

LA MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. DU MODELE ELITISTE AU MODELE EGALITAIRE

Lukasz SULKOWSKI⁴²

Introduction

Le but de l'article consiste à analyser la tendance mondiale de la massification de l'enseignement supérieur dans le monde, dans l'Union Européenne et en Pologne. Nous allons d'abord examiner les modèles d'enseignement supérieur qui varient en fonction de l'accès à l'enseignement supérieur, ensuite, passer à l'analyse des effets négatifs de la massification de l'enseignement supérieur. Enfin, le système polonais d'enseignement supérieur a été pris en exemple.

Massification de l'enseignement

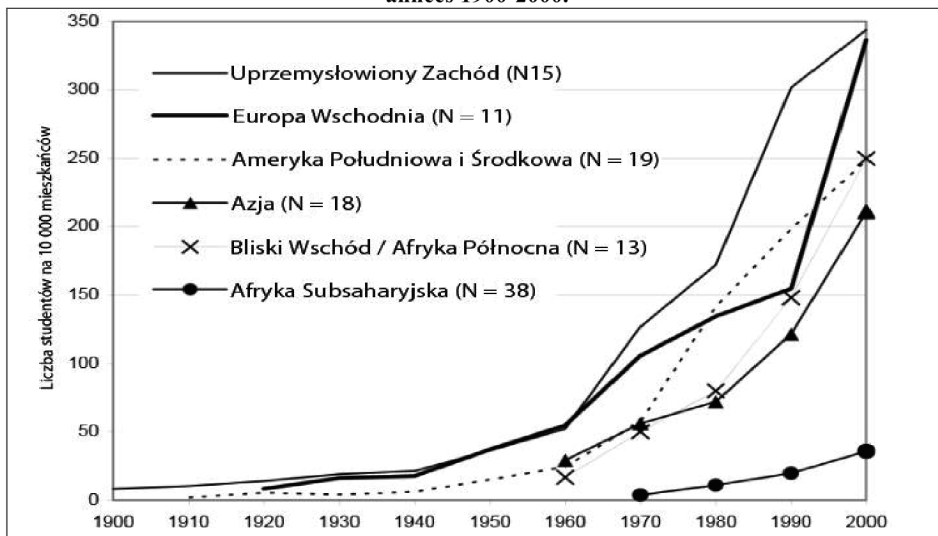
Le processus de la massification de l'enseignement supérieur ainsi que son passage du modèle élitiste au modèle égalitaire a commencé après la II^{ème} Guerre Mondiale. Ce processus, bien qu'il soit universel, a débuté et s'est réalisé à des rythmes différents en fonction du pays, de son produit national brut, de la politique du pays, et d'autres facteurs. Les Etats-Unis étaient le premier pays à avoir réalisé une massification rapide de l'enseignement supérieur. C'est dans ce pays qu'on a donné aux vétérans le droit d'accès gratuit aux études supérieures. En 1944, on a voté le GI Bill Act grâce auquel on a noté une croissance subite du nombre d'étudiants, et un changement mental dans la perception des études supérieures [Olson 1973, p. 596-610]. L'idée consistait à financer les études des vétérans par l'Etat.

Le deuxième facteur de massification des études aux Etats-Unis est lié à l'émancipation des femmes, et en conséquence à leur participation au processus de l'enseignement supérieur [Pascal, Cox 1993]. D'ailleurs, c'est une règle universelle qui est présente dans plusieurs pays, et qui reste en relation avec la modernisation. La massification de l'enseignement supérieur a eu lieu par la suite dans la plupart des économies développées mais ce processus, à partir des années 60, était réalisé pendant plusieurs décades [Guri-Rosenblit, Šebková, Teichler 2007, p. 373-389]. Dans les années 90, l'enseignement supérieur est rapidement devenu populaire dans les pays de l'Europe de l'Est (anciens pays post-soviétiques) [Scott 2007, p. 423-441]. Cependant, une croissance plus rapide du nombre d'étudiants dans les trois dernières décades est visible dans des pays comme la Chine, l'Inde, la région de l'Asie Sud-Est, et dans certains pays africains comme, par exemple, le Nigeria ou l'Afrique du Sud [Shin, Harman 2009, p. 1-13, Altbach, Teferra 2004, p. 21-50]. En regardant globalement, chaque année plus de 150 millions de personnes commencent des études supérieures, et si cette tendance continue, en 2020 ce nombre atteindra 250 millions [Altbach 2012]. Donc, la croissance subite de l'enseignement supérieur est l'une des caractéristiques les plus remarquables dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, et le début du XXI^{ème} [Guri-Rosenblit, Šebkova, Teichler 2007, p. 373-389]. Il y a plusieurs analyses et statistiques qui montrent la croissance du nombre d'étudiants, et qui confirment que c'est une tendance globale très forte dans les dernières décades [Schofer, Meyer 2005, p. 898-920]. Ce qui est uniquement différent c'est le début, et le rythme du développement de cette expansion. D'un côté, une plus grande dynamique de croissance du nombre d'étudiants existe dans les pays en développement comme la Chine, l'Inde, l'Indonésie, et une plus faible dans les pays qui ont atteint un niveau très élevé d'éducation.

⁴² Pr. Université des sciences sociales (Spoleczna) de Lodz, E-mail : lsulkowski@spoleczna.pl

D'un autre côté, le nombre d'étudiants par rapport au nombre d'habitants reste toujours au niveau le plus élevé dans les pays développés (Figure 3.1).

Figure 1. Nombre d'étudiants par rapport au nombre d'habitants (régions) dans les années 1900-2000.



Source: Wolter 2013, p. 202-220

Cependant, la croissance subite du nombre d'étudiants ainsi que l'envie d'étudier ont des conséquences financières énormes pour les fonds publics, ce qui a ouvert le marché éducatif aux établissements privés. Alors, dans la plupart des pays, la massification de l'enseignement supérieur a eu lieu grâce au secteur privé qui s'est développé très rapidement et qui, dans la majorité des pays, a profité, faiblement aux ressources publiques. Les Ecoles supérieures privées constituent un grand défi pour les Universités traditionnelles car elles se concentrent surtout sur l'éducation, sans faire de recherche scientifique. Les Ecoles supérieures entrées récemment sur le marché offrent très souvent un enseignement de qualité variable, faute d'un encadrement hautement qualifié et de financements suffisants. Néanmoins, ces Ecoles permettent à des millions de personnes d'accéder à l'enseignement supérieur sans grever les finances publiques. Il ne faut pas oublier qu'il existe un groupe de "super-universités de recherche", surtout aux Etats-Unis et dans d'autres pays industrialisés, qui mènent des recherches scientifiques et, en même temps, forment les élites. Généralement, ce sont des établissements mondiaux qui offrent un apprentissage pour l'enseignement et pour l'économie basé sur le savoir. Les frais de leur activité sont relativement élevés car ces Universités bénéficient des fonds publics mais dans plusieurs pays, elles utilisent aussi des fonds privés de financement.

Afin de pouvoir maintenir les Universités dans la recherche, il est nécessaire de disposer d'une autonomie, de liberté académique et d'une bonne gestion qui favorise le développement de l'activité scientifique créative. Une telle dichotomie liée à la globalisation et à la massification de l'enseignement exige une politique appropriée du côté de l'Etat. L'accès aux études devrait avoir un caractère public ce que l'on peut obtenir avec un grand nombre d'écoles supérieures, et une différenciation de leurs activités. Mais, les Universités qui ont les meilleurs résultats scientifiques et éducatifs, devraient avoir un soutien financier du côté de l'Etat ainsi que l'accès aux libertés académiques. Maintenir une haute qualité de l'éducation constitue aussi un grand défi compte tenu des conditions de différenciation des établissements scolaires et de

l'égalitarisme [Altbach 2012]. Pour le faire, on profite de l'ensemble des moyens d'accréditation et des méthodes de gestion de la qualité de l'éducation.

Malheureusement, on ignore souvent la culture de qualité qui est à la base du métier d'enseignant académique et de la culture organisationnelle de l'enseignement supérieur.

Modèles d'accès à l'enseignement supérieur

Teresa Brennan énumère trois types idéaux dans l'enseignement supérieur. L'élitisme, dont le principe consiste à cultiver les esprits et les caractères de la future classe gouvernante, préparée au rôle de l'élite sociale. La massification, basée sur la transmission du savoir professionnel par les établissements d'enseignement supérieur à large public. L'universalisme, qui prépare "toute la population" aux changements sociaux et technologiques. Aussi bien Brennan que Martin Trow remarquent la possibilité de coexistence de ces étapes différentes dans le même système, voire dans l'enceinte d'une même unité [Brennan 2004, Trow 2006, p. 243].

Tableau 1. Trois types d'enseignement supérieur

	Elitiste (0-15%)	Massif (15-50%)	Universel (plus de 50%)
1. Accès à l'éducation	Privilege de naissance ou talent	Droit accordé à ceux qui possèdent les qualifications définies	Exigence pour la classe moyenne et supérieure
2. Fonctions de l'enseignement supérieur	Formation de la classe gouvernante (élite)	Transmission du savoir, préparation des groupes à hautes compétences	Adaptation de „toute la population” aux changements rapides dans l'entourage
3. Curriculum et les formes d'enseignement	Cours fortement structurés dans leur forme et dans les contenus	Séquence de cours modulée, flexible et partiellement structurée	Cadre et séquence de cours flous, de même que le partage entre la vie éducative et privée
4. „Voie d'étudiant”	Payé par les parents, l'élève termine ses études tout de suite après le lycée	Entrées „tardives” à l'Université de plus en plus nombreuses”, le chiffre d'étudiants qui quittent les études augmente	Majorité d'„entrées tardives”, travail temporaire, frontières floues entre l'enseignement supérieur et les autres aspects de la vie
5. Caractéristique institutionnelle	– groupes homogènes avec de hauts standards communs – petites communautés résidentielles – frontières fixes et impénétrables	– différents standards – „cités intellectuelles”, certains circulent entre l'école et la maison, variété des logements étudiants – frontières floues	– différenciation explicite, sans standards communs – collectivité de personnes dont la plupart sont rarement au campus – manque de frontières
6. Localisation du pouvoir et de la prise des décisions	Ateneum – petite élite, valeurs et principes communs	Processus politique normal, groupes d'intérêt et partis	Questions „Massives et Publiques”, les déficits par rapport à l'élitisme et l'hermétisme des universités
7. Standards académiques	Largement partagés et relativement élevés (dans la phase de méritocratie)	Variables, les institutions créent un mélange de genre d'activités éducatives	La carrière d'étudiant passe des standards à la „valeur ajoutée”
8. Entrée et sélectivité	Méritocratiques, les résultats sont basés sur l'efficacité à l'école	Méritocratiques donnent une égalité des chances d'accès aux groupes défavorisés	Ouvertes, accent mis sur l'égalité des résultats collectifs (de classes, groupes ethniques)
9. Formes d'administration académique	Universitaires qui consacrent partiellement leur temps à l'administration mais restent des animateurs	Les administrateurs, fonctionnent dans une bureaucratie en croissance	Plus de professionnels dans la gestion, les gestionnaires viennent de l'extérieur
10. Gestion interne	Professeurs expérimentés, éméritat	Professeurs et cadres jeunes avec une influence croissante des étudiants	Rupture du consensus entre les intéressés. Le pouvoir passe entre les mains des politiciens.

Source: M. Trow 2006, p. 244.

Regards critiques sur la massification de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est une valeur sociale mais sa massification a causé plusieurs problèmes inconnus auparavant dans le modèle élitiste. Premièrement, il s'agit de la valeur du

diplôme sur le marché et de la promesse donnée aux étudiants concernant leur future carrière et leur développement intellectuel. Deuxièmement, la massification vise à la baisse de la qualité de l'enseignement. En plus, on observe le passage du modèle de formation des intellectuels à la formation de professionnels spécialisés. Troisièmement, c'est le problème de la désintégration de la communauté des chercheurs et des étudiants qui constituait le principe de l'Université traditionnelle.

Dans la littérature sur le sujet mais aussi dans l'opinion commune, on affirme que l'éducation supérieure est un bien. Cependant, comme le montrent les dernières expériences liées à la crise en Europe et dans le monde, la chose n'est pas aussi évidente. Matts Alvesson relativise la valeur de l'enseignement supérieur en décrivant la situation et les problèmes des étudiants européens qui ne peuvent pas trouver d'emploi ou qui occupent des postes inférieurs par rapport à leurs qualifications [Alvesson 2013]. Les problèmes liés à la précarité ainsi que le décalage qui existe entre l'Europe et les Etats-Unis étaient à la base des changements qui devaient rapprocher les universités du marché du travail [Dovemark, Beach 2015, p. 583-594; Pusey, Sealey-Huggins 2013, p. 443-458]. Les buts stratégiques de l'Union Européenne, exprimés dans la déclaration de Bologne et de Prague, concernent l'emploi et la coopération avec les employeurs. Le problème est particulièrement aggravé dans les pays où le chômage des diplômés des établissements d'enseignement supérieur atteint un niveau jamais vu auparavant [Lattuca 2006, p. 53]. Comme exemple, on peut citer la Grèce, l'Espagne, l'Italie et le Portugal où l'on parle du développement d'une nouvelle classe sociale dite précaire. Cette classe est composée, entre autres, des diplômés au chômage de longue durée [Jordan 2013, p. 388-403]. Dans ce contexte, on peut se demander si la répartition de l'enseignement supérieur n'est pas adaptée à la structure sociale. D'un côté, dans plusieurs pays de l'Union Européenne, la demande de main-d'oeuvre pour des postes inférieurs est assurée par des immigrants parce que ce travail ne convient pas aux compétences et aspirations des employés locaux [Green, Zhu 2010, p. 740-763]. D'un autre côté, la plupart des professions exigent une spécialisation de plus en plus approfondie, il faut élargir les compétences, et en conséquence il est nécessaire de créer de nouveaux programmes d'enseignement supérieur. Comme exemple, on peut citer les programmes d'enseignement universitaire introduits en Pologne dans des spécialisations telles que cosmétologie, physiothérapie, mode, psychologie des animaux [Wojciechowska 2015]. Il paraît difficile de limiter les ambitions et aspirations des personnes à la formation supérieure. Un diplômé d'études supérieures, occupant un poste inférieur à ses qualifications, possède quand même un potentiel pour s'améliorer et se développer.

Plusieurs chercheurs, notamment en Pologne, observent une baisse régulière du niveau d'enseignement, en raison de sa massification. Alvesson parle d'une "société d'ignorants" qui se développe par "le féodalisme éducatif" des décideurs politiques [Alvesson 2013, p.75-76]. Au début du XXI^{ème} siècle, dans plusieurs pays, la moitié de la population des jeunes décide d'entreprendre des études, ce qui provoque une augmentation spectaculaire par rapport à l'état des choses d'il y a encore trois décennies. Les universités traditionnelles ce sont des organisations conservatrices avec un cadre didactique qui exige plusieurs années de préparation, et qui bien souvent sont incapables de répondre rapidement aux changements ainsi qu'à la croissance de l'intérêt porté aux études. Une des pratiques controversées qui se développe dans les pays qui connaissent une baisse démographique consiste à faire entrer à l'université tous les candidats, ce qui mène à la dégradation du niveau d'enseignement. Beaucoup d'universités, sous la pression économique et démographique, diminuent leurs exigences face aux étudiants : manque de sélection à l'entrée, diminution des critères dans l'évaluation des résultats, adaptation des matières et des enseignants moins exigeants [Sonner 2000, p. 5-8]. Le système éducatif en Pologne est l'un des exemples manifestes de la diminution de la qualité d'enseignement pendant le dernier quart de siècle, bien que l'on ait créé le système d'accréditation et de contrôle des établissements d'enseignement supérieur [Nowak 2014; Jeruszka 2011, p. 1-7].

La massification de l'enseignement est responsable de la dérogation aux principes de communauté de chercheurs et d'étudiants qui travaillent ensemble dans un cadre scientifique et éducatif [El-Khawas 2006, p. 32]. Dans la plupart des facultés, il est difficile de trouver la relation élève-maître, même au niveau de la maîtrise, qui avait donné de bons résultats pendant des siècles [Mischke, Stanisławska 2004, p.7-12; Elstein 2004].

L'enseignement supérieur fait alors appel à la formation de professionnels spécialisés plutôt qu'à des intellectuels. Très souvent, on remarque aussi que les étudiants passent leurs examens en s'appuyant uniquement sur un seul manuel. Une telle approche ne développe pas un esprit critique nécessaire non seulement à un intellectuel mais aussi bien à un citoyen conscient. Les étudiants qui suivent une formation de masse, conformément au modèle du professionnel spécialisé, possèdent un savoir de base très limité, ce qui correspond à leurs attentes, car ils manquent d'éducation élémentaire. Par la suite, dans leurs curriculums la spécialisation augmente et les contenus de différentes matières font double emploi.

La massification de l'enseignement supérieur est un fait qui génère des conséquences importantes qu'il serait bon d'examiner en posant des questions sur l'avenir des universités. D'un côté, ce qui est important pour la société, c'est la croissance de l'égalitarisme et l'accès aux études de personnes issues de différents milieux sociaux. D'un autre côté, la massification de l'enseignement mène à la perte de valeur intellectuelle de l'enseignement supérieur, à la baisse de valeur du diplôme sur le marché du travail, et au manquement aux promesses de carrière ou parfois même d'emploi. Il semble alors utile d'aller vers un modèle d'enseignement universitaire égalitaire et, en même temps, sélectif.

En pratique, cela devrait se faire par la promotion et le développement des établissements universitaires ainsi que par la création de programmes qui imposent aux étudiants de nouvelles exigences. Mais, si le marché et les processus d'accréditation sont des régulateurs suffisants de différenciation entre les établissements d'enseignement supérieur, la question se pose de fermer les unités les plus faibles. Dans ce contexte, le rôle de l'Etat consisterait alors à introduire et développer une politique appuyée sur la qualité de l'enseignement.

Massification des études supérieures en Pologne

La Pologne à la charnière des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles est l'exemple du passage rapide du modèle d'enseignement supérieur élitiste au modèle égalitaire. En 1988, 6,5% de la population avait une formation supérieure, et le coefficient de scolarisation brut était de 12,9%. Alors qu'en 2013, déjà plus de 40% de la population détenait un diplôme universitaire, et le coefficient de scolarisation brut pour l'année académique 2014/2015 était de 49,2% [www.stat.gov.pl 2015].

La massification de l'enseignement supérieur a été possible grâce à l'augmentation rapide de la capacité du système à travers l'ouverture des établissements privés (en 2015, 292 unités), la création de nouveaux établissements publics (y compris 60 établissements d'enseignement supérieur professionnels), le développement des études pendant le weekend, et aussi par le fait de donner aux enseignants académiques le droit de travailler sur plusieurs postes dans des universités différentes (depuis 2011 ce droit était limité à deux postes).

L'enseignement supérieur en Pologne est un secteur différencié entre les établissements publics (dits d'Etat) et les établissements privés. Cette différenciation du système d'enseignement supérieur en Pologne a eu lieu au cours des 25 dernières années. Avant 1990, il n'y avait que les établissements publics d'enseignement supérieur. Les transformations du système politique en Pologne ont introduit des changements pluralistes sur le marché de l'enseignement supérieur [Antonowicz 2008]. Après 1989, les transformations du système politique, les changements sociaux-économiques et ceux liés au progrès de la civilisation ont contribué au besoin d'études supérieures et ont ouvert l'accès à l'enseignement supérieur [Pulińska 2010, p. 104].

En 25 ans, on a créé 330 établissements d'enseignement supérieur privés dont la plupart n'a pas atteint un niveau d'activité économique suffisant pour pouvoir fonctionner de manière durable et stable sur le marché de l'enseignement supérieur. A la fin de 2014, d'après les sources du Ministère de l'enseignement supérieur, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur a diminué à 295, et 81 ont subi des transformations importantes, y compris des fusions et liquidations. La croissance subite, et dans les dernières années, la diminution d'un grand nombre d'écoles supérieures privées en Pologne, reflète la dynamique de ce secteur relativement jeune (tableau 2).

Tableau 2. Dynamique des changements de la participation des écoles privées dans le secteur de l'enseignement supérieur

Années académiques	Nombre d'écoles privées supérieures
2002/2003	252
2003/2004	274
2004/2005	301
2005/2006	315
2006/2007	318
2007/2008	324
2008/2009	325
2009/2010	330
2010/2011	328
2011/2012	328
2012/2013	328
2013/2014	307
2014/2015	295

Source: élaboration personnelle sur la base des données du Ministère de l'enseignement supérieur

Tableau 3. Nombre d'étudiants en Pologne entre 1999 et 2015

Année académique	Etudiants (chiffre total)
1999/2000	1 431 871
2000/2001	1 584 804
2001/2002	1 718 747
2002/2003	1 800 548
2003/2004	1 858 680
2004/2005	1 926 122
2005/2006	1 953 832
2006/2007	1 941 445
2007/2008	1 937 404
2008/2009	1 927 762
2009/2010	1 900 014
2010/2011	1 841 251
2011/2012	1 764 060
2012/2013	1 676 927
2013/2014	1 549 877
2014/2015	1 469 400

Source: Ecoles supérieures et leurs finances en 2013, Informations et élaborations statistiques, Office statistique 2014, p. 29

La croissance rapide des écoles supérieures en Pologne, et par la suite la diminution progressive de leur nombre reste en corrélation avec les tendances démographiques, ce qui illustre le nombre de candidats qui ont commencé les études entre 1999 et 2015 (tableau 3 et 4).

Par suite de la baisse du nombre des étudiants et des diplômés, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur privés en Pologne diminue depuis 2006. La montée rapide du nombre d'étudiants était liée à la croissance des aspirations éducatives et professionnelles des polonais pendant la transformation du système et grâce aux tendances démographiques favorables aux établissements d'enseignement supérieur entre 1990 et 2006.

Tableau 4. Nombre d'établissements d'enseignement supérieur en Pologne entre 1990 et 2014

Années	Etablissements publics	Etablissements privés	Nombre d'établissements
1990	92	0	92
1991	111	1	112
1992	107	10	117
1993	106	18	124
1994	104	36	140
1995	104	56	160
1996	99	80	179
1997	99	114	213
1998	100	146	246
1999	108	158	266
2000	113	174	287
2001	115	195	310
2002	123	221	344
2003	125	252	377
2004	126	274	400
2005	126	301	427
2006	130	315	445
2007	130	318	448
2008	131	324	455
2009	131	325	456
2010	131	330	461
2011	132	328	460
2012	132	328	460
2013	132	321	453
2014	132	306	438

Source: *Ecoles supérieures et leurs finances en 2013*, Office statistique et <http://www.prawosocjalne.pl/articles/show/a,3328,i,711/zmiany-w-szkolnictwie-wyzzszym-w-polsce-i-ich-wplyw-na-sytuacje-osob-z-wyzzszym-wyksztalceniem-na-rynku-pracy-cz-i.,05.09.2015>

La croissance rapide de la demande de formation supérieure en Pologne à la charnière du XX^{ème} et du XXI^{ème} siècle est liée à l'augmentation de l'encadrement didactique. Néanmoins, cette tendance est freinée dans les dernières années (tableau 5).

Tableau 5. Cadres didactiques dans les établissements d'enseignement supérieur en Pologne 1997-2014

Cadre didactique à plein temps				
année/grade	Professeur	Docteur d'Etat	Docteur	assistant
2013/2014	23051	956	41455	10887
2012/2013	23509	1140	42150	11086
2011/2012	23884	1420	42542	11712
2010/2011	23735	1373	42929	12132
2009/2010	23538	1332	42364	12825
2008/2009	22896	1096	41164	13546
2007/2008	22470	753	39824	14145
2005/2006	19633	222	36379	15276
2004/2005	18762	244	34676	15844
2000/2001	16400	548	29104	17844
1996/1997	12613	614	24230	18881

Source: Ecoles supérieures et leurs finances, Office statistique, 2005-2013

En Pologne la formation continue (études du weekend) a pris une grande importance, ce qui est un phénomène typique pour les pays en développement [Herbst, Olechnicka, Płoszaj 2011, p. 107]. Dans les années 2011/2012, le pourcentage d'étudiants qui ont achevé ce type d'études, a été de 45% [Rapport Education Supérieure....]. En comprenant que la source principale des recettes des établissements d'enseignement supérieur publics, à côté des subventions de l'Etat, vient des paiements effectués par les étudiants en formation continue, on comprend la tendance à admettre un grand nombre de candidats (jusqu'au 50%) [Diagnostic de l'état de l'enseignement supérieur....2009].

Cependant, les établissements privés d'enseignement supérieur en n'offrant que des études payantes étaient et restent à présent, dans leur majorité, non compétitifs sur ce segment du marché, ce qu'ils compensent par le recrutement en formation continue. C'est pourquoi on observe un pourcentage assez élevé d'étudiants dans ce type de formation, beaucoup plus élevé par rapport à tous les pays développés de l'Union Européenne

Tableau 6. Part des études en formation continue dans l'ensemble du système éducatif

Année académique	Ensemble	Etudes non-stationnaires*
1999/2000	1421277	715000
2000/2001	1584804	847000
2001/2002	1718747	914000
2002/2003	1800548	979000
2003/2004	1858680	974000
2004/2005	1930917	980000
2005/2006	1953832	973000
2006/2007	1941445	972000
2007/2008	1937404	966000
2008/2009	1927762	983000
2009/2010	1900014	977000
2010/2011	1841251	931000
2011/2012	1764060	799000
2012	1676927	706792
2013	1549877	610122

* NST – études non-stationnaires (pendant les weekends, les soirées)

Source: Ecoles supérieures et leurs finances en 2004-2013, www.stat.gov.pl

La massification de l'enseignement supérieur en Pologne s'est passée relativement vite, et avec une petite charge du budget, qui en 2005 s'élevait à environ 1% des dépenses budgétaires annuelles [Ecoles supérieures et leurs finances..., 2012]. En effet, la Pologne passe du niveau des pays en développement au niveau des pays développés - s'il s'agit du nombre de personnes diplômées (tableau 8). Cependant, la qualité de l'enseignement pendant les 25 dernières années reste vraiment problématique.

Tableau 7. Comparaison de la Pologne aux autres pays en% de diplômés d'études supérieures

Pays/année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE	17,1	17,1	17,4	18,1	19,1	19,6	20	20,6	21,2	22	22,7	23,7	24,5
Belgique	23,8	24,4	24,9	25,6	26,8	27,2	27,9	28,1	28,4	29,4	30,7	30,4	31,3
Bulgarie	15,1	17,7	17,5	17,7	17,9	17,8	18,2	18,5	18,9	19,2	19,4	20,1	20,7
Rép. Tchèque	9,5	9,7	9,9	10	10,4	11	11,4	11,6	12,4	13,4	14,5	15,9	17
Danemark	22	24,1	25,1	27,2	27,9	28,5	29,3	26	26,3	26,9	27,5	27,9	28,6
Allemagne	21,4	20	18,9	20,3	21,1	20,6	20,1	20,4	21,4	22,3	22,6	24,2	24,1
Estonie	24,1	25	25	25,2	25,7	27,4	27,2	27,3	28,1	29,8	29,7	31	31,8
Irlande	19,2	20,9	22	23,5	24,9	26,1	27,7	28,9	30,4	31,6	32,7	33,3	34,7
Grèce	14,1	14,4	15,2	15,7	17,6	17,7	18,7	19,2	19,8	20	21	22,3	23
Espagne	21,2	22	22,6	23,2	24,1	25,8	26,1	26,5	26,8	27,1	28,1	29	29,6
France	19,8	20,7	21,5	22,2	22,7	23,4	24	24,4	24,9	26	26,3	26,8	27,9
Italie	8,1	8,3	8,6	9,1	10	10,7	11,4	12	12,7	12,8	13	13,1	13,8
Chypre	22,1	23,6	25,7	26,1	25,7	25,7	27,6	29,7	31	30,5	32,1	33,7	35
Lettonie	15,1	15,2	16,2	15,1	16,7	17,1	17,6	18,8	21	21,7	22,5	23,6	25,1
Lituanie	35,3	19,2	19	19,8	21,2	22	22,4	24,1	25,4	25,5	27	27,9	28,8
Luxembourg	16,7	16	16,2	12,6	20,8	23	20,5	22,7	23,7	30,2	30,3	31,7	33,4
Hongrie	11,7	11,7	12,1	13,1	14,2	14,5	15	15,4	16,4	16,9	17,2	18,1	19
Malte	4,9	8,5	8,2	8,5	10,2	10,2	11,1	11,7	11,8	12	13,4	14,3	14,8
Hollande	26,6	20,8	21,6	23,8	25,7	26,2	26,2	26,7	27,8	28,4	27,7	27,9	28,7
Autriche	—	—	—	—	15,7	15,1	14,8	14,8	15,2	16,1	16,4	16,5	17
Pologne	9,2	9,6	10,2	11,6	12,8	13,9	14,9	15,7	16,5	18,1	19,8	20,7	21,5
Portugal	7,5	7,9	8,2	9,5	10,9	11,1	11,7	12	12,7	13,1	13,8	15,6	16,8
Rumanie	7,5	7,9	8	7,9	8,7	9,1	9,6	9,9	10,7	11,2	11,9	13	13,6
Slovénie	12,9	11,6	12,3	14,4	15,7	16,7	17,8	18,5	19	19,6	20,2	21,6	23
Slovaquie	8,2	8,6	8,8	9,6	10,4	11,4	11,9	11,9	12,3	13,4	15,1	16,5	17
Finlande	27,1	27	26,9	27,5	28,3	28,6	29	30	30,2	30,9	31,6	32,5	32,8
Suède	26,8	22,5	23,2	23,9	24,7	25,9	25,9	26,4	26,9	27,6	28,2	29,1	30,1
Angleterre	25,7	25,9	26,7	25,5	26,3	26,7	27,6	28,6	28,7	30	31,5	33,3	34,7
Islande	19	19,1	20,6	23,4	23,9	24,9	24	24,8	25,5	26,5	26,3	27,4	28,5
Norvège	28,6	30,7	30,2	27,5	28,2	28,4	28,2	29,2	30,2	30,7	31,4	32,1	33

Source: Réformes de l'enseignement supérieur en République Tchèque dans le cadre de financement des écoles supérieures (Analyses IBE/1/2015), p. 65

Conclusion

La massification de l'enseignement supérieur en Pologne, à côté d'effets positifs comme le passage au modèle égalitaire d'enseignement, l'égalité des chances éducatives et le développement rapide du capital humain, a aussi généré des résultats négatifs comme la baisse de la qualité de l'enseignement⁴³. Le catalogue des raisons de la baisse de l'enseignement en

Pologne a fait l'objet de plusieurs analyses, et il englobe entre autres:

- le mécanisme financier qui donne prime au nombre d'étudiants, et non à la qualité de l'enseignement, aussi bien dans des établissements publics que privés,
- l'abandon de l'éducation élitiste, ce qui signifie que la moitié de la population jeune entreprend des études supérieures, contrairement à la situation d'il y a un quart de siècle, quand un jeune polonais sur dix le faisait (le plus souvent avec des ambitions intellectuelles),
- la participation trop élevée des études du soir dans le système polonais d'enseignement supérieur,
- la croissance insuffisante du nombre de cadres didactiques hautement qualifiés par rapport au nombre d'étudiants,
- l'ouverture d'un grand nombre d'établissements publics (professionnels) et privés dans les périphéries qui n'ont pas de tradition académique,
- les ressources financières ainsi que la base de formation limitées, notamment dans le cas des petits centres d'enseignement,
- la faiblesse des mécanismes de contrôle et d'accréditation dans le système polonais d'enseignement supérieur (la Commission Polonaise d'Accréditation a été créée le 1^{er} janvier 2002),
- le manque de culture académique et de système assurant la qualité de l'enseignement, aussi bien dans plusieurs établissements supérieurs privés que dans certaines écoles publiques [Thieme 2009].

Actuellement, nous avons à faire à une baisse démographique qui s'aggrave et dont l'effet sur l'enseignement supérieur est décrit comme un tsunami. Faute de candidats aux études, le nombre d'établissements d'enseignement supérieurs actifs diminue rapidement, on ferme aussi des programmes de formation dans les universités et dans d'autres types d'écoles publiques. La conséquence négative pour la qualité de l'enseignement est liée à la baisse de sélection à l'entrée, et à la situation où, même des universités renommées, acceptent tous les candidats. Il se produit une sorte de pression qui fait baisser la sélection au cours des études, ce qui diminue le niveau et démobilise les étudiants. En même temps, on observe que la valeur relative du diplôme s'est dévaluée. Néanmoins, les facteurs démographiques peuvent aussi constituer une sorte d'opportunité pour les établissements d'enseignement supérieur. Paradoxalement, suite à la crise dans les établissements publics d'enseignement supérieur, il peut se produire un processus accéléré de restructuration intérieure. A part cela, la diminution du nombre d'étudiants peut contribuer à la baisse de massification de l'enseignement supérieur dans son sens négatif. Potentiellement, cela signifie des groupes d'étudiants moindres, un meilleur contact avec les enseignants académiques, une approche plus individuelle des étudiants, et quant au cadre académique, plus de temps pour les recherches scientifiques.

⁴³ Pour en savoir plus: Ł. Sułkowski, *Culture académique – fin d'utopie?*, PWN 2016.

Bibliographie

- ALTBACH P. (2012), *Higher Education in the Age of Massification*, Brown J. World Aff., nr 19.
- ALVESSON M. (2013), *The triumph of emptiness: Consumption, higher education, and work organization*, Oxford University Press, Oxford.
- ANTONOWICZ D. (2008), *Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective*, The CPP, “Research Papers Series”, t. 12.
- BRENNAN T. (2004), *The Transmission of Affect*, Cornell University Press, Nowy Jork.
- DOVEMARK M., BEACH D. (2015), *Academic work on a back-burner: habituating students in the upper-secondary school towards marginality and a life in the precariat*, “International Journal of Inclusive Education”, t. 19, nr 6.
- EL-KHAWAS E. (2006), *Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry* [in :] J.J.F. FOREST, Ph. G. ALTACH (red.), *International Handbook of Higher Education*, Springer, Holandia.
- ELSTEIN D. (2006), *Friend or Father? Competing Visions of Master-Student Relations in Early China*, ProQuest, Michigan.
- GREEN F., ZHU Y. (2010), *Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education*, “Oxford Economic Papers”, t. 62, nr 4.
- GURI-ROSENBLIT S., ŠEBKOVÁ S., TEICHLER U. (2007), *Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions*, “Higher Education Policy”, t. 20, nr 4.
- HERBST M., OLECHNICKA A., PŁOSZAJ A. (2011), *Higher education institutions: Potential, barriers, costs, opportunities* [w:] *The Resource-integrating state: Development Potential vs. the Quality of Public Regulations*, S. Mazur (red.), Kraków.
- JORDAN B. (2013), *Authoritarianism and the Precariat*, “Global Discourse”, t. 3, nr 3–4.
- Lattuca L.R. (2006), *Curricula in International Perspective* [w:] *International Handbook of Higher Education*, J.J.F. FOREST, Ph. G. ALTACH (red.), Springer, Holandia.
- NOWAK P. (2014), *Hodowanie troglodytów*, Biblioteka kwartalnika KRONOS, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.
- MISCHKE J., Stanisławska A.K. (2004), *Mistrz, czyli kto? Kilka refleksji na temat uprawnień nauczycieli, organizacji procesów dydaktycznych na wyższych uczelniach oraz rewolucji, jaką przynosi nauczanie* [online], E-mentor, nr 5.
- Office statistique, 2005-2013-2014.
- OLSON K.W. (1973), *The GI Bill and higher education: Success and surprise*, “American Quarterly”, t. 25, nr 5.
- PASCALL G., COX R. (1993), *Women Returning to Higher Education*, Open University Press, Bristol.
- PULINSKA U. (2010), *Rewolucja w uczeniu się a szanse i zagrożenia dla jakości edukacji akademickiej w Polsce* [in :] *Edukacja w okresie przemian*, A. Karpińska (red.), Białystok.
- PUSEY A., SEALEY-HUGGINS L. (2013), *Transforming the University: Beyond Students and Cuts*, ACME: “An International E-Journal for Critical Geographies”, t. 12, nr 3.
- Réformes de l’enseignement supérieur en République Tchèque dans le cadre de financement des écoles supérieures (Analyses IBE/1/2015).

- SCOTT P. (2007), *Higher Education in Central and Eastern Europe*, International Handbook of Higher Education, Springer, Holandia.
- SCHOFER E., MEYER J.W. (2005), *The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*, "American Sociological Review", t. 70.
- SHIN J.C., HARMAN G. (2009), *New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives*, "Asia Pacific Education Review", t. 10, nr 1.
- SONNER B.S. (2000), *A is for "adjunct": Examining grade inflation in higher education*, "Journal of Education for Business", t. 76, nr 1.
- SULKOWSKI (2016), *Culture académique – fin d'utopie?*, PWN, Warszawa.
- TEFERRA D., ALTBACH Ph.G. (2004), *African higher education: Challenges for the 21st century*, Higher Education, t. 47, nr 1.
- THIEME J. (2009), *Szkolnictwo wyższe: wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa.
- TROW M. (2006), *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII* [w:] *International Handbook of Higher Education*, J.J.F. Forest, Ph.G. Altbach (red.), Springer, Holandia 2006.
- WOJCIECHOWSKA B. (2015) (red.), *Działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej w roku 2014*, PKA, Warszawa.
- WOLTER A. (2013), *Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences*, Higher Education Reforms: Looking Back–Looking Forward, Ljubljana.
- www.stat.gov.pl 2015
- www.prawosocjalne.pl/articles/show/a,3328,i,711/zmiany-w-szkolnictwie-wyzszym-w-polsce-i-ich-wplyw-na-sytuacje-osob-z-wyzszym-wyksztalceniem-na-ryнку-pracy-cz-i, [05.09.2015].

Abstract

Celem artykułu jest analiza światowego trendu umasowienia kształcenia wyższego w Polsce na tle Unii Europejskiej oraz świata. Przeprowadzony zostanie przegląd modeli kształcenia wyższego zróżnicowany ze względu na dostęp do edukacji wyższej. Następnie przeanalizowane zostały negatywne skutki umasowienia kształcenia wyższego podnoszone przez przedstawicieli nurtu krytycznego. Wreszcie Polski system kształcenia wyższego potraktowany został jako studium umasowienia uczelni. Umasowienie kształcenia w Polsce, obok pozytywnych efektów w postaci przejścia na egalitarny model edukacji wyższej, wyrównania szans edukacyjnych oraz szybkiego rozwoju kapitału ludzkiego, miało i skutki negatywne, polegające głównie na obniżeniu się jakości kształcenia.

Słowa kluczowe: kształcenie wyższe, umasowienie kształcenie, egalitarna edukacja

Résumé

Le but de l'article consiste à analyser la tendance mondiale de la massification de l'enseignement supérieur dans le monde, en Union Européenne et en Pologne. Nous allons d'abord examiner les modèles d'enseignement supérieur qui varient en fonction de l'accès à l'enseignement supérieur. Ensuite, nous allons passer à l'analyse des effets négatifs de la massification de l'enseignement supérieur soulevé par les représentants de la tendance critique. Enfin, le système polonais de l'enseignement supérieur a été traité comme une étude de massification. La massification de l'enseignement en Pologne, en dehors des effets positifs dans la forme de la transition vers un modèle égalitaire d'enseignement supérieur, les possibilités égales d'éducation et le développement rapide du capital humain, et ont des effets négatifs, principalement sur la qualité l'enseignement.

Mots-clés: enseignement supérieur, massification de l'éducation, éducation égalitaire