'expression fréquemment investis par les candidats et les familles de candidats qui s'estiment « victimes d'APB » et souhaitent partager leur propre vécu.

⁹²⁴ Analyse réalisée à partir de la constitution d'un corpus de presse couvrant la période 2010-2012 et 2016-2017 pour étudier les variations lexicales entre « admission post-baccalauréat » et « APB » ainsi que l'intensité et la temporalité de ces variations.

⁹²⁵ Dufour, Françoise. « Le sigle comme modalité de dissociation énonciative. Le cas des alternances d'usage PMA / Pays les moins avancés », *Mots. Les langages du politique*, vol. 95, no. 1, 2011, p. 75.

⁹²⁶ Même si des traces de son utilisation peuvent être retrouvées à cette période, l'analyse des occurrences du sigle « APB » dans la presse entre 2006 et 2016 ne fait ressortir que de très rares fois la question de l'admission post-baccalauréat.

fiasco d'APB, symptôme de l'Université malade ; L'Express, 26 juillet 2017, 65431 [nombre de bacheliers sans formation comptabilisés à ce jour] ; Le Télégramme, 29 septembre 2017, *APB définitivement enterrée* ; Le Progrès, 29 septembre 2017, *APB est hors la loi* ; Le Point, 19 octobre 2017, *Cour des comptes : APB, ce logiciel « utile » devenu le « cauchemar » des lycéens* ; Le Figaro, 20 octobre 2017, *APB cet arbre qui cache la forêt* ; Libération, 11 novembre 2017, *Zéro pointé pour APB, la bête noire des bacheliers*.

Dans l'espace médiatique, APB 2 est tenu pour responsable, de manière anthropomorphique, des difficultés rencontrées par les candidats lors de la campagne d'admission 2017. La controverse APB 2 se développe dans la presse sous la forme d'un « scandale public » qui contraint le gouvernement à agir. Le ministère accepte ce cadrage médiatique et rompt avec ses premières stratégies de minimisation du problème : il s'appuie désormais sur l'effet de dramatisation pour justifier l'ouverture d'une concertation nationale sur l'entrée à l'université et la proposition d'instaurer un système de « prérequis » pour accéder à une première année de licence. Cette situation rappelle les processus décrits par Emmanuel Henry dans son travail sur la mise à l'agenda du problème de l'amiante. Il y décrit, en effet, une spectacularisation de la prise en charge politique de l'amiante après un recadrage du problème en termes de risques environnementaux pour la population en général⁹²⁷. De la même manière, la construction médiatique de la singularité de la campagne d'admission post-baccalauréat 2017 suscite une prise en charge politique spectaculaire : elle est annoncée par le discours de politique générale du Premier ministre et concrétisée par l'ouverture de la concertation nationale annoncée par la ministre de l'Enseignement supérieur. L'ouverture de cette concertation permet un affichage fort du volontarisme politique, restaurant l'image classique du pouvoir politique qui peut agir quasi-immédiatement sur le cours d'une situation construite comme problématique. Dans cette perspective, le recours au vocabulaire de l'injustice et de la perte de sens pour désigner la situation de l'admission post-baccalauréat – « une situation injuste et qui n'a aucun sens », un « énorme gâchis »⁹²⁸ – permet à la ministre de faire ressortir le caractère providentiel de cette concertation dont l'ouverture est annoncée alors que la campagne en cours est couverte de critiques. Nous retrouvons là une des fonctions latentes des procédures de concertation institutionnelle impulsées « par le haut ». Celles-ci ne visent pas tant à associer des acteurs en amont de la prise de décision pour faire émerger collectivement des solutions, comme le

⁹²⁷ Henry, Emmanuel. « Quand l'action publique devient nécessaire : qu'a signifié « résoudre » la crise de l'amiante ? », *Revue française de science politique*, vol. 54, no. 2, 2004, p. 307.

⁹²⁸ Anonyme. « Admission post-bac : un « énorme gâchis », selon la ministre de l'Enseignement supérieur », *Les Echos*, 17 juillet 2017.

laisserait entendre la rhétorique de l'innovation entourant les dispositifs participatifs. Les procédures de concertation institutionnelle assurent avant tout la « monstration de la participation »⁹²⁹ et permettent de parer une décision politique, déjà mise en forme, des atours de la légitimité démocratique et collective. En l'occurrence, la procédure de concertation est lancée en juillet 2017 avec l'intention de « trouver rapidement des solutions pour la rentrée 2018 » et de « transformer le système pour la rentrée prochaine »⁹³⁰ : son ouverture marque le déclenchement d'un processus de mise en débat des options de gouvernement de l'admission post-baccalauréat. En revanche, les termes de la solution envisagée pour transformer l'accès à l'université sont déjà posés avant même l'ouverture de la concertation – les « prérequis » et le « contrat de réussite ». Alors, loin de représenter un terrain vierge de solutions sur lequel tout serait à construire, l'espace de la concertation incarne surtout un espace de validation et de consécration du système des « prérequis ». En témoigne, par exemple, l'en-tête éloquent d'un article du journal *Le Monde* publié le 17 juillet 2017 : il précise que « la réforme des « prérequis », qui doit mettre fin au tirage au sort, va donner lieu à une concertation durant l'été »⁹³¹.

Le rapport général, rendu le 19 octobre 2017 à la suite de la procédure de concertation ouverte entre juillet et octobre⁹³², reflète ce mode de traitement du système des « prérequis ». Dans le cadre de la première réflexion relative à la manière d'« offrir un nouveau modèle d'affectation transparent, juste et favorisant la réussite », la proposition n°6 évoque la « construction d'un modèle d'affectation dans l'enseignement supérieur plus clair et attentif aux situations individuelles ». Après avoir rappelé le principe du remplacement d'APB 2, « menacée de toute part », le rapport mentionne la question des « prérequis » comme ayant « sous-tendu en permanence les débats ». Plus loin dans le développement, nous comprenons que ce n'est pas tant le système des « prérequis » en lui-même qui fait débat parmi les acteurs consultés que la manière dont ils doivent être mis en service. La question est la suivante : les « prérequis » doivent-ils être utilisés dans un but informatif comme un moyen d'assurer une orientation « conforme aux attendus du candidat et en adéquation avec ses chances de réussite » ? Ou

⁹²⁹ Bonaccorsi, Julia, et Magali Nonjon. « « La participation en kit » : l'horizon funèbre de l'idéal participatif », *Quaderni*, vol. 79, no. 3, 2012, p. 37.

⁹³⁰ Anonyme. « Admission post-bac : un « énorme gâchis », selon la ministre de l'Enseignement supérieur », *Les Echos*, 17 juillet 2017.

⁹³¹ Stromboni, Camille. « Le débat sur l'accès à l'université s'ouvre sous haute tension », *Le Monde Campus*, 17 juillet 2017.

⁹³² Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. « Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants » [Rapport], octobre 2017.

doivent-ils être utilisés dans un but prescriptif comme instrument de sélection ? Les termes du débat sont encore plus explicitement posés dans le cadre de la proposition n°8 relative à la prise en compte du « profil de l'élève avant son entrée dans l'enseignement supérieur ». En effet, nous constatons que la question d'introduire des « prérequis » à vocation informative ne soulève pas d'opposition : « tous les groupes [consultés] considèrent indispensables que ces « prérequis » soient affichés ayant alors une vocation informative »⁹³³. L'utilisation des « prérequis » comme instrument de sélection fait en revanche rejouer une opposition classique entre deux camps : ceux qui voient dans le caractère prescriptif des « prérequis » une atteinte au droit d'accéder à l'enseignement supérieur (opposants à la sélection) ; ceux considérant qu'il s'agit là d'une évolution nécessaire pour instituer un système plus juste et attentif à la réussite des étudiants (partisans de la sélection). Alors, pour encadrer cette discussion et reconstituer un espace de choix qui ne soit pas paralysé par une confrontation entre opposants et partisans de la sélection, une question est posée : « quel doit-être le choix offert à l'élève – futur étudiant ? ». C'est une façon euphémisée d'interroger la manière dont les établissements d'enseignement supérieur seront impliqués dans la régulation des candidatures : la réponse à la question se présente, en effet, sous la forme d'un continuum de solutions plus ou moins sélectives. Le rapport rend compte de quatre options de gouvernement de l'accès des bacheliers aux filières non-sélectives ayant émergé au cours des débats. Ces quatre options ne sont pas auréolées des mêmes chances de succès par les participants. La première option qui défend un accès libre sans avis ni recommandation est écartée par une majorité de participants : cette mise à l'écart confirme le fait que la concertation ouverte à l'été 2017 consacre le système des « prérequis » qui ne sont mis en débat que du point de vue du statut à leur accorder dans la régulation des candidatures. Deux options soutiennent l'idée d'un encadrement de l'accès des bacheliers dont les chances de réussite seraient jugées insuffisantes par les établissements secondaires ou supérieurs : cet accès sous conditions semble enrôler davantage de participants mais laisse planer l'ombre de la sélection pour ceux qui la refusent. Enfin, la dernière option propose de rendre sélectif l'accès aux licences dites « en tension » pour lesquelles la demande excède fortement le nombre de places offertes : cette option est particulièrement considérée pour la filière STAPS et les études de santé mais non-consensuelle pour la licence de psychologie.

⁹³³ *ibid.*, p. 11.

4. Parcoursup et le déverrouillage de la sélection : vers une nouvelle politique d'accès à l'université (novembre 2017- mars 2018)

Le rapport issu de la concertation nationale de 2017 ne tranche pas définitivement entre les quatre options de gouvernement des admissions post-baccalauréat. Il fait néanmoins émerger l'idée suivante : le profil du candidat doit être pris en compte dans la régulation des candidatures à l'université ou dans la « mise en œuvre de stratégies de réussite adaptées » – ce sont les termes du rapport qui mobilise bien plus le vocabulaire de la « réussite » que celui de la « régulation ». Le rapport esquisse les contours d'une politique sélective attentive aux caractéristiques scolaires des candidats. La mise en place de cette nouvelle politique d'admission post-baccalauréat est confirmée par le Plan Étudiants présenté le 30 octobre 2017 par Édouard Philippe (Premier ministre), Frédérique Vidal (ministre de l'Enseignement supérieur) et Jean-Michel Blanquer (ministre de l'Éducation nationale)⁹³⁴. D'une part, les dispositions du Plan Étudiants marque le retour de l'orientation active – éclipsée sous APB 2 – et de la régulation *a priori* des candidatures à l'université comme en atteste les mesures comprises dans le volet « mieux accompagner l'orientation au lycée ». Ce premier volet de mesures prévoit en effet trois nouveautés : l'insertion dans l'année de terminale de deux semaines consacrées à l'orientation ; la présence de deux professeurs principaux en classe de terminale pour assurer l'accompagnement des élèves dans la construction du projet d'orientation ; le renforcement du rôle du conseil de classe dans l'examen du projet d'orientation des lycéens et des vœux exprimés. Notons ainsi que dans la concurrence historique établie entre conseillers d'orientation et enseignants pour le contrôle de l'orientation⁹³⁵, ces derniers semblent consacrés comme les premiers agents responsables de cette mission d'orientation. Dans le volet consacré cette fois à la mise en place d'« un accès plus juste et plus transparent dans le supérieur », les mesures édictées confirment le remplacement d'APB 2 par une nouvelle plateforme appelée Parcoursup. Le « classement aléatoire » ou « tirage au sort » est supprimé du fonctionnement algorithmique tout comme la procédure de hiérarchisation des vœux. Le directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017), maintenu auprès de Frédérique Vidal pour assurer la mise en œuvre de Parcoursup, défend ce choix technique qu'il revêt d'un sens politique. La suppression de la hiérarchisation des vœux serait en effet un rempart contre l'adoption de comportements scolaires stratégiques

⁹³⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation / Ministère de l'Éducation nationale. « Plan Etudiants. Accompagner chacun vers la réussite » [Dossier], octobre 2017.

⁹³⁵ Lehner, Paul. « Épilogue », Paul Lehner éd., Les conseillers d'orientation. Un métier impossible. Presses Universitaires de France, 2020, p. 226.

et le renforcement des inégalités entre candidats. Pour légitimer ce choix qu'il parvient à imposer dans la préparation de la réforme, à l'occasion de son changement de portefeuille au ministère, il ne manque pas d'opérer une distinction franche entre APB 2 et Parcoursup :

« La loi ORE a fait le choix politique de ne plus hiérarchiser. Moi je vois depuis deux ans, sur 650 000 lycéens, s'il y en a 50 000 qui savent exactement ce qu'ils veulent faire, c'est le bout du monde. Les autres ne savent pas. Et penser qu'au mois de février, ils savent exactement comment hiérarchiser, c'est un schéma théorique ! Ils ne savent pas et en plus ils n'ont pas la connaissance des formations du supérieur. Ce système-là fabrique des gens qui se construisent des stratégies, il faut que tu mettes ça en 2 parce que si tu mets ça en 3... Sur le fond, c'est ça que ça provoque. Et ça provoque des choses encore plus lourdes dont la France avait encore moins besoin que d'autres pays puisqu'on a déjà dix-huit années de scolarité dans lesquelles les inégalités sociales pèsent profondément. Un gamin qui habite à Créteil qui est très doué et qui est d'origine modeste, le choix de prendre une CPGE à Paris est un choix extrêmement risqué sur APB puisque toute la chaîne d'ordre logique, s'il fait ce choix, il risque de le payer. Sur Parcoursup, il ne le paye pas puisque le vœu fait ici, il est indépendant d'un vœu fait ailleurs »⁹³⁶.

Les nouvelles mesures du Plan Étudiants prévoient surtout la publication d'« attendus pour réussir dans la filière souhaitée » sans pour autant préciser le degré de prescription qui leur est accordé : nous remarquons le glissement sémantique entre la notion de « prérequis » qui insiste sur les dispositions des candidats et la notion d'« attendus » qui insiste sur les formations supérieures. C'est le projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE), présenté devant l'Assemblée nationale le 22 novembre 2017 par Frédérique Vidal, qui précise le sens donné à ces « attendus » et les modalités de leur application. Le texte dispose en effet que les « attendus de chaque formation [...] seront définis par chaque établissement au sein d'un cadre national »⁹³⁷ fixé par arrêté ministériel avant d'être portés à la connaissance des candidats *via* Parcoursup. Plus loin, le projet de loi ORE dessine progressivement les contours d'un conditionnement de l'accès à l'université pour les bacheliers. Le texte prévoit en effet que « l'inscription dans la formation pourra, compte tenu d'une part des caractéristiques de la formation et d'autre part, de l'appréciation portée sur l'acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que ses compétences, être subordonnée à l'acceptation par ce dernier des

⁹³⁶ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

⁹³⁷ Projet de loi n°391 relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants du 22 novembre 2017.

modalités »⁹³⁸ d'accompagnement pédagogique proposées par l'établissement. Pour les formations dites « en tension », le texte prévoit enfin que « les établissements d'enseignement supérieur prononcent les admissions dans la limite des capacités d'accueil compte tenu de la cohérence entre le projet de formation du candidat, les acquis de sa formation et ses compétences d'une part et les caractéristiques de la formation d'autre part »⁹³⁹.

La loi ORE est promulguée le 8 mars 2018⁹⁴⁰ : son adoption et la mise en place de Parcoursup sont le produit de la réversibilisation de la solution APB 2. Ils proposent une nouvelle solution d'organisation post-baccalauréat, une nouvelle appréhension de l'accès des lycéens aux différentes formations de l'enseignement supérieur et notamment à celles proposées par les universités. Les objectifs officiellement annoncés pour accompagner l'introduction de ce nouveau modèle portent à la fois sur la réduction de l'échec en licence et sur l'amélioration de l'orientation des bacheliers : le continuum bac-3/bac+3 est ainsi construit comme un axe fort de la réforme⁹⁴¹. Le directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017), devenu chef de projet en charge de Parcoursup, évoque d'ailleurs en ces termes les faiblesses d'APB 2 :

« Les universités voient arriver des lycéens qu'elles n'ont pas choisis, qui rentrent pour tout un tas de raisons... Et avec ce qu'on sait du processus d'orientation, de l'absence totale de -3/+3, c'est qu'en fait ils viennent plus ou moins par hasard ! Mais quand on va permettre aux universités de regarder qui vient effectivement, on va pouvoir changer la pédagogie derrière. C'est ça le sujet de fond ! [...] Enfin cette histoire de -3/+3, ça fait dix ans que le concept existe mais n'a pas de matérialité. Mais je vais vous dire, il avait vocation à arriver parce que c'est l'évolution de la société et les universités l'auraient demandé dans tous les cas. Alors il a fallu attendre une nouvelle loi et du coup, c'est Parcoursup qui a incarné ça »⁹⁴².

Il suffit de prêter attention aux mots employés en octobre 2017, dans la présentation officielle du Plan Étudiants, pour observer la mise en forme de cette « rupture » : « l'idée qui sous-tend cette réforme ambitieuse est de passer de l'enseignement supérieur pour tous, à la réussite dans

⁹³⁸ *ibid.*

⁹³⁹ *ibid.*

⁹⁴⁰ Loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (JO 9 mars 2018).

⁹⁴¹ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten. « Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes », *Sociologie*, vol. 10, no. 2, 2019, p. 212.

⁹⁴² Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

l'enseignement supérieur pour chacun »⁹⁴³. La réussite de chaque bachelier dans l'enseignement supérieur et la possibilité, pour tous, d'y accéder sont ainsi hiérarchisés, présentés comme deux objectifs non-conciliables tant qu'ils sont placés au même niveau de priorité. La réforme de l'accès à l'université portée par la loi ORE et l'outil Parcoursup applique cette logique en généralisant la sélection sur dossier scolaire aux « entrées dans les universités [...] désormais régies par un processus sélectif au même titre que les autres secteurs de l'enseignement supérieur »⁹⁴⁴ : nous pouvons alors considérer qu'elle « enlève au baccalauréat sa qualité de diplôme national et premier grade universitaire, garantissant l'accès de tous les bacheliers, sur tout le territoire, aux filières universitaires postbac et aux établissements de leur choix »⁹⁴⁵. La nouvelle gestion des admissions post-baccalauréat proposée par la loi ORE et son outil Parcoursup tranche avec la solution APB 2 : notre thèse montre qu'APB 2 retient l'option de la régulation « quantitative » des flux *via* la coordination algorithmique des vœux pour distribuer, sans avoir recours à la sélection des dossiers scolaires, les places au sein du marché universitaire. La réforme de l'accès à l'université conduite en 2017-2018 propose une régulation « qualitative » – entendue ici sans dimension normative – au sens où elle introduit une procédure d'examen, par des instances *ad hoc*, de la pertinence ou de la viabilité des vœux exprimés au regard du dossier scolaire présenté. La transition entre APB 2 et Parcoursup fait apparaître une évolution bien connue des politiques sociales à partir des années 1980 : une individualisation du traitement des problèmes sociaux. Pour les institutions sociales, cette individualisation conduit à porter une attention particulière aux caractéristiques des demandeurs de prestations (en l'occurrence, les éléments composant le dossier scolaire du candidat) bien plus qu'aux catégories collectives auxquelles ils appartiennent (en l'occurrence, le statut « bachelier »)⁹⁴⁶. Représentatives d'une individualisation accrue de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, la loi ORE et son outil Parcoursup s'instituent à travers le rôle renforcé des conseils de classe, la définition d'« attendus » du côté des formations supérieures, la rédaction de lettres de motivation du côté des lycéens : ce faisant, elles multiplient « les interactions entre les sphères de l'enseignement secondaire et supérieur »⁹⁴⁷. Au ministère, l'ancien directeur adjoint du cabinet de Najat Vallaud-Belkacem et actuel chef de projet en charge de Parcoursup compare la multiplication de ces interactions – quasiment

⁹⁴³ MESR. « Plan Etudiants : accompagner chacun vers la réussite » [Dossier de presse], 30 octobre 2017.

⁹⁴⁴ Pfefferkorn, Roland. « Inquiétante cohérence des « réformes » Blanquer et Vidal. Hiérarchisation des établissements et aggravation des inégalités sociales », *Raison présente*, vol. 210, no. 2, 2019, p. 54.

⁹⁴⁵ *ibid.*, p. 54.

⁹⁴⁶ Dubois, Vincent. « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, vol. 1, no. 1, 2012, p. 87.

⁹⁴⁷ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 212.

assimilée à une injonction nécessaire – avec l’abaissement d’un mur qu’APB 2 aurait contribué à bâtir. Une nouvelle fois, il mobilise le registre de la rupture pour évoquer les options retenues par Parcoursup et délester ce dernier des critiques publiquement adressées à APB 2 :

« Quand on a fait Parcoursup, on avait la conviction et même la connaissance du fait qu'on allait fabriquer une machine qui modifie des comportements profondément, de manière immédiate. Mais pour bien fonctionner, elle suppose des changements dans les pratiques professionnelles. Quand je fais des conférences, je dis souvent la transition sco-sup, c'est Game of Thrones : y'a un mur, on ne sait pas ce qu'il y a de l'autre côté mais il faut passer de l'autre côté. Et Parcoursup c'est : on supprime le mur et je crée des passerelles entre les deux. Alors évidemment c'est compliqué parce qu'il y a beaucoup de formations et les profs du sco disent « je ne suis pas spécialiste des formations ». Mais en fait, il faut tourner la manivelle de la roue pour qu'à un moment donné, ils s'y intéressent, pour qu'ils soient obligés de s'y intéresser. Et progressivement vous créez des mécaniques qui fait qu'aujourd'hui un gamin qui entre en seconde, il sait très bien qu'il doit se projeter sur après »⁹⁴⁸.

Le dispositif Parcoursup prône le respect du « libre choix » et indique aux candidats qu’il n’y a « pas besoin de faire de stratégie, classez les formations selon ce que vous voulez vraiment ! »⁹⁴⁹ : ce message ressemble fortement au *leitmotiv* d’APB 2 analysé dans le troisième chapitre de la thèse sauf qu’il ne porte pas les mêmes ambiguïtés puisque désormais, avec Parcoursup, il n’y a plus de hiérarchisation des vœux. En revanche, et comme nous l’avons fait pour APB 2 en invoquant le caractère contraignant des algorithmes, il convient de nuancer la promotion du « libre choix ». L’encadrement des aspirations scolaires est un résultat désormais connu de la sociologie de l’éducation, notamment mis en évidence par Sophie Orange dans le cas de l’entrée en BTS : les enquêtes conduites en la matière montrent, en effet, le poids de l’institution scolaire dans la production des vœux qui ne sont « qu’en apparence formulés de manière libre et autonome par l’élève et sa famille »⁹⁵⁰. Dans notre analyse du *leitmotiv* d’APB 2, qui propose aux candidats de formuler des vœux sans autocensure ni calcul, nous avons aussi montré que celui-ci revêt un caractère disciplinaire qui ne peut fonctionner que si les contraintes sociales et scolaires ont été intériorisées par les usagers. Les travaux récents portant sur la mise en place de Parcoursup montrent que derrière le discours du « libre

⁹⁴⁸ Entretien du 3 janvier 2020 réalisé auprès du directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017).

⁹⁴⁹ Un des conseils prodigués aux candidats sur le site officiel de Parcoursup.

⁹⁵⁰ Cayouette-Remblière, Joanie. « Les classes populaires face à l’impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 205, no. 5, 2014, p. 62.

choix », l'institution scolaire peut chercher à dissuader les bacheliers de se diriger vers telle ou telle formation⁹⁵¹. Là encore, le mécanisme n'est pas nouveau : il s'agit d'orienter la construction des choix scolaires pour contenir ou réduire le nombre de vœux à destination de formations, notamment les licences universitaires, au sein desquelles les étudiants échoueraient massivement⁹⁵². Contrairement au *leitmotiv* qu'ils diffusent auprès des candidats, APB 2 et Parcoursup ne présente aucune ambition émancipatrice : ils contribuent « à la reproduction du même »⁹⁵³ en cherchant à maintenir l'ordre existant des hiérarchies scolaires. Le système Parcoursup, de ce point de vue, s'inscrit donc dans la lignée d'APB 2 à ceci près que les mécanismes de dissuasion apparaissent beaucoup plus explicitement : ils ne sont pas dissimulés dans les règles sous-jacentes de son fonctionnement – celles que nous avons tâché de faire apparaître dans le cadre d'APB 2 – mais s'exposent directement dans les dispositions de la loi ORE et dans le fonctionnement sus-jacent de la plateforme. En effet, Parcoursup propose tout à la fois un chiffrage du taux de réussite dans les formations supérieures et un affichage prescriptif des « attendus »⁹⁵⁴, formulés par les acteurs du supérieur et interprétés par les acteurs du secondaire. Ainsi, et comme le suggèrent Sophie Orange et Romuald Bodin, « c'est bien l'avenir des bacheliers que l'on désire écarter d'emblée de l'Université qui est en jeu »⁹⁵⁵ puisqu'avec ces données, la loi ORE et son dispositif Parcoursup font le pari que les candidats chercheront à anticiper leurs chances d'admission et leurs risques d'échec⁹⁵⁶.

Dès 2015, le rapport de la StrANES (stratégie nationale de l'enseignement supérieur) évoque l'ambition donnée aux « prérequis » désormais appelés « attendus » : le « prérequis » y est avancé comme un moyen de restreindre les candidatures de lycéens issus des voies professionnelles et technologiques qui se dirigeraient vers l'université à défaut d'avoir été accepté en BTS. De la même manière, l'étude d'impact relative au projet de loi ORE mentionne tout aussi clairement le type de bacheliers et le type de formations concernées par cet encadrement : elle précise ainsi que les « bacheliers professionnels échouent massivement (1 à 2% de réussite) et ne devraient donc pas choisir cette licence [STAPS, en l'occurrence] pour

⁹⁵¹ *ibid.*, p. 28.

⁹⁵² Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou, 2021, *art. cit.*, p. 28.

⁹⁵³ Baudot, Pierre-Yves. « Pour une sociologie politique du numérique », Anaïs Theviot éd., *Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique*. ENS Editions, 2023, p. 258.

⁹⁵⁴ Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou, 2021, *art. cit.*, p. 28.

⁹⁵⁵ Bodin, Romuald, et Sophie Orange. « La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là » », *Sociologie*, vol. 10, no. 2, 2019, p. 220.

⁹⁵⁶ Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou, 2021, *art. cit.*, p. 28.

laquelle leur formation est inadaptée »⁹⁵⁷. La lecture de cette étude d'impact est intéressante tant les chiffres y sont présents et semblent guider la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur. Sur ce point, Sophie Orange et Romuald Bodin évoquent les travaux d'Alain Desrosières pour pointer du doigt le danger consistant à convoquer les méthodes statistiques : « les outils quantitatifs ne sont pas seulement des outils preuve, utilisés par les scientifiques pour étayer leurs arguments, mais aussi des outils de coordination, ou de gouvernement »⁹⁵⁸ reposant parfois sur des préconçus inexacts. Et pour cause, Fanny Bugeja-Bloch et Marie-Paule Couto font apparaître l'idée selon laquelle Parcoursup « repose sur le présupposé fort selon lequel les bacheliers s'orientent de manière inconsidérée vers l'université, en particulier les bacheliers des séries technologiques et professionnelles »⁹⁵⁹ alors que « ces derniers sont nettement minoritaires à l'université ». Tandis que la loi ORE fixe l'attention et concentre les efforts publics sur la mise en place de mesures visant à détourner certains bacheliers non-généralistes de l'université, elle invisibilise les « 6000 jeunes chaque année qui auraient trouvé dans l'Université le moyen de rebattre les cartes de leur destin social »⁹⁶⁰.

La « maîtrise des risques » est un principal cardinal des politiques d'orientation contemporaine qui se trouve directement concrétisé dans les dispositions de la loi ORE et le fonctionnement de la plateforme Parcoursup. Pour en faire la démonstration, Sophie Orange et Romuald Bodin s'appuient sur les travaux de Robert Castel consacrés à l'émergence, dans les années 1970, de modalités de traitement des problèmes sociaux reposant sur une gestion renouvelée des particularités individuelles⁹⁶¹. Jusqu'au vocabulaire mobilisé, les similitudes sont effectivement frappantes entre la nouvelle appréhension des populations décrite par Robert Castel et les logiques déployées *via* la loi ORE à l'égard des candidats à une formation supérieure. Dans son article portant sur les stratégies préventives mises en place en France comme aux États-Unis dans le domaine de la santé mentale et du travail social, Robert Castel analyse en effet le passage « de la dangerosité au risque »⁹⁶². Il montre que l'objectif de ces nouvelles politiques préventives fondées sur la notion de « risque » n'est plus d'affronter une situation effectivement

⁹⁵⁷ Assemblée nationale. « Projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants » [Etude d'impact], novembre 2017.

⁹⁵⁸ Desrosières, Alain. « Chapitre 1. Le gouvernement de la cité néolibérale : quand la quantification rétroagit sur les acteurs », Alain Desrosières éd., Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques. La Découverte, 2014, p. 35.

⁹⁵⁹ Bugeja-Bloch, Fanny, et Marie-Paule Couto. « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », La Vie des idées [En ligne], 2018.

⁹⁶⁰ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2019, *art. cit.*, p. 220.

⁹⁶¹ *ibid.*, p. 217.

⁹⁶² Castel Robert. « De la dangerosité au risque », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 47-48, 1983, pp. 119-127.

dangereuse mais d'anticiper les figures possibles d'irruption du danger en identifiant les facteurs qui rendent probables l'avènement de comportements « indésirables » dans une société donnée. Ces politiques préventives promeuvent alors de nouvelles modalités de surveillance des populations dites « à risque » : elles s'exercent désormais en dehors de toute relation directe, par la simple constitution de fiches et de dossiers visant à dépister les « particularités que les spécialistes responsables de la définition d'une politique préventive ont constituées en facteurs de risques »⁹⁶³. La loi ORE et son dispositif Parcoursup appliquent la même logique « préventive »⁹⁶⁴ pour prédire le futur universitaire de certains candidats étiquetés comme faisant partie de catégories « à risque » susceptibles d'échouer. Il s'agit alors de « contrôler leur accès à certaines formations »⁹⁶⁵ en agissant sur leurs aspirations scolaires afin de ne pas gérer après-coup les redoublements, les abandons, les réorientations – et de manière sous-jacente, cette logique accentue l'idée selon laquelle ces trois formes de parcours, parce qu'ils ne sont pas linéaires, seraient forcément des échecs du point de vue de la « réussite » universitaire⁹⁶⁶. Les mots de Robert Castel, une fois encore, sont particulièrement éclairants : le « maître d'œuvre principal n'est plus le praticien de terrain qui intervient pour colmater les brèches ou empêcher qu'elles ne s'ouvrent, mais l'administrateur qui planifie les orientations et y fait correspondre les profils humains. Image limite d'une prévention parfaite qui économiserait à la fois la répression et l'assistance, parce qu'elle gérerait prévisionnellement les trajectoires sociales à partir d'une évaluation « scientifique » des capacités des individus »⁹⁶⁷. Pour gérer, anticiper mais aussi contenir les trajectoires scolaires des lycéens, Sophie Orange et Romuald Bodin établissent que la loi ORE et son outil Parcoursup instituent un contrôle en amont et en aval de l'accès aux formations supérieures⁹⁶⁸.

En aval, la loi ORE instaure à l'entrée de toutes les filières universitaires une sélection reposant sur l'examen et le classement des dossiers scolaires par les formations supérieures en vue de recruter elles-mêmes leurs futurs étudiants. Les candidatures font ainsi l'objet d'un « traitement institutionnel local »⁹⁶⁹ reposant sur l'application d'algorithmes locaux chargés de hiérarchiser les dossiers en fonction des « attendus » définis par chaque formation. Ces nouvelles

⁹⁶³ *ibid.*, p. 123.

⁹⁶⁴ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2019, *art. cit.*, p. 217.

⁹⁶⁵ *ibid.*

⁹⁶⁶ Garrau, Marie. « Refuser la loi ORE », *Multitudes*, vol. 71, no. 2, 2018, p. 15.

⁹⁶⁷ Castel Robert. « De la dangerosité au risque », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 47-48, 1983, p. 127.

⁹⁶⁸ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2019, *art. cit.*, p. 217.

⁹⁶⁹ Chauvel, Séverine, et Cédric Hugrée. « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie [En ligne]*, vol. 10, no. 2, 2019, p. 174.

dispositions confèrent donc aux « attendus » publiés sur Parcoursup un caractère prescriptif – et non simplement informatif – qui joue à deux niveaux : pour refuser ou pour temporiser la validation d'une candidature et la soumettre à l'acceptation, par le candidat, des structures d'accompagnement proposées par la formation d'accueil – c'est le dispositif du « oui, si ». Désormais, les candidats doivent établir que leurs compétences scolaires voire extra-scolaires ainsi que leur projet professionnel sont en adéquation avec les « attendus » mis en place par chaque formation⁹⁷⁰. Ainsi, les dispositions de la loi ORE mettent « au travail » les lycéens qui doivent vérifier, de plus en plus tôt, la conformité de leurs prétentions scolaires avec les « attendus » arrêtés par les formations supérieures. D'après les termes employés par une ancienne sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle de la DGESIP, cette logique « anticipatrice » proposée par la loi ORE traduit une volonté de faire intérioriser, dès la classe de seconde, la possibilité d'une sélection et d'une concurrence pour obtenir la place souhaitée à l'université :

« Le système scolaire vous fait nager dans votre ligne d'eau sans jamais regarder les autres. Et dans votre ligne d'eau, il y a des professeurs qui vous disent que vous êtes un bon élève, que si vous continuez, ça va bien se passer, alors vous avez 14 et vous êtes content. Sauf que vous faites un vœu dans une classe prépa dans lequel le dernier reçu a 18. Donc 14 c'est super mais vous n'avez pas le niveau. Sauf qu'on ne vous a jamais appris à cette confrontation à l'autre. Et ça, sur Parcoursup, on le vit vraiment ! Les jeunes découvrent ça. Ils doivent faire des choix et depuis 18 ans, ils naviguent dans le système sans se poser de questions. Et d'un coup, il faut s'en poser plein. Et si je ne prends pas le bon tunnel, est-ce qu'il y aura de la lumière au bout ? C'est hyper stressant ! Mais c'est le premier grand choix de sa vie, alors forcément, oui, c'est un peu stressant. Avec Parcoursup, y'a plus d'anxiété parce qu'on ramène ça seconde mais si à la fin les gens s'interrogent plus tôt sur ce que j'ai envie de faire, c'est plus sain. Plutôt que « Oh on est en janvier Parcoursup ouvre, j'ai plus que deux mois pour choisir ! »⁹⁷¹.

L'institution, en aval, d'un contrôle des candidatures impulse une « redistribution des rôles entre universités, administrations locales et administration nationale »⁹⁷² qui tranche avec la gestion centralisée d'APB 2. Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten montre que

⁹⁷⁰ La mise en oeuvre partagée des attendus fait l'objet d'une charte signée entre le ministère de l'Enseignement supérieur, le ministère de l'Éducation nationale, la CPU et la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs en décembre 2017.

⁹⁷¹ Entretien du 2 décembre 2019 réalisé auprès de la sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle (2014) et cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante (2014-2018).

⁹⁷² Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 213.

cette redistribution allie trois mouvements conjoints⁹⁷³ : une responsabilisation des formations supérieures et, en leur sein, des enseignants-chercheurs qui se voient chargés d'organiser des commissions de sélection pour examiner et classer les candidatures reçues ; un renforcement du pouvoir discrétionnaire des administrations locales déconcentrées qui se voient conférer des marges de manœuvre accrues dans l'organisation des procédures locales de recrutement post-baccalauréat ; une réaffirmation du pouvoir central dans le contrôle à distance des affectations post-baccalauréat qui implique tout à la fois de déléguer aux échelons locaux la « tâche délicate » de la sélection dans un périmètre élargi de formations supérieures et de conserver la maîtrise de la gestion centralisée de la sectorisation académique. En amont, les dispositions de la loi ORE augmentent « le poids de l'institution scolaire dans la construction des aspirations »⁹⁷⁴ via l'institution de la fiche Avenir : elle doit être remplie, pour chaque élève, par les acteurs de l'enseignement secondaire et versée au dossier scolaire transmis aux formations supérieures via Parcoursup. La fiche Avenir contient notamment les bulletins scolaires des deux premiers trimestres de la classe de terminale, les appréciations des professeurs principaux émises à l'égard des élèves ainsi que l'avis du chef d'établissement sur la « cohérence du vœu formulé » par rapport à la « capacité à réussir »⁹⁷⁵. La fiche Avenir contient d'autres rubriques relatives, par exemple, aux activités extra-scolaires des élèves ou à leurs « compétences transversales » (autonomie, investissement, esprit d'initiative...). Ces nouvelles catégories « qui infléchissent les modes de sélection purement scolaires [...] deviennent des catégories de l'entendement professoral »⁹⁷⁶ : elles jouent, comme les notes ou les appréciations scolaires, dans l'établissement de diagnostics sur le futur universitaire de l'élève projeté par les institutions secondaires et supérieures. Pour Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten, le dispositif Parcoursup renforce ainsi le rôle des « prescripteurs institutionnels » dans ce que Sophie Orange et Romuald Bodin nomment la gestion « prédictive »⁹⁷⁷ des bacheliers. Les acteurs de l'enseignement secondaire sont en effet mobilisés dans cet encadrement des aspirations scolaires qui consiste à avertir « le candidat de sa plus ou moins probable réussite dans les formations auxquelles il candidate »⁹⁷⁸. Par ce biais, l'institution scolaire est directement impliquée dans la « constitution de profils différentiels

⁹⁷³ *ibid.*, p. 213.

⁹⁷⁴ Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou, 2021, *art. cit.*, p. 29.

⁹⁷⁵ Termes officiels employés pour décrire le rôle du chef d'établissement dans l'appréciation des vœux d'orientation formulés par les élèves.

⁹⁷⁶ Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou, 2021, *art. cit.*, p. 29.

⁹⁷⁷ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2019, *art. cit.*, p. 217.

⁹⁷⁸ Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten, 2019, *art. cit.*, p. 214.

pour assigner des orientations spécifiques »⁹⁷⁹ ou, pour reprendre les termes de Robert Castel, pour « assigner des destins sociaux différents aux individus en fonction de leur capacité à assumer les exigences de la compétitivité et de la rentabilité »⁹⁸⁰ – faute de quoi, ils se trouvent donc marginalisés.



La loi ORE, adoptée par le Parlement le 15 février 2018 et promulguée le 8 mars 2018, suscite d'importantes mobilisations dans la communauté universitaire avant et après son entrée en vigueur. Les commentaires, les analyses et les critiques s'organisent à la fois dans l'espace médiatique, par le biais de tribunes, et dans l'espace de production scientifique à travers la publication d'articles dans des revues comme *Sociologie*, *Alternatives économiques*, *Vacarmes*, *Commentaires*, *Esprit* ou encore *Savoir/Agir*. La transition entre APB 2 et Parcoursup suscite différentes prises de position publiques qui interrogent les évolutions qu'elle consacre et les bouleversements qu'elle augure dans le champ de l'enseignement supérieur. Globalement, nous repérons un clivage qui se structure entre « ceux qui revendiquent le droit pour les universités de choisir leurs étudiants de premier cycle et donc de dire non à certains candidats, et celles et ceux qui estiment qu'il est décisif de garder au sein d'un enseignement supérieur déjà en grande partie sélectif, un nombre et une variété de filières de formation suffisante pour que les étudiant.e.s puissent choisir par eux-mêmes, et non par défaut, celle dans laquelle ils souhaitent aller »⁹⁸¹. Du côté des partisans institutionnels, la réforme reçoit le soutien de la CPU : son soutien est d'autant plus appuyé qu'elle juge le système actuel inefficace à cause du taux d'échec en licence quand il n'est pas injuste en raison du « tirage au sort ». Dans un communiqué publié au mois de février 2018 *via* France Universités, l'institution assure ainsi que la loi ORE « renforcera l'image des universités en les inscrivant plus encore dans un processus d'orientation positive »⁹⁸² et « consolidera les liens entre le système scolaire et l'enseignement supérieur »⁹⁸³. Le président de la CPU, Gilles Roussel, ajoute au mois d'avril 2018 que la réforme « n'est pas une réforme de la sélection mais bien une réforme de l'orientation et de la réussite »⁹⁸⁴ qui présentent des « outils efficaces pour réduire les inégalités

⁹⁷⁹ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2019, *art. cit.*, p. 219.

⁹⁸⁰ Castel Robert, 1983, *art. cit.*, p. 126.

⁹⁸¹ Garrau, Marie, 2018, *art. cit.*, p. 18.

⁹⁸² France Université. « Loi Orientation et Réussite des Etudiants : la CPU soutient mais reste vigilante » [Communiqué de presse], février 2018.

⁹⁸³ *ibid.*

⁹⁸⁴ Roussel, Gilles. « Lettre aux présidentes et présidents d'université », France Universités, avril 2018.

sociales à l'entrée de l'enseignement supérieur »⁹⁸⁵. Certains enseignants-chercheurs issus pour partie de l'« appel à refonder l'université » publié dans *Le Monde* en 2009, dans le sillage de la mise en place de la LRU, soutiennent la réforme⁹⁸⁶ et inscrivent leur adhésion dans un propos relatif à la revalorisation des diplômes universitaires. Ils réactivent l'idée ancienne selon laquelle l'université ne serait pas adaptée à tous les profils de bacheliers et invoquent la nécessité d'attirer à nouveau les étudiants dotés en capitaux scolaires⁹⁸⁷. De leur point de vue, la réforme serait un « mal nécessaire » pour capter à nouveau les « bons » étudiants qui se dirigeraient de manière croissante vers des établissements alors plus sélectifs que l'université. Du côté des opposants, la critique est multidimensionnelle et « d'autant plus digne d'examen que les arguments sociologiques y ont joué un rôle essentiel »⁹⁸⁸. Certains sociologues disposés à politiser les enjeux de la réforme dénoncent la remise en cause du droit d'accès à l'université, l'entreprise de démantèlement des services publics appliquée à l'enseignement supérieur et, finalement, la consécration d'un système universitaire néo-libéral programmé depuis les réformes des années 2000⁹⁸⁹ – étudiées dans le troisième chapitre de la thèse. Si l'introduction des « attendus » à l'entrée des licences universitaires constitue l'un des points centraux de la critique universitaire, elle crée aussi un répertoire d'action original pour les enseignants-chercheurs au sein de leurs UFR respectifs : ne pas faire remonter au ministère les « attendus » locaux de leurs formations et, dans un second temps, ne pas siéger aux commissions de sélection lors de la première campagne d'admission post-baccalauréat avec Parcoursup. Finalement, la mobilisation universitaire contribue à faire exister une lecture politique et sociale du nouveau dispositif, qu'il s'agisse d'en défendre ou d'en contester les fondements : Parcoursup est puissamment « décortiqué » et le mode de gouvernement des admissions post-baccalauréat qu'il organise est pris comme objet d'analyse et de recherche scientifique.

⁹⁸⁵ *ibid.*

⁹⁸⁶ Beaud, Olivier, et François Vatin. « Parcoursup : la loi en pratique », *Commentaire*, vol. 164, no. 4, 2018, pp. 911-924.

⁹⁸⁷ En 2013, Romuald Bodin et Sophie Orange proposait déjà une réponse à cet argumentaire : « avec ou sans sélection, l'université restera ce que sa position dans l'espace de l'enseignement supérieur fait d'elle : un sous-espace intermédiaire et différencié où se croisent une élite étudiante relative et des étudiants plus fragiles issus de la massification. Une barrière à l'entrée ne fera pas venir à l'université une armée de nouveaux étudiants fortement dotés scolairement et socialement ». Voir : Bodin, Romuald, et Sophie Orange. « 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*, vol. 199, no. 4, 2013, p. 106.

⁹⁸⁸ Dubet, François, et Marie Duru-Bellat. « À bas la sélection ! Misère de la critique », *Esprit*, vol. , no. 10, 2019, p. 131.

⁹⁸⁹ Voir par exemple : Comby, Jean-Baptiste, et al. « À propos de quelques pudeurs de sociologues face à la loi ORE », *Savoir/Agir*, vol. 44, no. 2, 2018, pp. 87-94 ; Duru-Bellat, Marie. « Parcoursup et sa cruelle méritocratie », *Alternatives Économiques*, vol. 381, no. 7, 2018, pp. 32-31 ; Garrau, Marie. « Refuser la loi ORE », *Multitudes*, vol. 71, no. 2, 2018, pp. 14-20.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La transition entre APB 2 et Parcoursup, analysée dans le dernier chapitre de la thèse, rappelle à plusieurs égards les mécanismes interrogés par le modèle de l'« équilibre ponctué » développé au début des années 1990 par Frank R. Baumgartner et Bryan D. Jones⁹⁹⁰. En articulant le temps long et le temps court du changement, ce modèle entend remettre en question l'idée selon laquelle les politiques publiques évolueraient de manière linéaire, graduelle et régulière. Plus particulièrement, le modèle de l'« équilibre ponctué » décrypte la façon dont les politiques publiques peuvent connaître de longues périodes de stabilité caractérisées par des transformations mineures, tâtonnantes et ponctuées de courtes périodes de changement au cours desquels les gouvernements sont amenés à conduire des politiques « en rupture » avec le passé. Dans le modèle de l'« équilibre ponctué », la stabilité des politiques publiques relève de la stabilité des différents sous-systèmes spécialisés sur lesquels repose une conduite avant tout technique et routinisée de l'action publique. Pour le comprendre, il faut prêter attention au fait que chaque sous-système bénéficie d'une autonomie d'autant plus forte que ses membres sont constamment guidés par le souci de se préserver des influences extérieures et de maintenir le *statu quo* au sein de leur espace de décision. Suivant ces mécanismes, les sous-systèmes d'action publique présenteraient la particularité de résister durablement au changement ou d'évoluer par le biais de modifications incrémentales dont la portée n'impacte pas l'équilibre général des configurations en place. Précisons que nous mobilisons ce modèle avec précaution car la stabilité des politiques publiques qu'il décrit est appréhendée sur un temps long voire historique qui dépasse largement la courte carrière d'APB 2. Nous pouvons quand même relever quelques éléments de caractérisation qui rappellent certaines analyses proposées dans la thèse : une prise de décision sur un mode technique et routinisé rappelant le mode d'implication des ingénieurs de l'INP Toulouse dans le développement d'APB 2 ; un espace de décision relativement restreint ou, tout du moins, qui fait intervenir, de manière stabilisée, les « propriétaires » d'APB 2 et les membres du comité de pilotage ; des changements incrémentaux introduits avec une publicité variable pour corriger certains dysfonctionnements du dispositif. La thèse se montre ainsi attentive aux mécanismes expliquant la manière dont APB 2 stabilise l'organisation des admissions post-baccalauréat entre les années 2000 et 2010 (coordination, rationalisation, délégation aux algorithmes...) : ce faisant, elle « s'efforce de

⁹⁹⁰ Baumgartner, Frank R., et Bryan D. Jones. « Agendas and Instability in American Politics ». The University of Chicago Press, 1993.

montrer à quelles conditions – qui n’ont parfois aucun lien avec les intentions explicites formulées au sujet d’un instrument – des configurations ayant donné naissance à des instruments parviennent à durer et à entretenir la croyance en leur efficacité »⁹⁹¹. Mais notre travail entend également identifier les moments de rupture : la rupture de la loi Savary en 1984 avec les tentatives répétées d’introduction de la sélection à l’entrée de l’université ; la rupture introduite par APB 2 avec les injonctions liées à l’autonomie des universités et à l’orientation active ; la rupture introduite par Parcoursup avec la gestion « quantitative » des flux post-baccalauréat proposée par son prédécesseur.

Dans le prolongement du dernier chapitre et pour conclure cette thèse, ce sont les motifs de rupture et les modalités d’expansion du conflit proposés par le modèle de l’« équilibre ponctué » qui nous intéressent particulièrement. Concernant les modalités d’expansion du conflit, nous avons bien montré l’agrandissement du cercle des participants intéressés par la critique du dispositif APB 2 et mobilisés autour de la question, (re)mise en débat, de l’accès à l’université. Ce processus est d’autant plus important à souligner que le modèle de l’« équilibre ponctué » montre l’impact de la transformation ou de la multiplication des « lieux politiques » (*policy venues*) dans la fragilisation d’un système d’action publique donné. Dans notre cas, l’implication d’associations, de syndicats, d’instances d’évaluation sectorielles ou généralistes, du Gouvernement puis du Parlement participent à l’actualisation des « propriétaires » de l’admission post-baccalauréat : le dernier chapitre de la thèse restitue leur contribution respective à la mise en politique des options de gouvernement de la transition entre l’enseignement secondaire et le supérieur. Concernant les motifs de rupture, nous pouvons prêter attention à l’interaction entre « lieux politiques » et « images politiques » (*policy images*) pour comprendre l’affaiblissement du système APB 2 au profit de la solution Parcoursup. La pluralité des « lieux politiques » qui, nouvellement, s’assurent de la prise en charge de la question de l’admission post-baccalauréat et de l’accès à l’université travaillent en effet les représentations, les croyances que les « propriétaires » traditionnels s’attachaient à produire et à maintenir à propos d’APB 2. Nous pouvons livrer ici plusieurs exemples d’« images politiques » : le *leitmotiv* d’APB 2 qui associerait la possibilité de formuler des vœux sans autocensure ni censure à l’application concrète du « libre choix » scolaire ; les algorithmes qui assureraient, suivant des règles « neutres », l’affectation des bacheliers dans l’enseignement

⁹⁹¹ Baudot, Pierre-Yves. « Chapitre 6 / Le temps des instruments. Pour une socio-histoire des instruments d’action publique », Charlotte Halpern éd., *L’instrumentation de l’action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po, 2014, p. 197.

supérieur ; le « classement aléatoire » ou « tirage au sort » qui apporterait une solution technique à l'impossibilité, en l'absence de sélection par les formations universitaires, d'accepter tous les candidats. Les quatrième et cinquième chapitres de la thèse montrent bien comment, au sein du ministère, les « propriétaires » d'APB 2 tentent de préserver l'« image » du dispositif et de le faire tenir debout face aux critiques : en apportant des corrections techniques, en minimisant l'impact du « tirage au sort » ou en essayant d'apporter une assise légale à son fonctionnement. Les derniers développements de la thèse contribuent néanmoins à mettre en évidence une dynamique de « perte de contrôle » propice au changement et un affaiblissement des conventions sur lesquelles reposaient APB 2 : le système APB 2 est mis en péril et ses principaux gardiens peinent à freiner la construction, au sein de « lieux » renouvelés, de nouvelles « images » liées à l'université et à ses modalités d'accès. Ainsi, la transition entre APB 2 et Parcoursup génère des dynamiques plurielles : la simplification des procédures est renversée par les accusations d'opacité ; le caractère « non-sélectif » de l'admission post-baccalauréat *via* APB 2 est supplanté par les critiques visant la « sélection cachée » opérée à l'entrée des universités ; aujourd'hui, même la norme coordinatrice semble s'affaiblir face à la construction accélérée d'un marché « hors-Parcoursup », peuplé de formations privées qui s'établissent à côté de l'Etat et en dehors de la coordination nationale.

L'effet de rupture entre APB 2 et Parcoursup est d'autant plus fort que tout au long de la thèse, nous nous sommes appuyés sur une définition particulière de la sélection à l'entrée de l'université entendue comme la possibilité pour les établissements d'enseignement supérieur, plus particulièrement les universités, de recruter les étudiants de leurs choix en fonction d'un examen de leurs dossiers scolaires. Dans une perspective historique et plus contemporaine, la mobilisation de cette définition facilite la mise en visibilité des mécanismes qui en relèvent et de ceux qui n'en relèvent pas. C'est la carrière de cette modalité de recrutement des étudiants, dans un contexte de massification croissante de l'enseignement supérieur, que nous avons suivi entre les années 1960 et 1980 en analysant les débats politiques, parlementaires et intellectuels s'y rapportant. Suivant ce cadrage, nous avons étudié l'adoption de la loi Savary en 1984 et les changements apportés par cette intervention législative : elle met un terme aux projets récurrents mais souvent avortés de sélection à l'entrée de l'université et proscrit les procédures mises en place localement pour prioriser certains profils de candidat. Nous avons également suivi l'institutionnalisation de la solution APB 2 et le choix de déléguer les admissions post-baccalauréat à des technologies algorithmiques : comment organiser une procédure centralisée de coordination des vœux post-baccalauréat et de distribution des places à l'université tout en

respectant le fait que les formations ne peuvent connaître le dossier des candidats ? Ce mode d'appréhension de la sélection fait apparaître les positions adoptées au sein des institutions, les discours tenus vis-à-vis de l'accès à l'université tout en mettant en évidence les pratiques et critiques associées au fait que tous les bacheliers ne peuvent, en raison des capacités d'accueil limitées de certaines formations, accéder à l'université. Le modèle de gestion des admissions post-baccalauréat proposé par APB 2 est en effet structuré de telle manière qu'il écarte formellement l'application d'une sélection sur dossier scolaire à l'entrée de l'université et projette des candidats autonomes, capables de circuler parmi les formations proposées sans calcul ni autocensure. La thèse montre néanmoins que cette solution n'empêche pas la production d'un « résidu » composé d'étudiants n'obtenant pas d'affectation. La prise en charge de ce « résidu » par des porte-paroles, acquis à l'idée que son existence révèle des défaillances dans le fonctionnement d'APB 2, soutient la contestation du dispositif. La mise en option de l'accès à l'université est bruyante en 2017-2018 mais son périmètre restreint car l'ouverture de la discussion se resserre rapidement autour d'une modalité particulière : la généralisation de la sélection à l'entrée de l'université avec une procédure d'examen des dossiers scolaires sur la base d'« attendus » définis par les formations post-baccalauréat. La controverse qui s'établit autour des données de fonctionnement d'APB 2 permet à l'option de la sélection à l'entrée des licences universitaires d'obtenir des soutiens d'autant plus audibles qu'ils reposent, pour la plupart, sur une critique du « tirage au sort » constitué en modalité « injuste » de recrutement des étudiants. Finalement, ce cadrage de la sélection à l'entrée de l'université joue comme un véritable traceur des choix de politiques publiques réalisés en matière de rationalisation des procédures, de répartition des flux et de distribution des places à l'université. Il permet de retracer la carrière d'APB 2 en suivant les heurs et malheurs d'une solution définie comme « alternative » à la sélection des dossiers scolaires à l'entrée des licences universitaires. Ce travail ouvre également la possibilité d'examiner la mise en politique du modèle APB 2 et la manière dont celle-ci met en mouvement la configuration d'action publique installée autour du dispositif. Dans cette perspective, nous avons observé le déplacement des arènes entre lesquels circulent les solutions d'admission post-baccalauréat ainsi que l'élargissement du cercle des « propriétaires » de la question (re)discutée de l'accès à l'université. L'espace de la controverse qui met en balance APB 2 et Parcoursup fait ainsi apparaître une économie recomposée des soutiens à la sélection à l'entrée de l'université. Ses principaux défenseurs puisent leurs arguments dans la contestation d'APB 2 mais adossent leur argumentaire aux questions d'orientation active, d'autonomie des universités, de mise en concurrence généralisée de l'enseignement supérieur – c'est là une des manifestations de la politisation de l'accès à

l'université analysée dans les derniers chapitres de la thèse.

Cette conclusion générale est l'occasion d'apporter quelques retouches à notre définition de la sélection à l'entrée de l'université et de reconnaître la nécessité d'assouplir la partition entre modèles « sélectifs » et « non-sélectifs » d'admission post-baccalauréat. D'abord, il faut faire apparaître que la solution APB 2 n'échappe pas à l'activation de certaines formes de sélection à l'entrée de l'université dès lors que nous apportons dans l'analyse une définition élargie du concept. La contestation d'APB 2, d'ailleurs, prend naissance dans le constat effectué par certains acteurs selon lequel le dispositif pratiquerait une forme de « sélection cachée » à l'entrée des universités. Ainsi, Marianne Blanchard et Philippe Lemistre définissent la sélection dans le système éducatif comme « tout ce qui contribue à ce qu'une partie de la population des élèves/étudiant.es n'accèdent pas à certaines filières et formations »⁹⁹². Dans cette perspective, nous pouvons nuancer la portée non-sélective d'APB 2 sans remettre en cause les résultats de la thèse mais en reconsidérant des faits plusieurs fois analysés à propos des admissions dans les filières dites « non-sélectives ». Leïla Frouillou précise à ce propos que « se centrer sur ces filières [non-sélectives] plutôt que sur les formations sélectives [...] permet de montrer les inégalités d'accès imputables aux systèmes d'affectation et non à une sélection sur dossiers opérée par les établissements »⁹⁹³. Déjà, l'activation du « classement aléatoire » *via* APB 2 est une manière de sélectionner les étudiants à l'entrée de l'université même si les « propriétaires » du dispositif s'en déresponsabilise un temps en affirmant que cette fonctionnalité technique ne dit rien des choix politiques du ministère. Ainsi, dans les formations appelées « non-sélectives » – celles auxquelles les bacheliers sont censés pouvoir postuler sans autre passeport que celui du baccalauréat – le manque de places à offrir conduit les algorithmes d'APB 2 à sélectionner en évinçant par le « sort » certains candidats qui souhaiteraient y accéder. C'est ainsi que le « tirage au sort », parce qu'il représente une forme de sélection à l'entrée de l'université qui n'est pas adossée à un examen du « mérite » des candidats, nourrit le discours contestataire de plusieurs acteurs. Ils font émerger en même temps qu'ils cherchent à rendre crédible l'option d'une gestion « qualitative » des candidatures post-baccalauréat, attentive aux dossiers scolaires des lycéens. La définition de la sélection proposée par Marianne Blanchard et Philippe Lemistre permet aussi d'inclure les mécanismes qui conduisent les candidats à s'exclure de certaines

⁹⁹² Blanchard, Marianne, et Philippe Lemistre. « Introduction. Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié », *Formation emploi*, vol. 158, no. 2, 2022, p. 8.

⁹⁹³ Frouillou, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », *Justice spatiale | spatial justice* [En ligne], no. 10, 2016, p. 2.

voies post-baccalauréat ou à y prétendre sans succès faute de maîtriser le fonctionnement d'APB 2. Dans le premier cas, nous pensons aux travaux déjà cités de Sophie Orange sur l'encadrement des aspirations « des bacheliers les moins assurés scolairement et socialement »⁹⁹⁴. En outre, nous pouvons mentionner les recherches de Leïla Frouillou qui portent sur les logiques de ségrégation à l'œuvre dans le recrutement des étudiants au sein de l'espace universitaire francilien et sur la dimension spatiale des inégalités d'accès aux formations le composant⁹⁹⁵. Dans ses travaux, l'auteure souligne notamment la manière dont les outils d'admission post-baccalauréat comme APB 2 participent à la production d'un certain nombre d'inégalités territoriales au sein de l'espace universitaire – en priorisant les vœux des bacheliers académiques – et renforcent les dynamiques de différenciation des publics entre établissements. Dans le second cas, nous pensons aux travaux soulignant que l'utilisation d'APB 2 et la maîtrise de ses règles de fonctionnement font appel à des compétences et dispositions inégalement réparties au sein du public lycéen. Nous avons déjà évoqué ces travaux dans la thèse pour exposer l'implication des normes sous-jacentes d'APB 2 sur les candidats à l'enseignement supérieur – celles qui appellent les candidats à produire une hiérarchisation stratégique de leurs vœux contre la rhétorique du « libre choix ». Mais dans cette conclusion générale, il nous paraît important de les citer une nouvelle fois pour nourrir cette idée selon laquelle le régime « non-sélectif » d'APB 2 n'empêche pas l'existence de mécanismes de restriction qui ôtent à certaines catégories de bacheliers la possibilité d'accéder à l'université. Leïla Frouillou montre ainsi que le dispositif APB 2 suppose « une certaine maîtrise de la pensée abstraite, des classements complexes »⁹⁹⁶ et une certaine « connaissance de l'espace scolaire » qui discriminent certains bacheliers dans l'appréhension de la procédure⁹⁹⁷ : sans en disposer, un candidat pourrait, par exemple, être amené à « accepter la première proposition faite par le système sans attendre le tour suivant pour voir si le jeu des désistements divers pourrait permettre d'obtenir *in fine* un vœu plus haut placé »⁹⁹⁸. Et puis, Sophie Orange et Claire Lemêtre prolongent cette analyse en montrant que la faible maîtrise du « langage » véhiculé par APB 2 peut conduire certains bacheliers, notamment ceux des sections professionnelles et technologiques, à produire des « classements non rentables ou non stratégiques du point de vue

⁹⁹⁴ Orange, Sophie. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, no. 3, 2010, p. 33.

⁹⁹⁵ Frouillou, Leïla. « Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes ». La Documentation française, 2017.

⁹⁹⁶ Frouillou, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », Justice spatiale | spatial justice [En ligne], no. 10, 2016, p. 21.

⁹⁹⁷ *ibid.*, p. 21.

⁹⁹⁸ *ibid.*, p. 21.

de la logique d'APB »⁹⁹⁹. Lucie Forté, à partir d'une enquête menée sur la filière STAPS, confirme que l'inégale répartition du capital culturel, scolaire ou social joue sur l'inégale capacité à maximiser ses chances d'accès à l'université¹⁰⁰⁰ *via* la hiérarchisation des vœux demandée par APB 2.

En sortant du seul cadre des dispositifs d'affectation post-baccalauréat et en l'occurrence du régime d'APB 2, Marianne Blanchard et Philippe Lemistre introduisent l'hypothèse d'un « nouvel âge de la sélection, caractérisé à la fois par un système éducatif massifié et ségrégué, par la multiplication des dispositifs de sélection et par l'importance d'un discours du libre choix faisant peser sur les élèves la responsabilité de leur parcours de formation »¹⁰⁰¹. Dans la thèse, nous distinguons les formations dites « sélectives » et « non-sélectives » tout en ayant en tête qu'il s'agit là de « découpages institutionnels et administratifs »¹⁰⁰² : cette distinction nous aide néanmoins à suivre la trajectoire des différentes solutions d'admission post-baccalauréat qui leur sont respectivement appliquées. Les premières correspondent aux formations dans lesquelles les « candidats sont sélectionnés en fonction de leur dossier scolaire et peuvent se voir refuser l'admission même si la formation dispose de places vacantes »¹⁰⁰³. Les secondes correspondent « aux licences universitaires classiques (L1) et à la première année commune aux études de santé (PACES) » que les bacheliers doivent pouvoir intégrer en étant titulaires du baccalauréat. Nous comprenons de la définition apportée par Marianne Blanchard et Philippe Lemistre qu'il faut aussi se projeter au-delà des intitulés officiels, des catégories historiques, pour sillonner à travers les revers de l'absence affichée de sélection. Ainsi, nous devons prêter attention à la mise en sélectivité de certains univers considérés *a priori* comme « non-sélectifs ». Dans la thèse, nous essayons de montrer que sous le régime d'APB 2, et alors que les licences universitaires sont figées par le dispositif comme étant des filières « non-sélectives », il se produit des transformations au sein de l'espace universitaire qui se manifestent par la création de poches de sélectivité (double-licences ou licences bi-cursus) dérogeant au fonctionnement de droit commun de la plateforme. Plus généralement, les récents travaux portant sur les logiques

⁹⁹⁹ Lemêtre, Claire, et Sophie Orange. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation », *Revue française de pédagogie*, vol. 198, no. 1, 2017, p. 55.

¹⁰⁰⁰ Forté, Lucie. « Capacité limitée et égalité des chances d'entrer en licence Staps – Premiers résultats d'une enquête monographique de quatre ans (2012-2016) », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, p. 52.

¹⁰⁰¹ Blanchard, Marianne, et Philippe Lemistre, 2022, *art. cit.*, p. 8.

¹⁰⁰² Bodin, Romuald, et Sophie Orange. « 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*, vol. 199, no. 4, 2013, p. 103.

¹⁰⁰³ Bechichi Nagui, Grenet Julien et Georgia Thebault. « Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ? », *Insee Références*, novembre 2021, p. 10.

de recrutement et de répartition des lycéens au sein de l'espace universitaire invitent à reconsidérer la distinction entre secteur « sélectif » et « non-sélectif » de l'enseignement supérieur. Sophie Orange et Romuald Bodin, pour y procéder, reviennent, par exemple, sur deux préconçus. D'une part, il se dressent contre l'idée selon laquelle la sélection sur dossier ou sur concours à l'entrée d'une formation assurerait « la qualité (académique) de son recrutement quand les filières « non-sélectives » ne feraient qu'accueillir le reste de la demande¹⁰⁰⁴. D'autre part, ils récusent l'idée selon laquelle les filières « sélectives » correspondraient à des orientations moins subies que les filières « non-sélectives » puisque les formations professionnalisantes peuvent recevoir des candidatures « sans passion »¹⁰⁰⁵ et les universités constituer le premier choix de certains lycéens. En fait, les deux auteurs invitent à prêter attention aux représentations que les lycéens se font de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur et à la manière dont elles peuvent, ou non, faire sens au sein de leurs pratiques d'orientation post-baccalauréat. Marion Valarcher, à partir d'une enquête réalisée dans trois lycées franciliens, montre ainsi que l'intériorisation de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, et même à l'entrée de l'université, brouillent les frontières entre formations « sélectives » et « non-sélectives » si bien que ces catégorisations se trouveraient quasiment absentes des discours tenus par les lycéens et de leurs pratiques de choix¹⁰⁰⁶.

Suggérer l'existence d'un « nouvel âge de la sélection scolaire », comme le fait Marianne Blanchard, Philippe Lemistre et avant eux Séverine Chauvel avec Cédric Huguée¹⁰⁰⁷, permet de penser les transformations à l'œuvre dans l'enseignement supérieur sur une temporalité plus longue qui laisse de la place aux analyses conduites en termes de continuité : ce mode d'appréhension est idéal pour « montrer, sous les reconfigurations apparentes, la permanence des modes de gouvernement »¹⁰⁰⁸. D'une part, certains travaux associent volontiers la réforme de l'accès à l'université et la réforme du baccalauréat pour tracer les contours d'une large dynamique visant à freiner le mouvement d'expansion de la scolarisation mené « depuis les années 1960 dans le but d'élargir le nombre de salariés qualifiés »¹⁰⁰⁹. La lecture conjointe de ces deux réformes menées quasi-simultanément fait apparaître que l'individualisation des

¹⁰⁰⁴ Bodin, Romuald, et Sophie Orange, 2013, *art. cit.*, p. 104.

¹⁰⁰⁵ *ibid.*, p. 111.

¹⁰⁰⁶ Valarcher, Marion. « « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéens de Île-de-France », *Formation emploi*, vol. 158, no. 2, 2022, p. 28.

¹⁰⁰⁷ Chauvel, Séverine, et Cédric Huguée, 2019, *art. cit.*, pp. 173-177.

¹⁰⁰⁸ Baudot, Pierre-Yves. « Chapitre 6 / Le temps des instruments. Pour une socio-histoire des instruments d'action publique », Charlotte Halpern éd., *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po, 2014, p. 198.

¹⁰⁰⁹ Allouch, Annabelle. « Les étudiants livrés au marché de l'anxiété », *Le Monde diplomatique*, mai 2018.

parcours scolaires et post-baccalauréat contribue à mettre en jeu régulièrement les caractéristiques scolaires des candidats¹⁰¹⁰ et à resserrer les liens entre position sociale et filières d'enseignement. Pour Séverine Chauvel et Cédric Hugrée, le renforcement de cette filiation constitue même le « nouvel enjeu de connaissance des mécanismes d'inscription et de sélection dans les différentes formations universitaires » mais nous pouvons aussi l'appliquer aux filières du baccalauréat¹⁰¹¹. Les travaux récents consacrés aux mutations du système éducatif s'accordent ainsi sur plusieurs points que nous n'avons pas directement exploré dans la thèse mais qui doivent être mentionnés à l'occasion de cette conclusion générale : la hiérarchisation croissante du système scolaire et, à sa suite, du système d'enseignement supérieur invite à appréhender les trajectoires, dans une perspective longitudinale, comme un continuum d'étapes qui participent à l'accroissement de la stratification socio-scolaire des formations et à la reproduction des inégalités socio-territoriales. D'autre part, les recherches publiées à l'occasion de la transition entre APB 2 et Parcoursup tendent à appréhender les deux systèmes, au-delà de la rupture constituée par l'adoption de la loi ORE, comme faisant partie d'un même mouvement de responsabilisation des candidats, d'encadrement des aspirations scolaires et d'accroissement de la sélectivité de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Ce point donne l'occasion à Marie Duru-Bellat et François Dubet, par exemple, d'affirmer la chose suivante – non sans critique vis-à-vis du « fond commun discursif »¹⁰¹² qui se structure en 2018, du côté de certains sociologues, autour du rejet de Parcoursup : « on reproche à la loi ORE de promouvoir une sélection dont on s'accommode déjà au sein des licences universitaires [...] la réforme permet ce qui existe déjà sans que personne ne paraisse s'en indigner. La loi ORE « rend possible des licences à plusieurs vitesses, modulaires, dont la reconnaissance État et les employeurs sera aussi variable » »¹⁰¹³.

Au-delà des travaux qui soulignent la continuité des politiques scolaires conduites entre APB 2 et Parcoursup, nous souhaitons nous maintenir dans le prolongement des dynamiques observées dans le cinquième chapitre de la thèse et au début de cette conclusion générale. Aussi, nous soutenons l'idée selon laquelle, du point de vue de la mise en forme politique, Parcoursup

¹⁰¹⁰ Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur », *Agora débats/jeunesses*, vol. 89, no. 3, 2021, p. 24.

¹⁰¹¹ Chauvel, Séverine, et Cédric Hugrée, 2019, *art. cit.*, p. 175.

¹⁰¹² Lahire, Bernard. « Introduction générale », Bernard Lahire éd., *L'invention de l'illettrisme*. La Découverte, 2005, p. 18.

¹⁰¹³ Dubet, François, et Marie Duru-Bellat. « À bas la sélection ! Misère de la critique », *Esprit*, vol. , no. 10, 2019, pp. 135-136. Entre guillemets, ils s'appuient sur les travaux suivant : Chauvel, Séverine. « Que valent encore les diplômes ? », *La Vie des idées* [En ligne], 2018.

constitue une solution de rupture. Dans l'espace laissé vacant par les dispositions minimales de la loi Savary de 1984, APB 2 se construit de manière hétéronome par adossement à des politiques gestionnaires en plein développement, à des politiques expérimentales de coordination ou encore à des politiques d'orientation active visant à rationaliser la gestion des flux post-baccalauréat. Dans cette construction, l'État ne se montre pas directement : pour tracer les contours de la solution APB 2, nous devons déplacer le regard et prêter attention aux discours des acteurs impliqués dans son institutionnalisation, aux rapports publics lorsqu'ils lui font une place, aux savoirs locaux et outils expérimentaux développés de manière incrémentale, aux règles algorithmiques qui encadrent l'admission post-baccalauréat entre 2009 et 2017. La portée de la solution APB 2 s'étudie ainsi en sillonnant à travers ces différentes filiations, analysées tout au long de la thèse, et la possibilité d'une sélection à l'entrée de l'université s'observe pour autant que le dispositif déploie de puissants effets d'auto-censure, évince les candidats désajustés et active un « classement aléatoire » lorsque les formations universitaires n'ont plus de place à distribuer. L'adoption de la loi ORE change la donne puisque dans ce moment d'action publique mêlant la contestation d'APB 2 et la présentation de Parcoursup, un discours sur l'accès à l'enseignement supérieur et la sélection à l'entrée de l'université se fait jour dans l'espace public : les ambitions données au système d'admission post-baccalauréat ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour assurer la « réussite de chacun »¹⁰¹⁴ sont affichées publiquement et la solution de la sélection proposée *via* la mise en place d'« attendus » n'en est que plus lisible. Le travail de sélection des étudiants ne s'établit plus seulement à travers les « effets secondaires » du dispositif sur les candidats qui, d'une manière ou d'une autre, sont écartés de son mode de fonctionnement – par le désajustement ou pas le sort. L'intervention de l'État est désormais plus visible et la sélection des étudiants s'établit à travers des institutions officiellement missionnées pour la pratiquer : celles de l'enseignement secondaire (même si, sous une autre forme, elles étaient déjà présentes au temps des politiques d'orientation active) et celles de l'enseignement universitaire désormais chargées d'organiser des commissions de recrutement sur dossier scolaire. La sélection à l'entrée de l'université s'ancre dans le cœur même du dispositif : Parcoursup n'encapsule pas une vision sélective de l'université mais l'organise directement.

¹⁰¹⁴ MESR. « Plan Etudiants : accompagner chacun vers la réussite » [Dossier de presse], 30 octobre 2017.

TABLE DES ENCADRÉS

ENCADRÉ 1. DESCRIPTION DÉTAILLÉE DU « DOSSIER UNIQUE DE CANDIDATURES », OUTIL CENTRAL DE LA PROCÉDURE APB.....	33
ENCADRÉ 2. MÉMOIRE RÉTROSPECTIVE, MÉMOIRE SÉLECTIVE ET USAGES STRATÉGIQUES DE LA MÉMOIRE DANS LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	75
ENCADRÉ 3. LE CONGRÈS DE GRENOBLE (1946) ET LA TRANSFORMATION SYNDICALE DE L'UNEF.....	105
ENCADRÉ 4. L'ANCRAGE RÉFORMISTE DE LA REVUE ESPRIT DANS LES CERCLES INTELLECTUELS ET POLITIQUES POST-LIBÉRATION	113
ENCADRÉ 5. PORTRAIT DE CLAUDE GRUSON (1910-2000), UN HAUT FONCTIONNAIRE PLANIFICATEUR ET PRÉVISIONNISTE.....	115
ENCADRÉ 6. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES INTERVENTIONS SUR L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIÉES EN 1964 DANS LE DOSSIER <i>FAIRE L'UNIVERSITÉ</i> DE LA REVUE ESPRIT	116
ENCADRÉ 7. PORTRAIT DE LÉO HAMON (1908-1993), UN GAULLISTE CONTRE LA MASSIFICATION « INFLATIONNISTE ».....	119
ENCADRÉ 8. PORTRAIT DE MICHEL CROZIER (1922-2013), UN SOCIOLOGUE D'ÉTAT CONTRE LA SÉLECTION « ABSTRAITE »	120
ENCADRÉ 9. PORTRAIT DE JACQUES NARBONNE (1918-2014), BÂTISSEUR DE L'OMBRE DU PROJET GAULLIEN D'ORIENTATION-SÉLECTION	127
ENCADRÉ 10. L'ENTOURAGE RÉFORMATEUR DU MINISTRE EDGAR FAURE DANS LA PRÉPARATION DE LA LOI DE 1968	138
ENCADRÉ 11. PROMESSES ET DÉTOURNEMENTS DE LA PLATEFORME BOLERO À L'UNIVERSITÉ PARIS - DAUPHINE	175
ENCADRÉ 12. PORTRAIT DE BERNARD KOEHRET, INGÉNIEUR-MODÉLISATEUR DES ADMISSIONS POST-BACCALAURÉAT AU SEIN DE L'INSTITUTION NATIONAL POLYTECHNIQUE (INP) TOULOUSE	178
ENCADRÉ 13. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES PROMOTEURS DE « NANTES POST-BAC » (NPB), COORDINATION ACADÉMIQUE DES PROCÉDURES D'ADMISSION POST-BACCALAURÉAT (N=4)	185
ENCADRÉ 14. LA RÉCEPTION CONTROVERSÉE DE LA LRU PAR LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE	230

ENCADRÉ 15. DESCRIPTION DU « CONTINUUM D'ORIENTATION » PRÉSENTÉ DANS LE RAPPORT HETZEL ISSU DU DÉBAT NATIONAL UNIVERSITÉ-EMPLOI (2006)	238
ENCADRÉ 16. CARTOGRAPHIE NON-EXHAUSTIVE DES OUVRAGES LABELLISÉS « ORIENTATION » ET CONSACRÉS À L'EXPLICATION TECHNIQUE DE LA PROCÉDURE APB	280
ENCADRÉ 17. TABLEAU DES ENTRETIENS RÉALISÉS AVEC LES CONSEILLEURS D'ORIENTATION-PSYCHOLOGUES (COP) DE L'ACADÉMIE DE PARIS (N=10).....	293
ENCADRÉ 18. RETOUR HISTORIQUE SUR L'ÉVOLUTION DES MISSIONS ASSIGNÉES AUX PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION ENTRE LES ANNÉES 1940 ET 1980	295
ENCADRÉ 19. NAISSANCE DE POCHES DE SÉLECTIVITÉ AU SEIN DE L'ESPACE UNIVERSITAIRE ET DISCRÈTES MÉTAMORPHOSES DE L'OFFRE DE FORMATION	320
ENCADRÉ 20. LES DYSFONCTIONNEMENTS DE LA PROCÉDURE APB AU PRISME DE LA MÉDIATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	336
ENCADRÉ 21. PORTRAIT DE L'ASSOCIATION DROITS DES LYCÉENS (DDL).....	349

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1. LA FORMULATION DES VOEUX POST-BACCALAURÉAT SUR APB - CAPTURE D'ÉCRAN DE LA PLATEFORME APB.	37
FIGURE 2. COMMENT ENTRER À L'UNIVERSITÉ ? EXTRAIT D'UN <i>GUIDE DE L'ÉTUDIANT</i> PUBLIÉ POUR LA RENTRÉE 1971-1972 DE L'UNIVERSITÉ PARIS 1-PANTHÉON SORBONNE.	164
FIGURE 3. AU TEMPS DES DOSSIERS « PAPIER ». EXTRAIT DU DOCUMENT D'INSCRIPTION À COMPLÉTER PAR LE CANDIDAT POUR LA RENTRÉE 1981-1982 À L'UNIVERSITÉ PARIS 1-PANTHÉON SORBONNE.....	166
FIGURE 4. AFFICHAGE DES FORMATIONS POST-BACCALAURÉAT SUR APB ET POSSIBILITÉS DE CIRCULATION AU SEIN L'OFFRE UNIVERSITAIRE – CAPTURE D'ÉCRAN DE LA PLATEFORME APB.....	245
FIGURE 5. SCHÉMA EXPLICATIF DE L'ALGORITHME D'APB APPLIQUÉ POUR LES DIFFÉRENTES FORMATIONS POST-BACCALAURÉAT – INFOGRAPHIE PUBLIÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.	353
FIGURE 6. LE CODE SOURCE D'APB – EXTRAIT DU FICHIER TRANSMIS PAR VOIE POSTALE À L'ASSOCIATION DROITS DES LYCÉENS.....	356

TABLE DES ENTRETIENS

Au sein de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ministère et administration centrale)

ENTRETIEN avec le directeur adjoint du cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2015-2017) et chef de projet « Réforme de l'accès à l'enseignement supérieur » auprès de la ministre Frédérique Vidal (à partir de 2017). Réalisé le 3 janvier 2020 au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Paris). Durée : 98mn.

ENTRETIEN avec le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (2012-2014) au sein de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), conseiller en charge des formations du supérieur et de l'orientation auprès des secrétaires d'État Geneviève Fioraso (2014-2015) et Thierry Mandon (2015-2016) puis de la ministre Najat Vallaud-Belkacem (2016-2017). Réalisé le 29 novembre 2019 à la Délégation régionale à la Recherche et à la Technologie pour la Région Auvergne-Rhône-Alpes (Lyon). Durée : 114mn.

ENTRETIEN avec la sous-directrice des formations et de l'insertion professionnelle (2014) et cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante (2014-2018) au sein de la DGESIP. Réalisé le 2 décembre 2019 à la Direction générale de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation nationale (Paris). Durée : 56mn.

Au sein de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse

ENTRETIEN avec un ingénieur du « service concours communs polytechniques » (SCCP) de l'Institut National Polytechnique (INP) de Toulouse, intégré au service APB (2009-2017) et au service à compétence nationale (SCN) Parcoursup (depuis 2017). Réalisé le 30 janvier 2020 au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Paris). Durée : 59mn.

ENTRETIEN avec une ingénieure de recherche chargée d'études statistiques sur le suivi des parcours étudiants à l'Université Toulouse III – Paul Sabatier (1997-2015), intégré au service

APB (2015-2017) et au SCN Parcoursup en tant que directrice (depuis 2017). Entretien réalisé le 19 avril 2022 par Zoom. Durée : 87mn.

ENTRETIEN avec la responsable « services applicatifs » du service APB (2009-2017) et du SCN Parcoursup (depuis 2017). Entretien réalisé le 3 mai 2022 par Zoom. Durée : 93mn.

Au sein du service académique d'information et d'orientation (SAIO) de l'académie de Nantes

ENTRETIEN avec : 1. Bénédicte R. (Rectorat de Nantes – SAIO), ingénieure d'études en charge de la liaison « lycée-enseignement supérieur » dans le cadre du pilotage des outils OCAPI puis « Nantes Post-Bac » (NPB) ; 2. Marc O. (Rectorat de Nantes – Délégation régionale académique de l'information et de l'orientation), correspondant informatique en charge du développement de NPB. Réalisé le 28 février 2019 au SAIO du Rectorat de Nantes (Nantes). Durée : 80 mn.

ENTRETIEN COLLECTIF avec : 1. Marie-Claire G. (Rectorat de Nantes – SAIO), cheffe de projet en charge de la gestion des procédures d'affectations des élèves dans le cadre du pilotage des outils OCAPI puis NPB ; 2. Olivier C. (Rectorat de Nantes, Direction de l'organisation générale de l'enseignement supérieur, Direction des systèmes d'information), ingénieur de recherche et responsable de l'informatique décisionnelle dans le cadre du développement de NPB. Réalisé le 1^{er} mars 2019 au SAIO du Rectorat de Nantes (Nantes). Durée : 92mn.

Au sein des centres d'information et d'orientation (CIO) de l'académie de Paris

ENTRETIEN avec la directrice du CIO Paris-Sud, présidente de l'association nationale des directeurs de centres d'information et d'orientation. Réalisé le 26 juin 2019 au CIO Paris-Sud (Paris). Durée : 133mn.

ENTRETIEN COLLECTIF avec trois PsyEN (à partir de 2017, le statut de « psychologue de l'Éducation nationale » remplace celui de « conseiller d'orientation-psychologue) du CIO Paris-Sud (Paris). Réalisé le 26 juin 2019 au CIO Paris-Sud. Durée : 57mn.

ENTRETIEN avec un PsyEN du CIO Paris-Nord. Réalisé le 28 juin 2019 au CIO Paris-Nord (Paris). Durée : 92mn.

ENTRETIEN avec un PsyEN du CIO Paris-Ouest. Réalisé le 24 juin 2019 au CIO Paris-Ouest (Paris). Durée : 76mn.

ENTRETIEN avec un PsyEN du CIO Paris-Est. Réalisé le 27 juin 2019 au CIO Paris-Est (Paris). Durée : 63mn.

ENTRETIEN COLLECTIF avec trois PsyEN du CIO Médiacom (relation avec la presse, communication et évènementiel autour de l'orientation). Réalisé le 26 juin 2019 au CIO Médiacom (Paris). Durée : 89mn.

Au sein de la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur

ENTRETIENS avec une chargée de mission auprès du médiateur Claude Bisson Vaivre (2015-2017) et de la médiatrice Catherine Becchetti-Bizot (depuis 2017), principale rédactrice du rapport 2016 « Des grands nombres vers l'individuel » pour la partie concernant APB. Réalisés le 15 décembre 2019 et le 16 janvier 2020 à la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur (Paris). Durée totale : 221mn.

Au sein du comité de pilotage d'APB

ENTRETIEN avec Bruno Magliulo, professeur agrégé de sciences économiques et sociales, inspecteur pédagogique régional en sciences économiques et sociales et responsable du service de formation continue de l'académie de Paris (1979-2009), auteur-formateur-conférencier dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, membre du comité de pilotage d'APB. Réalisé le 5 mars 2020 en Ile-de-France. Durée : 99mn.

Au sein de l'association Droits des Lycéens

ENTRETIEN avec Clément Baillon, président de l'association Droits des lycéens. Réalisé le 27 janvier 2020 à Paris. Durée : 106mn.

Au sein de formations post-baccalauréat présentes sur APB

ENTRETIEN avec un ancien directeur de l'IUT de Créteil-Vitry, ancien vice-président du conseil d'administration de l'université Paris-Est Créteil, ancien vice-président de l'assemblée des directeurs d'IUT, conseiller académique pour l'enseignement supérieur auprès du recteur de l'académie de Créteil. Réalisé le 17 février 2020 au rectorat de l'académie de Créteil (Créteil).
Durée : 137mn.

ENTRETIEN avec un professeur agrégé de mathématiques assurant des enseignements d'informatique dans une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) lyonnaise et participant à des comités de recrutement APB puis Parcoursup. Réalisé le 26 avril 2022 à Paris. Durée :
61mn.

BIBLIOGRAPHIE

- AGACINSKI, Daniel. « Comment la guerre d'Algérie a politisé le milieu étudiant », Cahiers du GRM [En ligne], vol. 3, 2012.
- AKRICH, Madeleine et Dominique BOULLIER. « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage », Denis CHEVALLIER éd., *Savoir faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, pp. 113-131.
- AKRICH, Madeleine, Michel CALLON, et Bruno LATOUR. « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole », *Gérer et comprendre. Annales des Mines*, no. 11 et 12, 1988, pp. 4-17 & 14-29.
- AKRICH, Madeleine. « Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action », Bernard CONEIN, Nicolas DODIER, et Laurent THÉVENOT édés., *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1993, pp. 35-57.
- ALAUZEN, Marie. « L'État plateforme et l'identification numérique des usagers. Le processus de conception de FranceConnect », *Réseaux*, vol. 213, no. 1, 2019, pp. 211-239.
- ALLOUCH, Annabelle. « Accès à l'université : les réformes de l'angoisse », AOC [En ligne], 2018.
- ARNSPERGER, Christian. « Envy-Freeness and Distributive Justice », *Journal of Economic Surveys*, vol. 8, no. 2, 1994, pp. 155-186.
- ARRIGHI, Pascal. « Le projet Fontanet à l'épreuve », *La Nouvelle Revue des Deux Mondes*, 1974, pp. 158-161.
- AURIAT, Nadia. *Les défaillances de la mémoire humaine. Aspects cognitifs des enquêtes rétrospectives*. Presses Universitaires de France, 1997.
- AUST, Jérôme, Harold MAZOYER, et Christine MUSSELIN. « Se mettre à l>IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, vol. 7, no. 4, 2018, pp. 9-37.
- AUST, Jérôme. « Financer la recherche sur projet. Figures historiques d'un dispositif de gouvernement », *Genèses*, vol. 94, no. 1, 2014, pp. 2-6.
- AUST, Jérôme. « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de *policy feedback* et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et management public*, vol. 23, no. 1, 2005, pp. 53-69.

- AUSTIN, John Langshaw. *Quand dire, c'est faire. Traduction et introduction de Gilles Lanne.* Seuil, 1970.
- BARATS, Christine. « Médiatisation et usages socio-discursifs du « classement de Shanghai » », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, pp. 101-120.
- BARRAUD DE LAGERIE, Pauline, et Élise TENRET. « Sélection à l'université : orchestration et arrangements du Boléro de Dauphine », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, 2020, pp. 365-394.
- BARRAULT, Lorenzo. « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, no. 2, 2011, pp. 31-58.
- BARRAULT, Lorenzo. *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire.* Dalloz, 2013.
- BARTHE, Yannick, Damien DE BLIC, Jean-Philippe HEURTIN, et al. « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, vol. 103, no. 3, 2013, pp. 175-204.
- BARTHE, Yannick, et Olivier BORRAZ. « Les controverses sociotechniques au prisme du Parlement », *Quaderni*, vol. 75, no. 2, 2011, pp. 63-71.
- BARTHE, Yannick. « Cause politique et « politique des causes ». La mobilisation des vétérans des essais nucléaires français », *Politix*, vol. 91, no. 3, 2010, pp. 77-102.
- BARTHE, Yannick. *Le Pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires.* Economica, 2006.
- BARTHE, Yannick. « Les qualités politiques des technologies. Irréversibilité et réversibilité dans la gestion des déchets nucléaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 16, 2009, pp. 119-137.
- BARTHE, Yannick. « Rendre discutable. Le traitement politique d'un héritage technologique », *Politix*, vol. 15, no. 57, 2002, pp. 57-78.
- BASTARD, Benoit, et Christian MOUHANNA. « L'urgence comme politique pénale ? Le traitement en temps réel des affaires pénales », *Archives de politique criminelle*, vol. 28, no. 1, 2006, pp. 153-166.
- BAUDOT, Pierre-Yves. « L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975) », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, pp. 79-103.
- BAUDOT, Pierre-Yves, et Evelyn Z. BRODKIN. « Les agents de terrain, entre politique et action publique », *Sociologies pratiques*, vol. 24, no. 1, 2012, pp. 10-18.

- BAUDOT, Pierre-Yves. « La donnée et le système. Comment socialiser un instrument d'action publique ? Le cas du système d'information partagé-personnes handicapées (2006-2014) », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, no. 2, 2015, pp. 25-56.
- BAUMGARTNER, Frank R., et Bryan D. JONES. « Agendas and Instability in American Politics ». The University of Chicago Press, 1993.
- BEAUD, Olivier, et François VATIN. « Parcoursup : la loi en pratique », *Commentaire*, vol. 164, no. 4, 2018, pp. 911-924.
- BECKER, Howard S. « 8. Les entrepreneurs de morale », Howard S. BECKER éd., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié, 2020, pp. 171-188.
- BELLON, Anne. « L'élaboration de la loi république numérique au gouvernement. Sociologie du travail politique des réformateurs numériques », *Réseaux*, vol. 225, no. 1, 2021, pp. 23-53.
- BELORGEY, Nicolas. « Pourquoi attend-on aux urgences ? Un indicateur du New Public Management aux prises avec la réalité hospitalière », *Travail et emploi*, vol. 133, no. 1, 2013, pp. 25-38.
- BENHENDA, Asma, et Camille DUFOUR. « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, no. 1, 2015, pp. 93-104.
- BÉRAUD, Mathieu, et Anne EYDOUX. « Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi. Les inflexions du régime français d'activation », *Travail et emploi*, vol. 119, no. 3, 2009, pp. 9-21.
- BERNARD, Danièle, et Françoise LEPAGNOT. « Chapitre 10. Alain Savary et la loi d'orientation de l'enseignement supérieur », Serge HURTIG éd., *Alain Savary : politique et honneur*. Presses de Sciences Po, 2002, pp. 219-238.
- BERRY, Michel. *Une technologie invisible : l'impact des systèmes de gestion sur les comportements humains*. Editions de l'École Polytechnique, 1983.
- BERSTEIN, Serge, Pierre BIRNBAUM, et Jean-Pierre RIOUX. « 14. De Gaulle et les intellectuels : histoire d'un différend », Serge BERSTEIN, Pierre BIRNBAUM, et Jean-Pierre RIOUX éd., *De Gaulle et les élites*. La Découverte, 2008, pp. 259-277.
- BERTHET, Thierry, et Véronique SIMON. « La réforme de l'orientation scolaire. De la crise des banlieues à la loi de 2009 : quelles dynamiques de changement ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 64, no. 2, 2013, pp. 31-44.
- BERTILLOT, Hugo. « Des indicateurs pour gouverner la qualité hospitalière. Sociogenèse d'une rationalisation en douceur », *Sociologie du travail*, vol. 58, no. 3, 2016, pp. 227-252.

- BERTRAND, Romain. *L'histoire à parts égales : récits d'une rencontre Orient-Occident (XVIe-XVIIe siècle)*. Seuil, 2011.
- BEZES, Philippe, et Bruno PALIER. « Le concept de trajectoire de réformes. Comment retracer le processus de transformation des institutions », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 6, 2018, pp. 1083-1112.
- BEZES, Philippe, et Christine MUSSELIN. « Chapitre 5 / Le new public management. Entre rationalisation et marchandisation ? », Laurie BOUSSAGUET, Sophie JACQUOT, et Pauline RAVINET édés., *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?* Presses de Sciences Po, 2015, pp. 125-152.
- BEZES, Philippe, et Odile JOIN-LAMBERT. « Comment se font les administrations : analyser des activités administratives constituantes », *Sociologie du travail*, vol. 52, no 2, 2010, p. 133-150.
- BEZES, Philippe. « Le nouveau phénomène bureaucratique. Le gouvernement par la performance entre bureaucratisation, marché et politique », *Revue française de science politique*, vol. 70, no. 1, 2020, pp. 21-47.
- BEZES, Philippe. *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Presses Universitaires de France, 2009.
- BIENAYMÉ, Alain, et Raymond KRAKOVITCH. « Edgar Faure, Un homme d'État, 1908-1988 ». *Economica*, 2007.
- BISSON-VAIVRE, Claude. « Les saisines du médiateur, documentaire sur la place difficile des parents dans l'école », *Administration & Éducation*, vol. 153, no. 1, 2017, pp. 123-129.
- BLANCHARD, Marianne, et Philippe LEMISTRE. « Introduction. Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié », *Formation emploi*, vol. 158, no. 2, 2022, pp. 7-22.
- BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Armand Colin, 1949.
- BLONDIAUX, Loïc. *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualités de la démocratie participative*. Seuil, 2008.
- BLOOR, David. « Knowledge and Social Imagery ». Chicago University Press, 1976.
- BODIN, Romuald, et Mathias MILLET. « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, vol. 2, no. 3, 2011, pp. 225-242.
- BODIN, Romuald, et Sophie ORANGE. « Déjouer les pronostics scolaires et les destins sociaux. Sur quelques représentations et usages de la filière Staps », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, pp. 31-49.

- BODIN, Romuald, et Sophie ORANGE. « 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, vol. 199, no. 4, 2013, pp. 102-117.
- BODIN, Romuald, et Sophie ORANGE. « La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là » », Sociologie, vol. 10, no. 2, 2019, pp. 217-224.
- BOLTANSKI, Luc, et Eve CHIAPPELLO. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999.
- BOLTANSKI, Luc, et Laurent THÉVENOT. *De la justification ? Les économies de la grandeur*. Gallimard, 1991.
- BOLTANSKI, Luc. « La cause de la critique », Raisons politiques, no. 3, 2000, pp. 159-184.
- BOLTANSKI, Luc. *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Minuit, 1982.
- BONACCORSI, Julia, et Magali NONJON. « « La participation en KIT » : l'horizon funèbre de l'idéal participatif », Quaderni, vol. 79, no. 3, 2012, pp. 29-44.
- BORELLE, Céline, Anne-Sylvie PHARABOD, et Valérie PEUGEOT. « Numérisation des démarches administratives. Les professionnels de la médiation à l'épreuve », Revue des politiques sociales et familiales, vol. 145, no. 4, 2022, pp. 65-81.
- BORRAZ, Olivier. « 4. Le cadrage par les risques sanitaires. Le cas des antennes relais de téléphonie mobile », Claude GILBERT, et Emmanuel HENRY éd., Comment se construisent les problèmes de santé publique. La Découverte, 2009, pp. 91-111.
- BOUDIC, Goulven. « Chapitre 8 / « Comment éviter la rupture ? ». L'exemple de la revue esprit », Philippe URFALINO, et Martha ZUBER éd., Intelligences de la France. Onze essais sur la politique et la culture. Presses de Sciences Po, 2010, pp. 167-182.
- BOUDIC, Goulven. « 4. Brèves réflexions sur la gestion du conflit intellectuel, à travers trois revues : Les Temps modernes, Esprit, Socialisme ou Barbarie », François HOURMANT, et Jean BAUDOIN éd., Les revues et la dynamique des ruptures. Presses universitaires de Rennes, 2007, pp. 67-83.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit, 1964.
- BOURDIEU, Pierre, et Rosine CHRISTIN. « La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement" », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 81-82, no. 1-2, 1990, pp. 65-85.
- BOURDIEU, Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue française de sociologie, vol. 7, no. 3, 1966, pp. 325-347.
- BOURDIEU, Pierre. « Avenir de classe et causalité du probable », Revue française de sociologie, vol. 15, no. 1, 1974, pp. 3-42.

- BOURDIEU, Pierre. « Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 96-97, 1993, pp. 49-62.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Minuit, 1984.
- BOUSSAGUET, LAURIE, Sophie JACQUOT, et Pauline RAVINET. « Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée ». Presses de Sciences Po, 2019.
- BREHIER, Emeric. « Les Cahiers de la République, Le Courrier de la République : survivance d'une épopée et gestation d'un mythe », Matériaux pour l'histoire de notre temps, no. 63-64, 2001, pp. 86-90.
- BRILLANT, Bernard. « La « fabrique d'intellectuels » en crise : l'université de la tourmente », Bernard BRILLANT éd., Les clercs de 68. Presses Universitaires de France, 2003, pp. 123-171.
- BRUSADELLI, Nicolas, et Frédéric LEBARON. « Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence », Savoir/Agir, vol. 22, no. 4, 2012, pp. 97-104.
- BUGEJA-BLOCH, Fanny, et Marie-Paule COUTO. « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », La Vie des idées [En ligne], 2018.
- BUISSON-FENET, Hélène. « VARIA Un “usager” insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation », Éducation et sociétés, vol. 14, no. 2, 2004, pp. 155-166.
- BUISSON-FENET, Hélène. « Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une « autorité sans pouvoir » », Revue française de pédagogie, vol. 153, 2005, pp. 81-91.
- BUISSON-FENET, Hélène. *L'administration de l'Éducation nationale*. Presses Universitaires de France, 2008.
- BUISSON-FENET, Hélène. *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation nationale*. Presses universitaires de Grenoble, 2019.
- BUISSON-FENET, Hélène, et Jacques-Benoît RAUSCHER. « Apparier sans dépareiller. APB et le pilotage à distance du marché scolaire des classes préparatoires aux grandes écoles (2003-2017) », Gouvernement et action publique, vol. 11, no. 4, 2022, pp. 73-96.
- BUISSON-FENET, Hélène, Claire DUPUY, et XAVIER PONS. « Un substitut au pilotage centralisé ? La contractualisation entre État et académies en éducation », Revue française de pédagogie, vol. 218, no. 1, 2023, pp. 29-43.

- BUREAU, Marie-Christine, François SARFATI, Jules SIMHA, et al. « L'expérimentation dans l'action publique. Usages, pratiques et jugements des acteurs », *Travail et emploi*, vol. 135, no. 3, 2013, pp. 41-55.
- CABY, Vincent, et Sébastien CHAILLEUX. « Pour une sociologie des rapports publics. Effets symboliques et configurations d'écriture des outils d'aide à la décision », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 26, no. 4, 2019, pp. 7-31.
- CALLON, Michel. « Sociologie de l'acteur réseau », Madeleine AKRICH, Michel CALLON, et Bruno LATOUR édés., *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines, 2006, pp. 267-276.
- CALLON, MICHEL, et Fabian MUNIESA. « 8. La performativité des sciences économiques », Philippe STEINER, et François VATIN édés., *Traité de sociologie économique*. Presses Universitaires de France, 2013, pp. 281-316.
- CALLON, Michel, et Fabian MUNIESA. « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, vol. no 122, no. 6, 2003, pp. 189-233.
- CALVEZ, Marcel. « Épidémiologie populaire », Emmanuel HENRY, CLAUDE GILBERT, JEAN-NOËL JOUZEL, et Pascal Marichalar édés., *Dictionnaire critique de l'expertise. Santé, travail, environnement*. Presses de Sciences Po, 2015, pp. 125-133.
- CARDON, Dominique. *À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data*. Seuil, 2015.
- CARDON, Dominique. « Le pouvoir des algorithmes », *Pouvoirs*, vol. 164, no. 1, 2018, pp. 63-73.
- CASTEL Robert. « De la dangerosité au risque », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 47-48, 1983, pp. 119-127.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie. « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 205, no. 5, 2014, pp. 58-71.
- CEFAÏ, Daniel, et Dominique PASQUIER. *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*. Presses universitaires de France, 2003.
- CHAMBOREDON, Hélène, Fabienne PAVIS, Muriel SURDEZ, et al. « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, no. 16, 1994, pp. 114-132.
- CHAPOULIE, Jean-Michel. « Chapitre XVII. Les paradoxes de la réalisation de la réforme de l'organisation scolaire sous la Ve République » [En ligne], Jean-Marc CHAPOULIE éd.,

- L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire. Presses universitaires de Rennes, 2010.
- CHATILLON, Jean-Albert. « Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon », *Expressions*, no. 10, 1997, pp.87-102.
- CHATRIOT, Alain, et Vincent DUCLERT. *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*. La Découverte, 2006.
- CHAUBET, François. « Michel Crozier et le CSO, un entrepreneur sociologique de la réforme de l'État (début des années 1950-fin des années 1970) », *Revue historique*, vol. 663, no. 3, 2012, pp. 659-681.
- CHAUVEL, Louis. « 3. Les deux explosions scolaires », Louis CHAUVEL éd., *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 181-210.
- CHAUVEL, Séverine. « Que valent encore les diplômes ? », *La Vie des idées* [En ligne], 2018.
- CHAUVEL, Séverine, et Cédric HUGRÉE. « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie*, vol. 10, no. 2, 2019, pp. 173-177.
- CHEVALLIER, Jacques. « Vers l'État-plateforme ? », *Revue française d'administration publique*, vol. 167, no. 3, 2018, pp. 627-637.
- CHIARADIA, Éric. « L'entourage du général de Gaulle à l'Élysée (8 janvier 1959-28 avril 1969) », *Histoire@Politique*, vol. 8, no. 2, 2009, pp. 84-84.
- COLIN, Nicolas, et Henri VERDIER. « Introduction », Nicolas COLIN, et Henri VERDIER éd., *L'âge de la multitude*. Armand Colin, 2015, pp. 23-26.
- COLLINS, Harry. *Changing Order : Replication and Induction in Scientific Practice*. Sage Publications, 1985.
- COMBY, Jean-Baptiste, et al. « À propos de quelques pudeurs de sociologues face à la loi ORE », *Savoir/Agir*, vol. 44, no. 2, 2018, pp. 87-94.
- CONAC, Gérard. « La fondation de l'université Paris I Panthéon-Sorbonne : François Luchaire, pilote d'une transition institutionnelle », Jeannette BOUGRAB, et Didier MAUS éd., *François Luchaire, un républicain au service de la République*. Éditions de la Sorbonne, 2005, pp. 169-194.
- CONDETTE, Jean-François. « « Mai 1968 en perspective » Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@Politique* [En ligne], vol. 37, 2019.

- CORCUFF, Philippe, et Max SANIER. « Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille » », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 55, no. 4, 2000. pp. 845-869.
- CORNU, Guillaume. « Conseiller le Président », *La Vie des idées* [En ligne], 2022.
- CORNU, Guillaume. « L'incursion des “hommes du président” dans le travail gouvernemental », *Silomag* [En ligne], 2022.
- COUTO, Marie-Paule, Fanny BUGEJA-BLOCH, et Leïla FROUILLOU. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur », *Agora débats/jeunesses*, vol. 89, no. 3, 2021, pp. 23-38.
- CRÉMIEUX-BRILHAC, Jean-Louis. « Pierre Mendès France, l'enseignement et la recherche », François BÉDARIDA, et Jean-Pierre RIOUX éd., *Pierre Mendès France et le mendésisme*. Fayard, 1985, pp. 439-451.
- CREMIEUX-BRILHAC, Jean-Louis. « « Les quinze points du second Caen » », Jean-Louis Crémieux-BRILHAC éd., *La politique scientifique de Pierre Mendès France. Une ambition républicaine*. Armand Colin, 2012, pp. 163-168.
- CROZIER, Michel, et Erhard FRIEDBERG. *L'Acteur et le Système. Les contraintes de l'action collective*. Seuil, 1977.
- CYTERMANN, Jean-Richard, et Pascal AIMÉ. « La loi « libertés et responsabilités des universités » : origines, apports et bilan de la mise en œuvre », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, pp. 21-36.
- DANNER, Magali, et Christine GUÉGNARD. « L'orientation des bacheliers professionnels en Staps et Art sous le prisme de la vocation », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, pp. 75-94.
- DARMON, Muriel. « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, no. 2, 2012, pp. 5-29.
- DAVID, Paul A. « Clio and the Economics of QWERTY », *The American Economic Review*, vol. 75, no. 2, 1985, pp. 332-37.
- DEFRESNE, Florence, et Jérôme KROP. « La massification scolaire sous la Ve République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation & formations*, no. 91, 2016, pp. 5-20.
- DENIS, Jérôme. « Préface : Les nouveaux visages de la performativité », *Études de communication* [En ligne], no. 29, 2006.

- DÉPLAUDE, Marc-Olivier. « Instituer la « sélection » dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du numerus clausus de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, vol. 2, no. 1, 2009, pp. 79-100.
- DEPLAUDE, Marc-Olivier. « La hantise du nombre. Une histoire du numerus clausus de médecine ». Les Belles lettres, 2015.
- DESROSIÈRES, Alain, et Sandrine KOTT. « Quantifier », *Genèses*, vol. no 58, no. 1, 2005, pp. 2-3.
- DESROSIÈRES, Alain. « Chapitre 1. Le gouvernement de la cité néolibérale : quand la quantification rétroagit sur les acteurs », Alain DESROSIÈRES éd., *Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques*. La Découverte, 2014, pp. 31-59.
- DESROSIÈRES, Alain. « Introduction — Prendre appui sur des choses », Alain DESROSIÈRES éd., *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. La Découverte, 2010, pp. 7-25.
- DESROSIÈRES, Alain. *Gouverner par les nombres : L'argument statistique II*. Presses des Mines, 2008.
- DESVIGNES, Arnaud. « Les enjeux de la participation dans le monde universitaire de la loi Faure à l'abrogation de la loi Sauvage (1968-1981) », *Histoire Politique [En ligne]*, vol. 37, 2019.
- DEVILLE, Clara. « Les chemins du droit. Ethnographie des parcours d'accès au RSA en milieu rural », *Gouvernement et action publique*, vol. 7, no. 3, 2018, pp. 83-112.
- DEROUET, Jean-Louis. « 4. Les modèles de compétence en mouvement : figures de compromis », Jean-Louis DEROUET éd., *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Métailié, 1992, pp. 141-165.
- DORMOY-RAJRAMANAN, Christelle. « « Mai 68 » : fenêtre d'opportunité pour un haut fonctionnaire au placard. Jacques de Chalendar et la politique universitaire », *Politix*, vol. 122, no. 2, 2018, pp. 187-220.
- DORMOY-RAJRAMANAN, Christelle. « Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes », thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2014.
- DREVETON, Benjamin, et Sébastien ROCHER. « « Lost in translation », étude de la construction d'un outil de gestion dans une région française », *Comptabilité Contrôle Audit*, vol. 16, no. 1, 2010, pp. 83-100.
- DUBOIS, Vincent. « L'insécurité juridique des contrôleurs des CAF. Une perspective sociologique », *Informations sociales*, vol. 126, no. 6, 2005, pp. 48-57.

- DUBOIS, Vincent. « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, vol. 1, no. 1, 2012, pp. 83-101.
- DUCLERT, Vincent. « Pierre Mendès-France, la gauche et la modernité. Le colloque de Caen de 1956 sur la recherche et l'enseignement ». Fondation Jean Jaurès, 2016.
- DUFOUR, Françoise. « Le sigle comme modalité de dissociation énonciative. Le cas des alternances d'usage *PMA / Pays les moins avancés* », *Mots. Les langages du politique*, vol. 95, no. 1, 2011, pp. 75-87.
- DUMONS, Bruno, et Gilles POLLET. « Aux origines du système français de retraite. La construction d'une solution politique au problème de la vieillesse ouvrière au tournant des XIXe et XXe siècles », *Sociétés contemporaines*, vol. 24, no. 4, 1995, pp. 11-39.
- DURU-BELLAT, Marie. « Parcoursup et sa cruelle méritocratie », *Alternatives Économiques*, vol. 381, no. 7, 2018, pp. 32-31
- EURIAT, Michel, et Claude THÉLOT. « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 et 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, no. 3, 1995, pp. 403-438.
- EWALD, François. « Formation de la notion d'accident du travail », *Sociologie du travail*, vol. 23, no. 1, 1981, pp. 3-13.
- EYMERI-DOUZANS, Jean-Michel. « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », Jacques LAGROYE éd., *La politisation*. Belin, 2003, pp. 47-77.
- FALLETI, Tulia G. « Process Tracing of Extensive and Intensive Processes », *New Political Economy*, vol. 21, no. 5, 2016, pp. 455-462.
- FAUCHERRE, Rémi. « Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-Janvier 1969 », mémoire pour la maîtrise d'histoire sous la direction de Michelle PERROT, Université Paris 7 – Diderot, 1992.
- FOREST, David. « La politique symbolique de la CNIL », *Quaderni*, vol. 75, no. 2, 2011, pp. 17-27.
- FORGES, Françoise, Guillaume HAERINGER, et Vincent IEHLÉ. « Appariement : des modèles de Lloyd Shapley à la conception de marchés d'Alvin Roth », *Revue d'économie politique*, vol. 123, no. 5, 2013, pp. 663-696.
- FORTANÉ, Nicolas. « La carrière des « addictions ». D'un concept médical à une catégorie d'action publique », *Genèses*, vol. 78, no. 1, 2010, pp. 5-24.

- FORTANÉ, Nicolas. « La carrière politique de la dopamine. Circulation et appropriation d'une référence savante dans l'espace des drug policies », *Revue française de science politique*, vol. 64, no. 1, 2014, pp. 5-28.
- FORTÉ, Lucie. « Capacité limitée et égalité des chances d'entrer en licence Staps – Premiers résultats d'une enquête monographique de quatre ans (2012-2016) », *Sciences sociales et sport*, vol. 14, no. 2, 2019, pp. 51-73.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV (1980-1984)*. Gallimard, 1994.
- FRAU, Caroline, et Anne-France TAICLET. « Dans les marges de l'action publique. Enquêter sur les activités de(s) relais de la régulation politique », *Gouvernement et action publique*, vol. 10, no. 4, 2021, pp. 9-37.
- FRIGOLI, Gilles. « Lorsque gérer l'action sociale devient affaire d'action collective. Une contribution à l'analyse des partenariats dans l'action sociale territorialisée », *Revue française des affaires sociales*, no. 4, 2004, pp. 85-103.
- FROUILLOU, Leïla, Clément PIN, et Agnès VAN ZANTEN. « Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes », *Sociologie*, vol. 10, no. 2, 2019, pp. 209-215.
- FROUILLOU, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », *Justice spatiale | spatial justice [En ligne]*, no. 10, 2016.
- FROUILLOU, Leïla. « Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes ». *La Documentation française*, 2017.
- FROUILLOU, Leïla. « Chapitre 6. Mobilités et sens du placement universitaire. Enquête sur les logiques du « choix » de l'établissement en Île-de-France », Guillaume COURTY éd., *La mobilité dans le système scolaire : Une solution pour la réussite et la démocratisation ? Presses universitaires du Septentrion*, 2015, pp. 125-141.
- GAÏTI, Brigitte, et Liora ISRAËL. « Sur l'engagement du droit dans la construction des causes ». *Politix*, vol. 16, no. 62, 2003, pp. 17-30.
- GAÏTI, Brigitte, et Marie SCOT. « Une science sans savants ? Les paradoxes de l'émergence de la science politique en France entre 1945 et 1968 », *Revue française de science politique*, vol. 67, no. 1, 2017, pp. 13-42.
- GAÏTI, Brigitte. « La décision à l'épreuve du charisme. Le général de Gaulle entre mai 1968 et avril 1969 », *Politix*, vol. 82, no. 2, 2008, pp. 39-67.
- GAÏTI, Brigitte. « Les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre l'écriture d'une histoire héroïque », *Revue française d'administration publique*, vol. 102, no. 2, 2002, pp. 295-306.

- GAÏTI, Brigitte. *De Gaulle prophète de la Cinquième République (1946-1962)*. Presses de Sciences Po, 1998.
- GALE, David, et Lloyd SHAPLEY. « College Admissions and the Stability of Marriage », *American Mathematical Monthly*, vol. 69, no. 1, 1962, pp. 9-15.
- GALLY, Natacha. « Entre executive shift et gouvernement à distance. La genèse des politiques « pour l'excellence » dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2012) », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 4, 2018, pp. 691-715.
- GARRAU, Marie. « Refuser la loi ORE », *Multitudes*, vol. 71, no. 2, 2018, pp. 14-20.
- GAUTHIER, Julie. « Les enseignements du débat national Université-Emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], vol. 37, no. 2, 2008.
- GÉLÉDAN, Fabien. « Spectres du léviathan : l'État à l'épreuve de la simplification administrative (2006-2015) », *Revue française d'administration publique*, vol. 157, no. 1, 2016, pp. 33-48.
- GIDDENS, Anthony. « La constitution de la société ». Presses Universitaires de France, 1987.
- GILBERT, Claude, et Emmanuel HENRY. « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, vol. 53, no. 1, 2012, pp. 35-59.
- GOASTELLEC, Gaële. « Le sens de la justice dans l'accès à l'université : les apports de la longue durée », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, 2020, pp. 283-312.
- GOBILLE, Boris. « Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », Dominique DAMMAME, Boris GOBILLE, Frédérique MATONTI, et Bernard PUDAL édés., *Mai-Juin 68*. Éditions de l'Atelier / Éditions ouvrières, 2008, pp.15-34.
- GONZALEZ, Antonio, et Emmanuelle JOUVE. « Minitel : histoire du réseau télématique français », *Flux*, vol. 47, no. 1, 2002, pp. 84-89.
- GOODY, Jack. *La raison graphique*. Minuit, 1978.
- GOURGUES, Guillaume. « Les fonctionnaires participatifs : les routines d'une innovation institutionnelle sans fin(s) », *Socio – logos* [En ligne], vol. 7, 2012.
- GUSFIELD, Joseph R. *Symbolic Crusade : Status Politics and the American Temperance Movement*. University of Illinois Press, 1963.
- GUSFIELD, Joseph R. *The culture of public problems : Drinking-driving and the symbolic order*. The University of Chicago Press, 1981.
- HALPERN, Charlotte, Pierre LASCOUMES, et Patrick LE GALÈS. *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po, 2014.

- HASSENTEUFEL, Patrick, Sylvie DELAYE, Frédéric PIERRU, et. al. « La libéralisation des systèmes de protection maladie européens. Convergence, européanisation et adaptations nationales », *Politique européenne*, vol. 2, no. 1, 2000, pp. 29-48.
- HASSENTEUFEL, Patrick. *Sociologie politique de l'action publique*. Armand Colin, 2021.
- HECHT, Gabrielle. *Le rayonnement de la France : énergie nucléaire et identité nationale après la Seconde Guerre mondiale*. La Découverte, 2004.
- HENRY, Emmanuel. « Quand l'action publique devient nécessaire : qu'a signifié « résoudre » la crise de l'amiante ? », *Revue française de science politique*, vol. 54, no. 2, 2004, pp. 289-314.
- HENRY, Emmanuel. *La fabrique des non-problèmes. Ou comment éviter que la politique s'en mêle*. Presses de Sciences Po, 2021.
- HILLER, Victor, et Olivier TERCIEUX. « Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet », *Revue économique*, vol. 65, no. 3, 2014, pp. 619-656.
- HOOD, Christopher, Henry ROTHSTEIN, et Robert BALDWIN. *The Government of Risk, Understanding Risk Regulation Regimes*. Oxford University Press, 2001.
- HUGHES, Everett C. « Carrières, cycles et tournants de l'existence » et « carrière » », Everett C. HUGUES éd., *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Marc Chapoulie*. Editions de l'EHESS, 1996, pp. 165-173.
- JAFFRE, Jérôme, et Anne MUXEL. « Chapitre 1. S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », Pierre BRECHON éd., *Les cultures politiques des Français*. Presses de Sciences Po, 2000, pp. 17-52.
- JAMOUS, Haroun. *Sociologie de la décision. La réforme des études médicales et des structures hospitalières*. CNRS Éditions, 1969.
- JELLAB, Aziz. « Chapitre 2. La scolarisation de la France, une affaire d'État », Aziz JELLAB, *Société française et passions scolaires : L'égalité des chances en question*. Presses universitaires du Midi, 2016, pp. 115-174.
- JOBERT, Bruno. « L'Etat en action : l'apport des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 35, no. 4, 1985, pp. 654-82.
- JUVEN, Pierre-André. « Chapitre I. La T2A au quotidien : coder et transformer les patients », Pierre-André JUVEN éd., *Une santé qui compte ? Les coûts et les tarifs controversés de l'hôpital public*. Presses Universitaires de France, 2016, pp. 25-58.
- LASCOURMES, Pierre, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique [En ligne]*, no. 13-14, 2004.

- LASCOUMES, Pierre, et Louis SIMARD. « L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, pp. 5-22.
- LASCOUMES, Pierre, et Patrick LE GALÈS. *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po, 2005.
- LASCOUMES, Pierre. « Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999) », *Revue française de science politique*, vol. 59, no. 3, 2009, pp. 455-478.
- LASCOUMES, Pierre. « Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006) » [En ligne], *Politique et Sociétés*, vol. 26, no. 2-3, 2007.
- LASCOUMES, Pierre. « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" : l'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », CURAPP éd., *La Gouvernabilité*. Presses universitaires de France, 1996, pp. 325-338.
- LATOUR, Bruno. *Aramis ou l'amour des techniques*. La Découverte, 2003.
- LATOUR, Bruno. « Ces réseaux que la raison ignore - laboratoires, bibliothèques, collections », Marc BARATIN, et Christian JACOB édés., *Le Pouvoir des bibliothèques. Le Pouvoir des livres en Occident*. Albin Michel, 1996, pp. 23-46.
- LAVAL, Christian, Francis VERGNE, Pierre CLÉMENT, et Guy DREUX. « La nouvelle école capitaliste ». La Découverte, 2011.
- LAVITRY, Lynda. « Chapitre III. De l'ANPE à Pôle Emploi, des transformations au prisme de l'État social actif », Lynda LAVITRY éd., *Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation*. Presses Universitaires de France, 2015, pp. 57-79.
- LE COR, Camille. « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, vol. 5, no. 1, 2012, pp. 175-190.
- LE MAZIER, Julie. « À bas l'excellence ! », *Vacarme*, vol. 61, no. 4, 2012, pp. 159-170.
- LEBOUCHER, Marion, et Pascale DUFOUR. « Un syndicalisme apolitique ? L'encadrement institutionnel de la participation étudiante à travers le cas de la FAGE », *Participations*, vol. 33, no. 2, 2022, pp. 151-180.
- LECLER, Romain. « Naissance et mort d'une direction aux Affaires étrangères. L'administration de l'audiovisuel extérieur au prisme de ses entrepreneurs en bureaucratie », *Politix*, vol. 112, no. 4, 2015, pp. 197-222.

- LEGRAND, André. « Des arbitrages politiques inachevés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no. 38, 2005, pp. 105-114.
- LEHNER, Paul. *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. Presses Universitaires de France, 2020.
- LELIEVRE, Claude, et Christian NIQUE. *L'École des Présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Odile Jacob, 1995.
- LEMÊTRE, Claire, et Sophie ORANGE. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation », *Revue française de pédagogie*, vol. 198, no. 1, 2017, pp. 49-60.
- LÉPINAY, Thomas. « Du juge des comptes au conseiller du prince. Quand la Cour des comptes transforme ses manières de contrôler », *Politix*, vol. 124, no. 4, 2018, pp. 111-134.
- LÉPINAY, Thomas. « Écrire à l'image de son institution. Les rapports de la Cour des comptes et du Conseil économique, social et environnemental », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 26, no. 4, 2019, pp. 33-53.
- LESCOURRET, Marie-Anne. « Bourdieu, un philosophe en sociologie », Marie-Anne LESCOURRET éd., *Pierre Bourdieu. Un philosophe en sociologie*. Presses Universitaires de France, 2009, pp. 9-31.
- LINDBLOM, Charles E. « The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, vol. 19, 1959, p. 79-88.
- LOBET-MARIS, Claire. « Guichet unique, réalité plurielle : résultats d'une enquête européenne », *Gestion*, vol. 26, no. 1, 2001, pp. 30-37.
- MAGNAC, Thierry. « Quels étudiants pour quelles universités ? Analyses empiriques de mécanismes d'allocation centralisée », *Revue économique*, vol. 69, no. 5, 2018, pp. 683-708.
- MATHIEU, Lilian. « De l'objectivation à l'émotion. La mobilisation des chiffres dans le mouvement abolitionniste contemporain », *Mots. Les langages du politique*, vol. 100, no. 3, 2012, pp. 173-185.
- MAZABRAUD, Bertrand. « Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir », *Cités*, vol. 42, no. 2, 2010, pp. 127-189.
- MERLE, Pierre. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, no. 1, 2000, pp. 15-50.
- MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, Romuald NORMAND, et Pauline RAVINET. « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, vol. 169, no. 1, 2019, pp. 5-20.

- MUNIESA, Fabian. « Un robot walrasien. Cotation électronique et justesse de la découverte des prix », *Politix*, vol. 13, no. 52, 2000, pp. 121-154.
- MUSSELIN, Christine. « Les universités, des organisations spécifiques ? », Jean-Michel SAUSSOIS éd., *Les Organisations. État des savoirs*. Éditions Sciences Humaines, 2016, pp. 20-25.
- MUSSELIN, Christine. *La longue marche des universités françaises*. Presses de Sciences Po, 2022.
- MUSSELIN, Christine. *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po, 2017.
- NAY, Olivier, et Andy SMITH. « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », Olivier NAY, et Andy SMITH éd., *Le gouvernement du compromis. Courtiers et généralistes dans l'action publique*. *Economica*, 2002, pp. 1-21.
- NEVEU, Érik. « L'analyse des problèmes publics. Un champ d'étude interdisciplinaire au cœur des enjeux sociaux présents », *Idées économiques et sociales*, vol. 190, no. 4, 2017, pp. 6-19.
- NEVEU, Érik. « L'approche constructiviste des "problèmes publics". Un aperçu des travaux anglo-saxons », *Études de communication*, no. 22, 1999, pp. 41-58.
- NEVEU, Érik. *Sociologie politique des problèmes publics*. Armand Colin, 2015.
- NEVEU, Érik. *Sociologie politique des problèmes publics. Grand Débat national*. Armand Colin, 2022.
- NONJON, Magali, et Guillaume MARREL. « Gouverner par les architectures informatiques. Logiciels et progiciels de gestion intégrée dans le secteur social », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, no. 2, 2015, pp. 9-24.
- OLLER, Anne-Claudine, Jessica POTHET, et Agnès VAN ZANTEN. « Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, vol. 155, no. 3, 2021, pp. 75-95.
- OLLER, Anne-Claudine. « Chapitre 1. Division du travail éducatif et émergence d'un marché de l'accompagnement scolaire », Anne-Claudine OLLER éd., *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*. Presses Universitaires de France, 2020, pp. 17-55.
- OLLER, Anne-Claudine. « Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires », *Sociologies pratiques*, vol. 25, no. 2, 2012, pp. 85-97.
- ORANGE, Sophie. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 32-47.

- ORANGE, Sophie. *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses Universitaires de France, 2013.
- OTTAVIANI, Didier. « Foucault - Deleuze : de la discipline au contrôle ». Emmanuel DA SILVA éd., *Lectures de Michel Foucault. Volume 2 : Foucault et la philosophie*. ENS Éditions, 2003, pp. 59-73.
- PALIER Bruno, et Giuliano BONOLI. « Phénomènes de Path Dependence et réformes des systèmes de protection sociale », *Revue française de science politique*, vol. 49, no. 3, 1999. pp. 399-420.
- PALIER, Bruno. « Chapitre 7 : Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », Pierre LASCOUMES éd., *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po, 2005, pp. 273-300.
- PESTRÉ, Dominique. « Conclusion / L'étude des sciences et le politique », Dominique PESTRÉ éd., *Introduction aux Science Studies*. La Découverte, 2006, pp. 108-113.
- PESTRÉ, Dominique. « I. David Bloor, Harry Collins et les études de controverses », Dominique PESTRÉ éd., *Introduction aux Science Studies*. La Découverte, 2006, pp. 10-28.
- PFEFFERKORN, Roland. « Inquiétante cohérence des « réformes » Blanquer et Vidal. Hiérarchisation des établissements et aggravation des inégalités sociales », *Raison présente*, vol. 210, no. 2, 2019, pp. 51-62
- PIERRU, Frédéric. « 8. Les mandarins à l'assaut de l'usine à soins. Bureaucratisation néolibérale de l'hôpital français et mobilisation de l'élite hospitalo-universitaire », Béatrice HIBOU éd., *La bureaucratization néolibérale*. La Découverte, 2013, pp. 203-230.
- PIERSON, Paul. « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », *The American Political Science Review*, vol. 94, no. 2, 2000, pp. 251-67.
- PIERSON, Paul. « When Effects Become Cause : Policy Feedback and Political Change », *World Politics*, vol. 45, no. 4, 1993, pp. 595-628.
- PIGNOL, Claire. *La théorie de l'équilibre général*. Presses Universitaires du Septentrion, 2017.
- PILLON, Jean-Marie. « Le pointage et le placement ? Quand Pôle emploi échoue à régler ses contradictions au moyen de logiciels », *Gouvernement et action publique*, vol. 2, no. 2, 2015, pp. 81-103.
- PISTOLESI, Nicolas. « 6. L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, no. 1, 2015, pp. 105-116.
- POUCET, Bruno, et David VALENCE. *La loi Edgar Faure : Réformer l'université après 1968*. Presses universitaires de Rennes, 2016.

- POUCET, Bruno. « Un enseignement pour une seule jeunesse » [En ligne], Fondation Charles de Gaulle éd., Charles de Gaulle et la jeunesse. Plon, 2005.
- PRAT, Michel-Pierre, et Cyril Janvier. « La Cour des comptes, auxiliaire de la démocratie », *Pouvoirs*, vol. 134, no. 3, 2010, pp. 97-107.
- PROST, Antoine. « Chapitre 4. La démocratisation a-t-elle eu lieu ? », Antoine Prost éd., *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France, 1992, pp. 131-171.
- PROST, Antoine, et Jean-Richard CYTERMANN. « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, vol. 233, no. 4, 2010, pp. 31-46.
- PROST, Antoine. « 1968 : mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, no. 23, 1989, pp. 59-70.
- RACCURT, Delphine. « 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*, vol. 40, no. 2, 2021, pp. 71-90.
- RAVINET, Pauline. « Chapitre 17. La construction européenne et l'enseignement supérieur », Renaud DEHOUSSE éd., *Politiques européennes*. Presses de Sciences Po, 2009, pp. 353-368.
- RAVINET, Pauline. « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, vol. 24, no. 2, 2009, pp. 29-44.
- RAVINET, Pauline. « La coordination européenne « à la bolognaise ». Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, vol. 61, no. 1, 2011, pp. 23-49.
- RAVON, Bertrand, et Pierre VIDAL-NAQUET. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome*, vol. 67, no. 1, 2018, pp. 74-81.
- ROCHE, Pierre, et Yves VARGAS. « I. 1944-1964. Les années du Plan Langevin-Wallon », Pierre ROCHE, et Yves VARGAS éd., *Telles luttes, telle école. Le parti communiste et l'école (1945-1978)*. La Découverte, 1979, pp. 11-42.
- ROTH, Alvin. « The evolution of the labor market for medical interns and residents: A case study in game theory », *Journal of Political Economy*, vol. 92, no. 6, 1994, pp. 991-1016.
- ROUVROY Antoinette, et Thomas BERNS. « Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation ? », *Réseaux*, vol. 177, no. 1, 2013, pp. 163-196.

- SALARIS, Coline. « Mobiliser par émotions, mobiliser les émotions. Le cas des victimes du Distilbène », *Revue française de science politique*, vol. 67, no. 5, 2017, pp. 857-878.
- SALEH, Yasmine. « Une charte éthique à l'épreuve du temps : analyse de l'évolution des "Principes d'Action" du groupe Lafarge », Working paper [En ligne], 2015.
- SHAPLEY, Lloyd, et Martin SHUBIK. « Concepts and Theories of Pure Competition », Martin SHUBIK éd., *Essays in Mathematical Economics in Honour of Oskar Morgenstern*. Princeton University Press, 1967, pp. 63-79.
- SIMIONI, Melchior, et Philippe STEINER. *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Presses de Sciences Po, 2022.
- SINIGAGLIA, Jérémy. « « 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*, vol. 221-222, no. 1-2, 2018, pp. 20-37.
- SPIRE, Alexis. « 3. Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration », Anne-Marie ARBORIO, Yves COHEN, Pierre FOURNIER, Nicolas HATZFELD, Cédric LOMBA, et Séverin MULLER éd., *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. La Découverte, 2008, pp. 61-76.
- THEVIOT, Anaïs. *Gouverner par les données ? Pour une sociologie politique du numérique*. ENS Editions, 2023.
- THORON, Sylvie. « Algorithmes publics, transparence, et démocratie », *The Conversation* [En ligne], 2018.
- TOPALOV, Christian. *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*. Editions de l'EHESS, 1999.
- TRUONG, Fabien. « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], no. 25, 2013.
- VALARCHER, Marion. « « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéens·nes d'Île-de-France », *Formation emploi*, vol. 158, no. 2, 2022, pp. 23-49.
- VERNEUIL, Yves. « « Dans le sens inverse de l'histoire » ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique* [En ligne], vol. 37, 2019.
- VIAUD, Marie-Laure. « Chapitre 5. La réforme Fouchet (1966) », Marie-Laure VIAUD éd., *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Presses universitaires de Grenoble, 2015, pp. 79-87.

- VIDAL-NAQUET, Pierre. « Quels changements dans les politiques sociales aujourd'hui ? Le projet entre injonction et inconditionnalité », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 47, no. 3, 2009, pp. 61-76.
- WELLER, Jean-Marc. « Les figures de l'utilisateur dans les réformes de modernisation des services publics », *Informations sociales*, vol. 198, no. 3, 2018, pp. 48-56.
- WELLER, Jean-Marc. « La modernisation des services publics par l'utilisateur : une revue de la littérature (1986-1996) », *Sociologie du travail*, vol. 40, no. 3, 1998. pp. 365-392.

SOURCES

ARCHIVES DE PRESSE ET PRESSE PROFESSIONNELLE

Europresse, bibliothèque médias en ligne : <https://www.europresse.com/>

ALBERT, Laurence. « Le gouvernement donnera cette semaine le coup d'envoi de son débat sur l'Université », Les Echos, 10 avril 2006.

ANONYME. « Rodez. Pas encore besoin de tirer les étudiants STAPS au sort », La Dépêche, 7 février 2014.

ANONYME. « « Sélection-moto » à l'université », Le Monde, 9 juillet 1977.

ANONYME. « 1004 », L'Express, 14 juin 2017.

ANONYME. « 17000 étudiants toujours en attente d'une formation », Courrier Picard, 27 juin 2017.

ANONYME. « 20 heures, place à la colère », Libération, 31 mars 2006.

ANONYME. « Admission post-bac : encore 17000 mécontents », Aujourd'hui en France, 27 juin 2017.

ANONYME. « Admission post-bac : un « énorme gâchis », selon la ministre de l'Enseignement supérieur », Les Echos, 17 juillet 2017.

ANONYME. « APB : des milliers de « sans-fac », Charente Libre, 14 juin 2017.

ANONYME. « Bientôt un service public d'orientation », Le Parisien, 27 juin 2006.

ANONYME. « Ces trois mois qui ont plongé la France dans la tourmente », Le Figaro, 12 avril 2006.

ANONYME. « Chirac promulgue le CPE mais demande sa modification dans une « nouvelle loi » », Le Figaro, 31 mars 2006.

ANONYME. « CPE : Jacques Chirac promulgue et demande une nouvelle loi », La Tribune, 1^{er} avril 2006.

ANONYME. « Deux mille neuf cents candidats pour sept cents places », Le Monde, 28 juin 1979.

ANONYME. « Emmanuel Macron : « Je propose un bac avec 4 matières en contrôle terminal » », L'Étudiant, 30 mars 2017.

ANONYME. « Faut-il démolir les bâtiments de l'université de Vincennes? Inacceptable gaspillage », Le Monde, 5 août 1980.

ANONYME. « Fermeture de l'antenne universitaire de Béziers : le ministère dément ». Le Monde, 21 septembre 2013.

ANONYME. « Files d'attente à Paris IV. La course à la Sorbonne », Le Monde, 7 juillet 1983.

ANONYME. « Filières blindées : l'orientation des étudiants décidée par tirage au sort », Rue89, 13 novembre 2013.

ANONYME. « Jacques Chirac : « L'enjeu, c'est l'emploi. Et la pire des solutions serait de ne rien faire », Libération, 31 mars 2006.

ANONYME. « L'algorithme APB est enfin public (en partie) », Libération, 1^{er} juin 2016.

ANONYME. « L'université de Paris VII a dû refuser des inscriptions », Le Monde, 4 octobre 1975.

ANONYME. « La sélection par le sprint », Le Monde, 18 juillet 1977.

ANONYME. « La télématique à l'Université », Le Monde, 25 septembre 1986.

ANONYME. « Le code source d'APB dévoilé mais...illisible », L'Étudiant, 18 octobre 2016.

ANONYME. « Le Général de Gaulle déplore les manifestations d'étudiants », Le Monde, 15 décembre 1958.

ANONYME. « Le médiateur de l'éducation nationale veut améliorer APB », La Croix, 30 juin 2017

ANONYME. « Le ministre de l'éducation nationale a nommé une commission d'études présidée par M. Capelle », Le Monde, 2 mai 1968.

ANONYME. « Le minitel au secours des inscriptions à l'université, Le Monde, 21 mai 1987.

ANONYME. « Le président de la faculté répond aux questions des étudiants », Le Parisien, 21 novembre 2013.

ANONYME. « Le récit d'une folle journée », Aujourd'hui en France, 1^{er} avril 2006.

ANONYME. « Le recrutement des universités parisiennes n'est plus sectorisé », Le Monde, 9 juin 1977.

ANONYME. « Les étudiants de première année de Paris-Centre devront avoir remis leur dossier avant le 31 juillet », Le Monde, 24 mai 1971.

ANONYME. « Les inscriptions dans les universités parisiennes. Des solutions disparates », Le Monde, 31 mai 1978.

ANONYME. « Les inscriptions dans les universités parisiennes. Une sélection qui ne veut pas dire son nom », Le Monde, 31 mai 1978.

AUTHEMAYOU, Céline, Sylvie LECHERBONNIER, et Natacha LEFAUCCONNIER. « Exclusif. Ce qu'imagine la ministre de l'Enseignement supérieur pour en finir avec le tirage au sort », L'Étudiant, 3 juillet 2017.

BEYER, Caroline. « Comment l'université organise la sélection », Le Figaro, 18 octobre 2013.

BEYER, Caroline. « Dernière ligne droite pour modifier ses vœux d'études supérieures », Les Echos, 30 mai 2017.

BEYER, Caroline. « Quand la fac préfère le hasard au mérite », Le Figaro, 25 septembre 2013.

BEYER, Caroline. « Souffrance et angoisse : un rapport épingle les dérives d'Admission post-bac », Le Figaro, 30 juin 2017.

BEYER, Caroline. « Tirage au sort à la fac : les universités demandent des comptes », Le Figaro étudiant, 25 septembre 2013.

BÉZIAT, Bruno. « L'orientation va mieux », Sud-Ouest, 21 mars 2012.

CARIOU, Christophe, et Morgane GAULON-BRAIN. « Du Minitel à l'Internet », INA. La revue des médias, 29 mars 2012.

CONGE, Paul. « Marine Le Pen : "Seul le mérite doit être un critère de sélection" », L'Étudiant, 31 mars 2017.

CORBIER, Marie-Christine. « Emmanuel Zemmour : « le problème ne vient pas des étudiants » », Les Echos, 7 octobre 2013.

CORBIER, Marie-Christine. « Des présidents d'université appellent ouvertement à une sélection », Les Echos, 6 octobre 2013.

CORBIER, Marie-Christine. « La Cour des comptes juge urgent d'en finir avec APB », Les Echos, 20 octobre 2017.

COSTE, Vincent. « La présidente de l'Université de Montpellier III : « Je n'ai plus les moyens » », Midi Libre, 12 octobre 2013.

COUSTIN, Paul. « APB : la clôture des inscriptions signe la fin du calvaire », Le Figaro, 25 septembre 2017.

FOXONET, Hélène. « Le numéus clausus marseillais fait débat », Le Quotidien du médecin, 28 mars 2013.

GIROD DE L'AIN, Bertrand. « Le doyen Zamansky réclame un examen d'entrée dans les facultés des sciences et des correctifs au « scandaleux avancement à l'ancienneté » », Le Monde, 15 novembre 1965.

GOULLIAUD, Philippe. « Villepin affaibli, Chirac fragilisé, Sarkozy croit pouvoir reprendre la main », Le Figaro, 11 avril 2006.

GRAVELEAU, Séverine. « Le tirage au sort à la fac, une pratique récente », Le Monde Campus, 9 mai 2016.

GROSJEAN, Blandine. « Les étudiants rentrent à la fac par le tribunal », Le Monde, 17 mars 1995.

GUÉGAN, Nicolas. « Montpellier : vers un tirage au sort pour entrer à l'université », Le Point, 4 octobre 2013.

GUIRAL, Antoine, et Vanessa SCHNEIDER. « Chirac prend la rue à contresens », Libération, 31 mars 2006.

HOUSSEAU, Yves. « Chirac, le choix de tous les dangers », L'Humanité, 1^{er} avril 2006.

JEANTET, Claude. « Ceux qui manifestent ne savent même pas pourquoi », Le Nouvel Observateur, 6 mai 1983.

MERLET-BONNAN, Jean, et Camille VALDES. « Admission post-bac (APB) : comment contester un refus d'inscription à l'université ? », Village de la justice, 31 juillet 2015.

MOURET, Philippe. « La rectrice intervient sur le conflit à l'UM 3 », Midi Libre, 22 novembre 2013.

PECH, Marie-Estelle. « Emmanuel Macron souhaite la fin du mythe de l'université pour tous », Le Figaro, 30 août 2017.

PÉCRESSE, Valérie. « Interview de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à France-Inter le 13 mai 2008, sur la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (loi LRU), la recherche et la loi OGM », Vie publique, 13 mai 2008.

PEIRON, Denis. « Quand l'université sélectionne... par tirage au sort », La Croix, 25 septembre 2013.

PÉPINOT, Julien. « La sélection fait son entrée », La République du Centre, 29 novembre 2013.

PIQUEMAL, Marie. « Un programme à la loupe. Emmanuel Macron: ce qu'il a (vraiment) en tête pour l'école », Libération, 29 avril 2017.

RIDET, Philippe, et Christophe JAKYBYSZYN. « Nicolas Sarkozy reprend la main après l'échec de la méthode Dominique de Villepin », Le Monde, 3 avril 2006.

ROCHE, Pierre. « 1947, le plan Langevin-Wallon pour une école de justice et d'émancipation », L'Humanité, 16 juin 2017.

ROGER, Patrick, Christophe Jakubyszyn, et Béatrice Gurrey. « Le couple Chirac-Villepin à l'épreuve du CPE », Le Monde, 31 mars 2006.

ROUSSELOT, Sixte-Anne. « L'UNEF dénonce les universités hors-la-loi », La Croix, 22 juillet 2013.

STROMBONI, Camille. « Le débat sur l'accès à l'université s'ouvre sous haute tension », Le Monde Campus, 17 juillet 2017.

TOURNAY, Virginie. « Les algorithmes vont-ils transformer l'Etat en « monstre froid », Le Monde, 16 novembre 2017.

TOURRET, Louise. « APB, le mépris d'une génération », Libération, 21 juillet 2017.

VOVOS, Joffrey. « Trois mois pour faire table rase d'APB », Aujourd'hui en France, 29 septembre 2017.

WAINTRAUD, Judith, et Bruno JEUDY. « Les cinq jours qui ont vu la majorité vaciller », Le Figaro, 1^{er} avril 2006.

SOURCES AUDIOVISUELLES

Institut national de l'audiovisuel : <https://www.ina.fr/>

LOPEZ, Ludivine (rédactrice en chef). « Inscriptions universitaires : l'éternel parcours du combattant » [vidéo], INA. Retour vers l'info, 7 avril 2021. Consulté sur : https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/s1066189_001/inscriptions-universitaires-l-eternel-parcours-du-combattant

GÉRAUD, Pierre, Olivier SIOU, et Michel PERROT (rédacteurs en chef). « Journal télévisé de 20h de France 2 présenté par Béatrice Schönberg. Déclaration du président de la République, Monsieur Jacques Chirac » [vidéo], INA Actu, 31 mars 2006. Consulté sur : <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/3060444001/20-heures-le-journal-emission-du-31-mars-2006>.

MEMOIRES POLITIQUES ET OUVRAGES CITÉS COMME SOURCES

« Les douze points du colloque de Caen », Alain CHATRIOT éd., Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969). La Découverte, 2006, pp. 361-369.

« Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », Esprit, vol. 328, no. 11-12, 1964, pp. 707-1175.

ALTHUSSER, Louis. « Problèmes étudiants », La Nouvelle Critique, no. 152, 1964, pp. 86-87.

ARON, Raymond. « Mémoires. 50 ans de réflexion politique ». Juillard, 1983.

De Gaulle. « Lettres, notes et carnets. Juin 1958 – Novembre 1970 ». Robert Laffont, 2010.

GUSDORF, Georges. « V. Démocratiser l'enseignement supérieur », Georges GUSDORF éd., L'université en question. Payot, 1964, pp. 97-115.

- LAURENT, Pierre, Danièle BERNARD, et Pierre MIGNAVAL. « N° 35 — Laurent Pierre », Martine ALLAIRE, et Marie-Thérèse FRANK éd.s., Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. Tome 1 - Inventaire de cinquante entretiens. Institut national de recherche pédagogique, 1995. pp. 123-126.
- MAYEUR, Françoise. « De Gaulle et l'Éducation nationale (1958-1969) », Fondation Charles de Gaulle éd., De Gaulle en son siècle, Tome 3 : Moderniser la France. La Documentation française/Plon, 1992, pp. 587-597.
- MAYEUR, Françoise. « Narbonne (Jacques). — De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée », Revue française de pédagogie, vol. 115, 1996, pp. 146-148.
- NARBONNE, Jacques, Jean-Baptiste BONNARD, et Danièle BERNARD. « N° 42 — Narbonne Jacques », Martine ALLAIRE, et Marie-Thérèse FRANK éd.s., Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. Tome 1 - Inventaire de cinquante entretiens. Institut national de recherche pédagogique, 1995. pp. 147-148.
- NARBONNE, Jacques. « De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée ». Denoël, 1994.
- PEYREFITTE, Alain. « C'était de Gaulle ». De Fallois/Fayard, 1994.
- POMPIDOU, Georges. « Le Nœud gordien ». Plon, 1974.
- ROCHET, Claude, et Isabelle VOLTAIRE. « De Gaulle et l'éducation. Comment en sommes-nous arrivés là ? Entretien avec Jacques Narbonne », Revue Panoramiques [En ligne], no. 56, 2002, pp. 30-36. Consulté sur : <https://claudio-rochet.fr/de-gaulle-et-leducation/>
- SECLER-RIOU Fernande. « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », La pensée, no. 144, 1969, pp 79-99.

DECISIONS DE JUSTICE, DECISIONS ADMINISTRATIVES ET TEXTES JURIDIQUES

Légifrance, service public de la diffusion du droit : <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Article L300-2 du code des relations entre le public et l'administration.

Article L311-1 du code des relations entre le public et l'administration.

Article L612-3 du code de l'éducation.

Circulaire n°2003-218 du 15 décembre 2003 relative à l'admission des étudiants en CPGE
[Ministère de l'Éducation nationale].

Circulaire n°2017-077 du 24 avril 2017 prise en application du deuxième alinéa de l'article L612-3 du code de l'éducation [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche].

Commission d'accès aux documents administratifs. Communication du code source du logiciel simulant le calcul de l'impôt sur les revenus des personnes physiques, 8 janvier 2015, avis n°20144578.

Commission d'accès aux documents administratifs. Institut national polytechnique de Toulouse (INP Toulouse), 23 juin 2016, avis n° 20161990.

Commission nationale de l'informatique et des libertés, 30 août 2017, décision n°MED-2017-53.

Conseil d'État, 27 juin 1995, avis n° 357503.

Conseil d'État, 4/1 SSR, 27 juillet 1990, décision n°65180 65181.

Conseil d'État, 4/6 SSR, 5 novembre 2001, décision n° 215351.

Conseil d'État, Association SOS Education et Association Promotion et Défense des Etudiants, 2 juin 2017, ordonnance n° 410562.

Conseil d'État, Association SOS Education, Association Promotion et Défense des étudiants, Association Droits des lycéens, 22 septembre 2017, décision n° 410561, 410641 et 411913.

Cour administrative d'appel de Nancy, 3^{ème} chambre, 27 janvier 2000, décision n° 99NC00614.

Décret n°71-376 du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités (Journal officiel de la République française n°0118 du 22 mai 1971).

Décret n° 66-411 du 22 juin 1966 fixant l'organisation des deux premiers cycles d'enseignement dans les facultés des sciences (Journal officiel de la République française n° 144 du 23 juin 1966).

Décret n°77-565 du 27 mai 1977 modifiant et complétant le décret n° 71-376 du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités (Journal officiel de la République française n°0153 du 4 juin 1977).

Décret n°2006-1137 du 11 septembre 2006 instituant un délégué interministériel à l'orientation (Journal officiel de la République française n°211 du 12 septembre 2006).

Loi n°68-678 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (Journal officiel de la République française n°0266 du 13 novembre 1968).

Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés (Journal officiel de la République française n° 0006 du 7 janvier 1978).

Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (Journal officiel de la République française n°0023 du 27 janvier 1984).

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (Journal officiel de la République française n°0163 du 14 juillet 1989).

Loi constitutionnelle n° 2003-276 du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République (Journal officiel de la République française n°75 du 29 mars 2003).

Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (Journal officiel de la République française n°0185 du 11 août 2007).

Loi n°2016-1321 du 7 octobre 2016 pour une République numérique (Journal officiel de la République française n° 0235 du 8 octobre 2016).

Loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (Journal officiel de la République française n°0057 du 9 mars 2018).

Projet de loi n°391 relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale le 22 novembre 2017 et présenté par Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Consulté sur : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b0391_projet-loi

TA Bordeaux, 16 juin 2016, décision n°1504236.

TA Bordeaux, 19 septembre 2016, décision n°1603802.

TA Bordeaux, le 16 juin 2016, décision n°1504236.

TA Melun, 12 octobre 2016, décision n°1607908.

TA Nantes, 23 août 2016, décision n°1606691.

TA Paris, 19 juillet 2016, décision n°1610223/9.

DEBATS PARLEMENTAIRES

Archives publiques de l'Assemblée nationale : <https://archives.assemblee-nationale.fr/>

Site officiel de l'Assemblée nationale : <https://www.assemblee-nationale.fr/>

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1^{ère} séance du 19 mai 1965.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1^{ère} séance du mercredi 24 juillet 1968.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1^{ère} séance du 3 octobre 1968.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 2^{ème} séance du 4 octobre 1968.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1^{ère} séance du 24 mai 1983.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires – Compte-rendu intégral des séances [Archives de l'Assemblée nationale], 1^{ère} séance du 9 avril 1986.

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires - Compte-rendu intégral des séances [Site officiel de l'Assemblée nationale], séance extraordinaire du 4 juillet 2017.

RAPPORTS PUBLICS, PUBLICATIONS OFFICIELLES ET DOCUMENTATIONS INSTITUTIONNELLES

Site officiel du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr>

Vie publique, au cœur du débat public : <https://www.vie-publique.fr/>

ALGAVA, Elisabeth. « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », Isabelle KABLA-LANGLOIS éd., État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 50 indicateurs [En ligne], Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, fiche no. 9, 2016.

ALLÈGRE, Claude, Luigi BERLINGUER, Tessa BLACKSTONE, et Jürgen RUETTIGERS. « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » [Déclaration de la Sorbonne], 25 mai 1998.

DAUPHIN, Laurence. « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », Isabelle KABLA-LANGLOIS éd., État de l'Enseignement supérieur et de la recherche en France - 49 indicateurs [En ligne], Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, fiche no. 8, 2015.

Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. « Enseignement supérieur public : statistiques rétrospectives de 1950-51 à 1961-62 ; année universitaire 1961-62 », Informations statistiques, no. 53-54, 1963. Consulté sur : <https://archives-statistiques->

depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/4760/enseignement-superieur-public-statistiques-retrospectives-de-1950-51-a-1961-62-annee-universitaire-1?_lg=fr-FR

Étude annuelle du Conseil d'État. « Puissance publique et plateformes numériques : accompagner l'« ubérisation » », septembre 2017.

Étude d'impact de l'Assemblée nationale. « Projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants », novembre 2017.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Rentrée universitaire 2009-2010 » [Dossier], 2010. Consulté sur : https://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rentree_2009-2010/03/6/dossierentreeOK09_119036.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 » [Note d'information du SIES, système d'information et d'études statistiques], 3 juillet 2012. Consulté sur : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_12_07_def_v2_2197_94.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Admission Post Bac. Mieux s'informer, mieux d'orienter » [Conférence de presse de Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon], 8 décembre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Fonctionnement du traitement automatisé critérisé mis en place sur Admission Post-Bac pour les préinscriptions sur les formations dont les capacités d'accueil sont insuffisantes pour retenir l'ensemble des candidats » [Document], 1^{er} juin 2016. Consulté sur : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Vie_etudiante/29/4/Algorithme_APB_capacites_d_accueil_limitees_586294.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Admission Post Bac - bilan des inscriptions au 20 mars » [Dossier], 28 mars 2017.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Phase complémentaire de l'Admission Post-Bac » [Communiqué de presse], 21 juillet 2017. Consulté sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/phase-complementaire-de-l-admission-post-bac-46826>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Plan Etudiants : accompagner chacun vers la réussite » [Dossier de presse], 30 octobre 2017. Consulté sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-09/dp-plan-etudiants-839735-12941.pdf>

Rapport de BÉJEAN, Sophie, et Bertrand MONTHUBERT. « Pour une société apprenante, propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur », septembre 2015.

Rapport de CHAUVIN, Adolphe, Louis GROS, Georges LAMOUSSE, Henri LONGCHAMBON, Marcel PRELOT, et René TINANT. « Orientation et sélection dans le service public de l'enseignement », août 1966.

Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, et Inspection générale de l'éducation nationale. « Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Nantes », février 2003.

Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. « L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée. Etats des lieux et propositions », janvier 2016.

Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'enseignement supérieur et de la recherche. « La modernisation de la gestion publique, levier de l'autonomie des universités », avril 2009.

Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale. « Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac », octobre 2012.

Rapport de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques. « Les algorithmes au service de l'action publique : le cas du portail admission post-bac », février 2018.

Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École. « Pour la réussite de tous les élèves », octobre 2004.

Rapport de la commission du débat national Université-Emploi. « De l'Université à l'emploi », octobre 2006.

Rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI. « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », mai 1998.

Rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI. « Pour la libération de la croissance française », janvier 2008.

Rapport de la Cour des comptes. « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer », octobre 2017.

Rapport de la médiation de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. « Des grands nombres vers l'individuel », juin 2017.

Rapport de la mission Étalab. « Les conditions d'ouverture du système Admission Post-Bac », avril 2017.

Rapport issu de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur.« Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants », octobre 2017.

Rapport issu du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. « Pour un nouveau pacte avec la jeunesse », mars 2007.

SARKOZY, Nicolas. « Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, président de la République, sur les priorités et défis de la politique de la recherche », Orsay, 28 janvier 2008. Consulté sur : <https://www.vie-publique.fr/discours/169364-declaration-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-sur-les-d>

Vice-chancellerie des universités de Paris. « Réunion en Sorbonne sur l'admission en L1 STAPS Ile-de-France sur APB 2016 » [Compte rendu], 4 novembre 2015.

PUBLICATIONS SYNDICALES ET ASSOCIATIVES

Droits des lycéens. « APB illégale ? Droits des lycéens saisit la CNIL et le Défenseur des droits » [Communiqué de presse], 14 juillet 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/blog/apb-illegale-droits-des-lyceens-saisit-la-cnil-et-le-defenseur-des-droits.html>

Droits des lycéens. « APB illégale ? DL saisit la justice ! » [Communiqué de presse], 2 mai 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/blog/communiques/apb-illegale-dl-saisit-la-justice.html>

Droits des lycéens. « APB : DL exige d'en savoir plus ! » [Communiqué de presse], 30 mars 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/medias/files/cp-apb.pdf>

Droits des lycéens. « Contester la décision d'APB » [Guide à destination des candidats], 8 juin 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/blog/apb-illegale-dl-publie-un-guide-des-recours.html>

Droits des lycéens. « Demande de communication de documents portant sur la sélection des candidats néo-bacheliers via la plateforme APB » [Courrier de l'avocat envoyé au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche], 7 mars 2016. Consulté sur : photocopie du document transmis par Clément Baillon, président de l'association, suite à l'entretien réalisé le 27 janvier 2020.

Droits des lycéens. « Demande de rendez-vous concernant l'Admission post-bac (APB) » [Courrier envoyé au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et

de la Recherche], 28 avril 2016. Consulté sur : photocopie du document transmis par Clément Baillon, président de l'association, suite à l'entretien réalisé le 27 janvier 2020.

Droits des lycéens. « DL révèle l'algorithme de l'APB pour les licences en tension » [Communiqué de presse], 18 octobre 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/blog/dl-revele-l-algorithme-de-l-apb-pour-les-licences-en-tension.html>

Droits des lycéens. « Les problèmes d'APB en 8 questions » [Communiqué de presse], 10 avril 2016. Consulté sur : <http://www.droitsdeslyceens.com/blog/vous-n-avez-rien-compris-a-apb-lisez-ce-billet.html>

Institut d'étude du développement économique et social (IEDES). « Les problèmes de l'accès à l'enseignement supérieur en France » [Rapport présenté dans le cadre de l'International Study of University Admissions], 1961.

MOREAU, Jacques. « L'UNEF et... : L'Université de France », Tribune socialiste, no. 30, 1960, pp. 1-3.

Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP). « Non, Madame la ministre, tout ne va pas très bien ! ... » [Communiqué de presse], 24 septembre 2013. Consulté sur : <https://www.snesup.fr/non-madame-la-ministre-tout-ne-va-pas-tres-bien>.

Union nationale des étudiants de France (UNEF), et Union des grandes écoles (UGE). « Colloque de Royaumont sur l'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins de l'économie » [Rapport], 1960.

Union nationale des étudiants de France (UNEF). « Assemblée générale de l'UNEF » [Compte-rendu], 2 octobre 1960, pp. 14-17. Consulté sur : https://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/2013/11/60-10_AGUniv.pdf

Union nationale des étudiants de France (UNEF). « Frais d'inscription, sélection illégale : 36 universités hors-la-loi » [Dossier de presse], 22 juillet 2013. Consulté sur : <https://docplayer.fr/2984927-Frais-d-inscription-selection-illegale-36-universites-hors-la-loi.html>

GUIDES, OUVRAGES ET DOCUMENTS RELATIFS À L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de l'orientation scolaire et professionnelle : <https://journals.openedition.org/osp/>

- BANDURA, Albert. « Social foundations of thought and action: a social cognitive theory ». Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BERET, Pierre, « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », Formation-Emploi, no. 13, 1986, pp. 15-23.
- DANVERS, Francis. « L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire », Perspectives documentaires en éducation, no. 30, 1993, pp. 109-136.
- DE BOURNONVILLE, Marie-Bénédicte. « Admission post-bac pas à pas ». Studyrama, 2014 [réédité en 2015].
- DE BOURNONVILLE, Marie-Bénédicte. « Admission post-bac : réussir ses choix d'orientation dans le supérieur ». Studyrama, 2013 [réédité en 2014].
- DE BOURNONVILLE, Marie-Bénédicte. « APB sans stress ». Studyrama, 2016.
- DE TARLÉ, Sophie, « Admission Postbac mode d'emploi. Les stratégies à adopter pour voir ses vœux exaucés », L'Étudiant, 2011 [réédité en 2012 et 2013].
- DEBRY, Martine. « Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse une et multiple ». Recherche en Éducation. Théorie et Pratique, no. 0, 1990, pp. 3-20.
- GUICHARD, Jean. « La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets », L'Orientation scolaire et professionnelle, vol.16, no. 4, 1987, pp. 347-355.
- Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle. « Formation des conseillers-conseillères d'orientation-psychologues stagiaires ». [Brochure d'information], 2016-2017. Consulté sur : https://inetop.cnam.fr/medias/fichier/brochure-cops-2016-2017_1468608011275-pdf
- LENT, Robert W. « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques », L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 37, no. 1, 2008, pp. 57-90.
- MAGLIULO, Bruno. « APB pour les nuls : l'admission post-bac décryptée ». L'Étudiant /First, 2014.
- MAGLIULO, Bruno. « Bien choisir sa formation à l'université : les stratégies avec ou sans APB ». L'Étudiant, 2016.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2017. Consulté sur : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/orientation-insertion_professionnelle/98/1/guideAPB_candidat_UE_517981.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Admission Post Bac. Le portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur » [Guide du candidat], 19 janvier 2011. Consulté sur : https://web.archive.org/web/20110319140009/http://www.admission-postbac.fr/site/guide_2011/Guide_du_candidat_19_01_2011.pdf

MLECZKO, Julie. « Tout savoir sur APB ». Studyrama, 2017.

ROUDAUT, Gérard. « Admissions postbac, faites les bons choix : réussir ses choix d'orientation dans le supérieur ». Studyrama, 2010.

RUFINO, Alain, et André TRICOT. « Représentation des métiers et projet personnel d'orientation », Les cahiers pédagogiques, no. 312, 1993, pp. 58-60.

ARCHIVES

Archives de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne

Division des affaires scolaires et universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Inscription des étudiants s'inscrivant pour la première fois à l'Université – Capacités d'accueil de l'Université » [Courrier envoyé à la présidence], 14 mai 1982. Consultées le : 29 novembre 2018.

Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Guide de l'étudiant », 1971-1972 [et les éditions postérieures jusqu'en 1979]. Consultées le : 29 novembre 2018.

Archives de l'Académie de Paris

Division des affaires scolaires et universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Capacités d'accueil pour l'année 1981-1982 » [Courriers envoyés aux directeurs de l'UER 03, 04, 06, 09, 08 et 10], 1^{er} mars 1981. Consultées le : 29 novembre 2018.

Division des affaires scolaires et universitaires de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Capacités d'accueil pour l'année 1981-1982 » [Courriers envoyés au directeur de l'UER 02 et au doyen Colliard, coordinateur des UER juridiques], 2 mars 1981. Consultées le : 29 novembre 2018.

Service des inscriptions de l'Université Paris 1-Panthéon Sorbonne. « Demande d'inscription en 1^{ère} année de 1^{er} cycle », 1981-1982. Consultées le : 29 novembre 2018.