نظام التعليم العالي ل.م.د. في الدول المغاربية: الجزائر نموذجاً

مزيان محمد[1]
ماحي إبراهيم[2]

ملخص

يمكن للمتتبع لأداء التعليم العالي بالجزائر أن يسجل تركيزاً على الجانب الكمي ويظهر ذلك جليا في النتائج السنوية أو الدورية التي تسجلها الوزارة أو حتى على مستوى الجامعات بارتكازها على الإنجازات التي تصب في التكفل باستيعاب الطلبة من المرافق والبنيات التحتية. وبالرغم من ذلك فإن العلاقة بين الكم والنوع لم تطرح بشكل حاد في الستينات والسبعينيات حيث استطاعت الجامعة الجزائرية تخريج دفعات من الطلبة على درجة عالية من الكفاءة سواء بالنسبة للذين دخلوا سوق العمل في الاقتصاد الوطني أو أولئك الذين أعطيت لهم منح لمتابعة دراستهم في الجامعات الأجنبية. ومع دخول إصلاحات التعليم العالي في بداية الثمانينيات والتي مست البرامج وأساليب التقويم ومع نهاية التسعينيات التي مست الهيكلة وتزايد عدد الطلبة المستمر بدأت معادلة الكم والنوع تنهار والمستوى التحصيلي للطلاب ينخفض والفجوة بين التكوين ومتطلبات السوق تتعمق الشيء الذي حدا بالقائمين على التعليم العالي إلى التفكير في إصلاح جديد يتمثل في الاستنجاد بهيكلة التعليم في نظام: ليسانس/ماستر/دكتوراه معروف اختصاراً بـ (ل. م. د) لمواجهة هذه الأعداد الضخمة المتوافدة على الجامعة كل سنة وتجويد مردودية التعليم من ناحية أخرى.

تحاول هذه الورقة الإجابة عن بعض التساؤلات المطروحة حول هدا الإصلاح مثل: ما هي الأسس الفكرية والموضوعية التي يرتكز عليها هذا النظام؟ ما هي الحلول التي يقدمها لمعادلة الكم والنوع؟ ما هي ردود أفعال الهيئة التدريسية والطلبة على هذا النظام؟ وأخيراً العوائق العملية التي تواجهه أثناء التطبيق.

[1] أستاذ في جامعة وهران – الجزائر، mezianeoran@yahoo.fr
[2] أستاذ في جامعة وهران – الجزائر، Mahi__Brahim2006@yahoo.fr

أولاً: مقدمة

ليس جديدا إذا ما أكدنا القول بأن التعليم العالي كان وما زال حجر الزاوية لأي إقلاع تنموي حقيقي. والأمثلة على ذلك كثيرة حيث أن العلاقة الارتباطية قوية بين مستوى التعليم العالي ومعدلات التنمية في أي مجتمع. ونتائج بحوث ودراسات الهيئات الدولية تشير إلى أن الاستثمار في هذا القطاع يستحيل تجاوزه من طرف الدول التي تطمح للالتحاق بمجتمع المعرفة.

ونظرة على ترتيب جامعات المغرب العربي على مستوى البلدان الإسلامية حيث أشار تقرير الترتيب الأكاديمي للمنظمة الإسلامية للجامعات العضوة، أن جامعات البلدان المغاربية تأتي في المرتبة الرابعة عشرة من حيث الإنتاج العلمي من مقالات منشورة بعد دول البنين ونيجيريا وعمان. أما فيما يخص ترتيب هذه البلدان في ما بينها نجد أنها مرتبة كالتالي: تونس المغرب الجزائر ليبيا وموريتانيا. وبالرغم من أن الجزائر تتصدر البلدان المغاربية من حيث عدد المقالات المنشورة التي قدرت بـ 1682 مقالا إلا أنها جاءت في المرتبة الثالثة بعد تونس (1490) والمغرب (807) نظرا لعدد الجامعات التي تتوافر عليها مقارنة بالجامعات المتواجدة بتونس والمغرب (OIC Report on Academic Ranking, 2007).

من المعروف أن الجامعات العربية والجامعات المغاربية على الخصوص ما زالت تشكو من ضعف في مستويات عدة تشمل جوانب التسيير والبيداغوجيا والتأطير (Pédagogie et encadrement) ونوعية الهياكل وظروف استقبال الطلبة وغيرها. ولكي تقوم الجامعة بدورها في مجال نقل وإنتاج وتطبيق المعرفة، يستدعي ذلك عملية إعادة تأهيلها. وهذا ما تطمح البلدان المغاربية فعله من خلال الإصلاحات المتتالية للتعليم العالي.

ثانياً: إصلاح التعليم العالي في الجزائر

تعتبر الجزائر من الدول التي انتهجت سياسة تعليمية مفتوحة لكل فئات المجتمع. فعن طريق اختيارها لمبدأ ديمقراطية التعليم التي انطلقت في بداية الاستقلال اعتمدت التعليم المجاني كخيار وطني وذلك في جميع مستويات التعليم. بالإضافة إلى ذلك تتحمل الدولة توفير الخدمات الطلابية منها السكن والنقل والمنح. كما أن أي طالب يحصل على شهادة التعليم الثانوي (الباكالوريا) يحصل مباشرة على مقعد في الجامعة الجزائرية.

هذه الأهداف الاستراتيجية الكبرى جعلت الدولة أمام مسؤوليات واسعة، تمثلت في التكفل بإنجاز المشاريع التي تستوعب عدد الطلبة الوافدين كل سنة على الجامعة. وما يتبع ذلك من متطلبات وحاجيات في التأطير والتدعيم البيداغوجي وغيرها.

يمكن للمتتبع لأداء التعليم العالي بالجزائر أن يسجل هذا الإنشغال الأساسي الذي يركز على الجانب الكمي ويظهر ذلك جليا في الحوصلات السنوية أو الدورية التي تسجلها الوزارة أو حتى على مستوى الجامعات بارتكازها على الإنجازات التي تصب في التكفل باستيعاب الطلبة من المرافق والبنيات التحتية. لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال من الاستعمار جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر التي أسست في

سنة 1851 كمعهد للطب وكان الهدف من إنشائها هو تلبية حاجات أبناء المستعمر ثم تلا ذلك إنشاء معاهد للحقوق والآداب والاقتصاد. ثم أعيد تنظيم هذه الجامعة على أساس الكليات سنة 1909 لتضم أربع كليات وهي: كلية الطب والصيدلة وكلية الحقوق والعلوم الاقتصادية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية العلوم الدقيقة. ونظرة على أعداد الطلبة المسجلين في هذه الكليات يوحي بوضوح أنها أنشئت لخدمة أبناء المستعمر.

جدول 1: عدد الطلبة المسجلين في جامعة الجزائر من الأوروبيين والجزائريين غداة الاستقلال 1962

الكليات	عدد الطلبة الأوروبيين ونسبهم		عدد الطلبة الجزائريين ونسبهم		المجموع
كلية الطب والصيدلة	1110	89%	134	11%	1244
كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية	1528	90%	179	10%	1207
كلية الآداب والعلوم الإنسانية	1157	87%	172	13%	1329
كلية العلوم الدقيقة	762	92%	64	8%	826
المجوع الكلي	4557	89%	549	11%	5106

المصدر: عن مسعودة (2002) بتصرف

يبين الجدول 1 بوضوح أن التعليم العالي في الجزائر غداة الاستقلال كان يخدم أبناء المستعمر، ذلك أن العدد الكلي للطلبة الأجانب (4,557) يفوق بكثير عدد الطلبة الجزائريين (549) الذين لا يمثلون سوى 11% من مجموع الطلبة.

وإذا حاولنا أن نقارن التطور الذي حصل في قطاع التعليم العالي من الاستقلال إلى سنة 2007 نسجل أن عدد الجامعات في سنة 1962 الذي كان يقتصر على جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر العاصمة وصل في سنة 2008 إلى أكثر من ستين مؤسسة جامعية بينها 34 جامعة و 13 مركزا جامعيا و 13 مدرسة عالية و 4 مدارس لتكوين الأساتذة. أما عدد الأساتذة الذي كان يقدر بـ 103 أساتذة وصل إلى 35،510 أساتذة. وعدد الطلبة قفز من 5،106 طلاب إلى 979،949 طالبا وسوف يتجاوز مليون طالب في السنوات القادمة.

أما الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي فهي متنوعة ومست جوانب تنظيمية وبيداغوجية، ويمكن إيجازها على العموم في ثلاثة إصلاحات هي إصلاح 1971 وإصلاح 1999 وإصلاح ل م د في سنة 2004. ولكن قبل التعرض لهذه الإصلاحات بنوع من التفصيل لا بأس من الإشارة إلى أوضاع التعليم العالي قبل ذلك أي بعد استقلال الجزائر مباشرة.

1. مرحلة ما قبل الإصلاحات

تمتد هذه المرحلة من 1962 تاريخ استقلال الجزائر إلى سنة 1971، حيث شهدت هذه الفترة إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي أوكلت لها مهمة الإشراف على تطوير التعليم العالي. وبقي التنظيم الفرنسي ساري المفعول ضمن هذه الفترة وكانت الدراسات منظمة في ثلاث حلقات وهي:

الحلقة الأولى وتستغرق ثلاث سنوات بعد البكالوريا (شهادة الثانوية العامة)، الحلقة الثانية وتدوم سنة أو أكثر ويحصل الطالب عند نجاحه على شهادة الدراسات المعمقة (Diplôme d'étude approfondi). أما الحلقة الثالثة والتي تقود إلى شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة (Doctorat troisième cycle) ثم إلى دكتوراه الدولة (Doctorat d'état) ويلتحق بها الحامل لشهادة الدراسات المعمقة.

وتميزت هذه المرحلة بسعي الدولة الجزائرية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تنقية البرامج من النزعة الاستعمارية ولا سيما برامج العلوم الاجتماعية والإنسانية والحقوق التي كانت مليئة بالأفكار الاستعمارية المسيئة للمجتمع الجزائري.
- إلغاء الإدارة التربوية الفرنسية وإحلال إدارة تربوية جزائرية محلها.
- جعل التعليم حقا لكل مواطن.

2. إصلاح التعليم العالي 1971

تميزت هذه الفترة من الإصلاحات بما يلي:

أ. الجزأرة والتعريب التدريجي للبرامج ولاسيما برامج العلوم الاجتماعية.

ب. تكوين إطارات قادرة على الاندماج مباشرة في عالم الشغل.

ج. تنويع مسارات التكوين للتكفل باحتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والخدماتية.

د. تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات بتكلفة أقل.

هـ. إقران التكوين النظري بالتطبيقي من خلال انفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي.

و. التخلي عن نظام الشهادات وإدخال نظام ليسانس أربع سنوات بعد البكالوريا والماجستير ودكتوراه الدولة.

ز. الأخذ بنظام السداسيات والمقاييس.

ح. تغيير نظام الكليات إلى نظام المعاهد.

3. مرحلة العودة إلى نظام الكليات

هذه المرحلة التي ابتدأت في سنة 1999 عرفت إصلاحا هيكليا للجامعة حيث تراجعت الوزارة عن تنظيم المعاهد إلى تنظيم الكليات حيث أدمجت في معظم الحالات التخصصات مع بعضها البعض في كلية واحدة بدون أساس واضح، بل قد نجد نفس الكلية تضم تخصصات مختلفة من جامعة إلى أخرى، ما يُظهر أيضا أن هذه الإصلاحات لم تعتمد على دراسات تقويمية للنظام القائم للتعرف على الإيجابيات والسلبيات والاستفادة منها في الإصلاح الموالي. وبالرغم من هذه الهيكلة، فإن التسيير بقي بعقلية المعاهد التي كانت سابقا ولم تستفد بشكل كلي من استقلاليتها المالية والبيداغوجية.

4 . إصلاح ل. م. د.

جاء الإصلاح المعروف بنظام ل. م. د. (ليسانس، ماستر، دكتوراه) في سنة 2004 الذي أبقى على هيكلة الجامعة والكليات وقام بتغييرات جذرية في العملية البيداغوجية. ويعتبر هذا الإصلاح صلب اهتمام هذا البحث والذي سوف نتناوله من خلال فلسفته وأهدافه وهيكلته ونتائج تطبيقاته.

ثالثاً: نظام ل.م.د

1 . إعلان بولونيا

في 19 من شهر حزيران/جوان 1999 صادقت مجموعة من الدول المنتمية إلى الاتحاد الأوروبي على آليات لتطوير التعليم العالي في أوروبا حيث اعتبرت المعرفة كعامل لا يمكن الاستغناء عنه في عملية النمو الاجتماعي والإنساني، ومكون أساسي لتدعيم المواطنة الأوروبية قادر على إعطاء المواطنين الكفاءات الضرورية لمواجهة تحديات الألفية الجديدة مع الوعي بالقيم الاجتماعية والثقافية المشتركة التي تنمي فضاء اجتماعيا وثقافيا مشتركا.

أوكلت المهمة للتعليم العالي في إطار نظام ل. م. د. ذي الأصول الأنجلوسكسونية للقيام بهذا التحدي العلمي والاجتماعي والثقافي في الفضاء الأوروبي معتمدا على جملة من المبادئ منها:

أ. إستقلالية الجامعة التي تضمن باستمرار المواءمة مع الاحتياجات المتغيرة للمجتمع والتقدم المعرفي والثقافي.

ب. ترقية التعليم العالي الأوروبي على المستوى العالمي.

ج. ربط التعليم العالي بالاحتياجات المهنية للمجتمع.

د. ترقية العمالة الأوروبية وجعلها أكثر منافسة عالميا.

هـ. تدعيم ديناميكية التنقل للطلبة والاستفادة من فرص التعلم والتدريب والخدمات المهنية.

و. ترقية التعاون الأوروبي في مجال جودة التعلم.

ز. ترقية البعد الأوروبي في التعلم وذلك في محتويات البرامج والمهارات والكفاءات.

2 . أهداف ل. م. د في الدول المغاربية

من خلال اللجان التي اشتغلت في تقويم التعليم العالي بالجزائر رصد كثير من مظاهر الخلل في أدائه الوظيفي، حيث استخلص عبد الحميد جكون (Djekoun, A. 2006) أهم الصعوبات التي تواجه التعليم العالي في ما يلي:

- أعداد كبيرة من الطلبة في حضور تأطير ناقص.
- معدل مهم في الفشل و التسرب و كذلك المردودية الضعيفة للتكوين.
- ديناميكية ضعيفة لتجديد البرامج.
- علاقات ضعيفة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.
- مركزية قوية في تسيير الحياة الجامعية.

ولمواجهة هذه الصعوبات والمشاكل اعتمدت نظام ل. م. د. كنظام أوروبي جاهز مثلها مثل الدول المغربية الأخرى. وما يمكن الإشارة إليه أيضا أن هذه الدول قد اعتمدت الأهداف الكبرى مستوحاة في مجملها من النظام الأوروبي حيث برزت معالم تطبيقه فيما يلي:

أ. تحسين جودة التعليم العالي.

ب. تلاؤم التكوين مع النظام العالمي و المعايير الأوروبية على الخصوص.

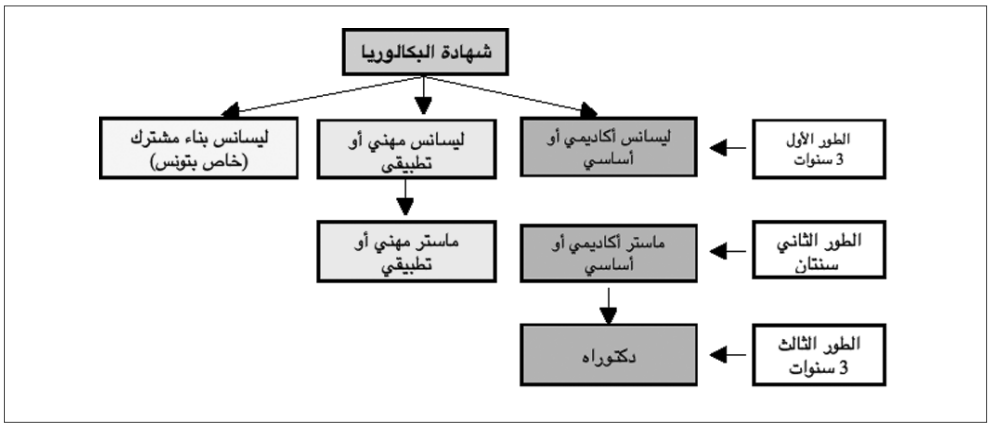
ج. تنويع مسارات التكوين وربطها بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية.

د. السعي لضمان التشغيل.
هـ. تحديث التسيير و البيداغوجيا.

3. تنظيم الدراسة في نظام ل.م.د

المعروف أن نظام الدراسة في نظام ل م د يتكون من ثلاث حلقات وهي: ليسانس، ماستر، دكتوراه.
وتشتمل شهادة الليسانس على ثلاث سنوات دراسة بعد البكالوريا – شهادة الثانوية العامة – مقسمة إلى ست سداسيات. يتطلب النجاح فيها الحصول على 180 رصيدا (Crédits) بمعدل 30 رصيدا في كل سداسي.
تعرض شهادة الليسانس في نوعين: ليسانس أكاديمي (Académique)، (أو أساسي) وليسانس مهني (Professionnelle). أما شهادة الماستر فتعتبر من المستوى الثاني بعد الليسانس وتستغرق الدراسة فيها سنتين أي بكالوريا 5+ سنوات. تخصص السنة الأولى منها لدراسة مجموعة من المقاييس بحجم 120 رصيدا وتتوج بشهادة نجاح تسمى ماستر 1 أما في السنة الثانية فيقوم الطالب بتحضير مذكرة وحضور بعض المحاضرات التدعيمية عادة ما يقدمها أساتذة زائرون وتتوج بشهادة نجاح ماستر 2.
وفي المستوى الثالث أي الدكتوراه وهي أعلى شهادة تتوج بها الدراسة الجامعية وتدوم ثلاث سنوات على الأقل بعد الماستر وتنتهي بتقديم أطروحة تناقش علانية أمام لجنة (رسم بياني 1).
من إجراءات التكوين التي رافقت نظام ل. م. د. مدارس الدكتوراه التي يبدو أنها جاءت موازية له مع العلم أنها تقوم على أساس بناء برنامج تكويني يشارك فيه عدد من الجامعات.

الرسم البياني 1: هيكلة نظام ل.م.د (LMD) استنادا إلى الهياكل المعتمدة في الدول المغاربية



قبل التطرق إلى آثار ونتائج تطبيق نظام ل. م. د يكون مفيدا الإشارة إلى مضمون هذا النظام في أبعاده المختلفة والتي يمكن تحديدها كالتالي: بناء البرامج، والتقويم، وانتقال وتقدم الطلبة، ومصادر التعلم، والعلاقة مع المؤسسات المهنية، والعلاقات مع الهيئات العلمية الأجنبية، وجودة التعليم.

أ. بناء برامج التكوين

إن عملية بناء البرامج تعتبر حجر الزاوية في أي عمل تربوي ونجاح التكوين في هذا النظام يعتمد على

هذه العملية لأنه من خلالها تنقل المعارف والمهارات والكفاءات المناسبة التي تتلاءم مع متطلبات التعليم الحديث ومع احتياجات المجتمع. وأهم ما جاء به هذا النظام هو منح نوع من الاستقلالية والمرونة للجامعات في وضع وبناء برامج التكوين المقدمة. وهذا يعني إرجاع مسؤولية العملية إلى الأساتذة. وهذا يعد مكسبا إيجابيا. ولكن من حيث إنجاز هذا العمل على أرض الواقع هناك إجراءات وتحضيرات يطلب إنجازها قبل اعتماد عرض التكوين. وهذه العملية تتطلب بدورها خبرة تربوية وعلمية في مجال بناء وإعداد البرامج لأن تقديم العرض يقتضي تعبئة نموذج موحد (Canvae) لعرض التكوين متعدد الجوانب. تتمثل هذه الجوانب فيما يلي:

- تحديد الأهداف العامة للتكوين.
- إقتراح وحدات تعليمية أساسية وعرضية واستكشافية (Unités d'enseignement transversale découverte et fondamentale -). وتتوزع المواد على هذه الوحدات بحيث يكون العدد الأكثر منها تحت الوحدات الأساسية مثلا إذا افترضنا أن عدد المواد في السداسي يقدر بثماني مواد، فإن أربع مواد منها تكون تحت وحدات التعليم الأساسية والباقي يقسم علي الوحدات الأخرى.
- إقتراح الحجم الساعي الأسبوعي لكل وحدة وتوزيعه على حصص المحاضرات والتطبيقات والأعمال الشخصية.
- إقتراح عدد من الأرصدة لوحدات التعليم وكذا المعاملات ويتم ذلك عادة باحتساب 15 ساعة من العمل لكل رصيد، وهذا يعني أن المادة التي تحتوي على أربعة أرصدة لها حجم ساع يقدر بـ 60 ساعة في السداسي موزعة على المحاضرات والتطبيقات والأعمال الشخصية للطالب.
- إقتراح طريقة تقويم المعارف.
- وضع محتويات كل وحدة تعليمية مع إعطاء وصف للأهداف التي تحققها.
- وضع قائمة من المراجع التي تدعم هذه المحتويات.
- الإشارة إلى القطاعات المجتمعية التي تستقبل الطلبة ومن المحتمل تشغيلهم مستقبلا.
- الإشارة إلى الإمكانات المادية لمصادر التعلم المتوفرة للطلبة في عرض التكوين (Offre de formation) .
- الإشارة إلى قائمة المؤطرين الذين سوف يقومون بالتكوين مع تحديد مسؤولية كل منهم.

وتظهر خريطة عروض التكوين في الدول الثلاث المغاربية أن هذه الأخيرة تخطو بخطوات متفاوة من حيث سنة الانطلاق في هذا المشروع الأكاديمي، يأتي المغرب في طليعة الانطلاق تليه الجزائر ثم تونس. إلا أن الجزائر تتصدر من حيث عروض التكوين بما فيها الليسانس والماستر (جدول رقم 2). لكن بالرغم من هذا العدد من برامج التكوين المعتمدة، إلا أن حجم الطلبة الذي ما يزال يدرس وفق النظام السابق أكثر بكثير من عدد الطلبة الذين يدرسون تحت مظلة ل. م. د.

جدول 2: عروض التكوين في الجامعات المغاربية في نظام ل.م. د

البلدان	سنة اعتماد ل. م. د	مؤسسات التعليم العالي	ليسانس أكاديمي	ليسانس مهني	ليسانس بناء مشترك	ماستر أكاديمي	ماستر مهني	المجموع
الجزائر 2009/2008	2004	64	133	59	.	364	83	703
المغرب 2008/2007	2003	18	25	30	.	122	18	213
تونس 2008/2007	2005	14	76	303	26	غ. م.	غ. م.	419

المصدر: قرارات التأهيل من وزارات التعليم العالي للبلدان المغاربية الثلاثة: المغرب والجزائر وتونس

ب. التقويم

يرتكز التقويم على مجموعة من المؤشرات منها المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية والأعمال الشخصية للطلبة وكلها تدخل بأوزان مختلفة في النقطة النهائية لوحدة التعليم. يستفيد الطالب من نظام التعويض التكاملي ما بين المواد المكونة للوحدة التعليمية. ويتم الحصول على المعدل العام للسداسي انطلاقا من معدلات الوحدات التعليمية المكونة له، ويعتبر الطالب ناجحا إذا حصل على معدل تكاملي يساوي 20/10 أو أكثر. وكل طالب لا يحصل على هذا المعدل يعتبر راسبا. وله الحق في دورة استدراكية في المواد التي حصل فيها على درجة أقل من 20/10 وأن النقطة المحصّلة في الدورة الاستدراكية تعوض النقطة النظرية مع الاحتفاظ بنقطة التطبيق. ويجب احترام مدة شهرين بين الدورة العادية والاستدراكية، وإذا رسب الطالب بعد الدورة الاستدراكية فإنه يحتفظ بالمواد التعليمية التي نجح فيها. نشير أيضا إلى أن نظام ل. م. د. قد أبقى على نظام التكامل الذي كان سائدا في النظام السابق.

ويخصص 30% من النقطة النهائية للمراقبة المستمرة و70% للامتحانات النهائية في الدورة العادية والاستدراكية. كما يستفيد الطالب من نظام التكامل أو التعويض. ويقصد بهذا الأخير أن الطالب يمكن له أن ينجح في الوحدات التعليمية بجمع درجات المقاييس Modules المكونة لها. ولو نجح في بعضها وفشل في بعضها الآخر. المهم أن ينال معدل 10 من 20 في مجموع الوحدة.

ج. إنتقال وتقدم الطلبة

بالرغم من أن التدريس يكون سداسيا إلاّ أن الانتقال من سنة إلى أخرى يكون سنويا. وعليه فإن الطالب الذي يحصل على المعدل التكاملي أو على الأقل على 30 رصيدا أي 50% من الأرصدة يسمح له بالانتقال إلى السنة الثانية بعد عرض نتائجه على اللجنة البيداغوجية. كما يسمح للطالب بالإنتقال إلى السنة الثالثة إذا حصل أيضا على المعدل التكاملي أو على 80% من أرصدة السنة الأولى والثانية بشرط أن يكون ناجحا في الوحدات التعليمية الأساسية. ويلاحظ أن هناك بعض الإختلافات الطفيفة في تحديد الأرصدة المشترطة للانتقال بين دولة وأخرى في المغرب العربي. فعلى سبيل المثال نسجل

في تونس أن الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية يشترط حصول الطالب على 45 رصيدا بنسبة 75% بخلاف أن ما يشترط في الجزائر يحدد بـ 50% (الجدول رقم 3).

الجدول 3: كيفية انتقال الطلبة من سنة إلى أخرى

البلدان	من السنة 1 إلى السنة 2	من السنة 2 إلى السنة 3
الجزائر	الحصول على 30 رصيدا بعد رأي اللجنة البيداغوجية (50%)	الحصول على 80% من أرصدة السنة 1 والسنة 2
تونس	الحصول على 45 رصيد (75% من أرصدة السنة 1)	الحصول على 45 رصيد (75% من أرصدة السنة 2)

المصدر: مستخرج من القوانين التنظيمية لنظام ل.م.د في الجزائر وتونس

د. مصادر التعلم

إنطلاقا من فلسفة نظام ل.م.د التي تقوم على المرافقة والتعلم الذاتي فإن هذا يتطلب مجموعات صغيرة من الطلبة مما يستدعي عددا كبيرا من المؤطرين وحجرات الدراسة ومخابر ومكتبات وقاعات الإعلام الآلي والأنترنت.

هـ. العلاقة مع المحيط والمجتمع

تقتضي عروض التكوين تعرّف حاجيات المجتمع من حيث الكفاءات والمهارات المطلوبة من المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية. كما أن هناك حاجة إلى إشراك هذه المؤسسات في عملية التكوين من خلال إشرافها على التربصات والزيارات الميدانية التي يقوم بها الطلبة. ويلزم هذا النظام لاعتماد عرض تكوين ولا سيما المهني منه وجود اتفاقات موقعة بين فرقة التكوين وهذه المؤسسات بشكل مسبق في إقتراح عروض التكوين.

و. العلاقة مع البلدان الأجنبية

إن مسار نظام ل.م.د الأوروبي يتجه كما يشير إعلان بولونيا إلى توسيع تطبيقه على مستوى عالمي. لذلك أنشئ عدد من الهيئات والتنظيمات لتدعيم وترقية هذا النظام على المستوى الأوروبي وعلى مستوى البلدان الأخرى التي اعتمدته ومن بينها البلدان المغاربية. ولعل أهم هذه البرامج نذكر منها Eramsus Mondus، و Tempus وغيرها. وكل هذه البرامج تهدف إلى إقامة تعاون في بناء عروض التكوين وحركة الطلبة والأساتذة وتوفير الاعتماد المالي. كما تهدف إلى متابعة مشتركة للاعتماد الأكاديمي لعروض التكوين والمرافقة المالية والبيداغوجية والعلمية من أجل ضمان جودة التعليم العالي. بالإضافة إلى استقطاب الكفاءات العالية من أساتذة وطلبة وتسهيل الحراك في الاتجاهين الأوروبي والعالم الثالث على الأقل من الناحية النظرية.

ز. جودة التعليم العالي

لا شك أن جودة التعليم هي محصلة عدة متطلبات تشمل مختلف الجوانب التي تم التطرق إليها وتتمثل أساسا في تقديم عروض التكوين وإجراءات الاعتماد ووسائل الدعم المرافقة كالمكتبات والمخابر وخدمات الأنترنت... كما يستوجب تفصيل أنظمة وضمان وتطوير الجودة عن طريق مراكز مختصة

مستقلة وطنية وأجنبية تقوم بمهمة الخبرة.
وكما أشير سابقا فإن الصيغ الأوروبية التي جاء بها كل من Eramsus Mondus، و Tempus تدخل ضمن المحاولات لخلق أنظمة لمراقبة جودة التعليم العالي.

ثالثاً: وقفة نقدية لنظام ل.م.د.

بالرغم من حداثة تطبيق هذا النظام، إلا أنه يستحسن إبراز ومناقشة الصعوبات والإكراهات التي تواجهه في الميدان. ولكن قبل ذلك يفضل الحديث أولا على التصور العام لهذا النظام في الفضاء المغاربي والجزائري على الخصوص وذلك من خلال المبادئ الكبرى التي ينطلق منها.

1. الجانب الفلسفي

يقوم هذا النظام على فكرة استخدام التعليم العالي كآلية لتنشئة علمية واجتماعية وثقافية واقتصادية ومهنية لتعزيز الاندماج وترقية المواطنة في فضاء أوروبي واسع.
وهذا ما لا نلمسه في احتضان الدول المغاربية لهذا النظام مع العلم أن هناك اتحادا مغاربيا قائما وقادرا على بلورة فلسفة مماثلة يكون فيها التعليم العالي آلية لترقية هذا الاتحاد. ويكون فيها التعاون في إعداد البرامج وتدعيم حركة الطلبة والأساتذة جزءا مهما في بنائه. في الدول المغاربية تبدو العملية فردية وتتوق إلى الاندماج في الفضاء الأوروبي مما يسهل هجرة الأدمغة الجاهزة وتعزيز التبعية للغة الفرنسية.
ومن الانتقادات المريرة التي وجهت إلى ظروف احتضان هذا النظام ما يشير إلى غياب تقويم حقيقي للمراحل السابقة وتقديم عرض الحال للإصلاحات التي تمت بغرض الاستفادة من جوانبها الإيجابية والبناء عليها، بالإضافة إلى كون تطبيق ل.م.د يفهم على أساس أنه إجراء بسيط تقني يسعى إلى إعادة التأهيل في فضاء تربوي عالمي (Aissa,K. 2008).
يسمح هذا النظام بتكييف عروض التكوين مع حاجات المجتمع وحاجات الطالب المهنية إذا ما بنيت هذه العروض بطرق علمية وتربوية وهذا لا يحصل إلا بمشاركة الفاعلين في الميدان الاقتصادي والاجتماعي. ويعتبر هذا النظام إيجابيا من حيث مدة التكوين التي تحدد بثماني سنوات للحصول على الدكتوراه، وهذه المدة تعتبر قليلة مقارنة بالنظام السابق الذي لم تحدد فيه مثلا مدة إنجاز أطروحة دكتوراه الدولة. هذا التقليص يسمح للطالب أن يخصص وقتا أطول في مشاريع البحوث ما بعد الدكتوراه أو في ممارسة نشاطه المهني في سن مبكر.
كما أن نظام المرافقة Accompagnement يعتبر عنصرا بيداغوجيا مهما لتوجيه الطالب وتدعيم قدراته وتكوين مشروع حياته يضاف إلى ذلك مرونة هذا النظام في انتقال الطالب من مسار تكويني إلى آخر دون أن يفقد الطالب ما حصل عليه من أرصدة وقدرته على التحرك من جامعة إلى أخرى.

2 . مشكلات التطبيق

أ. على المستوى الطلابي

من المشكلات الأساسية لهذا النظام الأعداد الكبيرة من الطلبة المتوافدة سنويا على الجامعة والتي

شكلت ومازالت تشكل عائقا من حيث هياكل الاستقبال والتأطير ووسائل الدعم والمرافقة، مما يصعب من تطبيق هذا النظام في هذه الظروف. كما أن نقص الفهم عند الطلبة والإدارة المعنية بخصوص كيفية انتقال وتقدم الطلبة في مسارهم التكويني في كثير من الأحيان أدى إلى احتجاجات وإضرابات من قبل الطلبة. وعليه فإن توعية الطلبة قبل مجيئهم إلى الجامعة وأثناء تسجيلهم وتزويدهم بمعلومات حول النظام قد يقلل من هذه المشكلات.

وفي موضوع تقويم الطلبة يقر القانون المنظم أن 70% من التقدير العام يكون على أساس الامتحانات النهائية و 30% للمراقبة المستمرة حيث تتفرع هذه الأخيرة بدورها إلى 90% واجبات محروسة و10% أعمالا أخرى، مما يعني أن التقويم النهائي يعتمد على 95% من الامتحانات المحروسة و5 % فقط تخصص لأعمال الطلبة في صورة واجبات كامتحانات شفوية أو عروض. هذا الإجراء في التقويم لا يتماشى مع مبدأ التعلم الذاتي الذي يثمن مبادرات الطالب ويجعله يتحمل مسؤولية تكوينه وتعلمه. ومقارنة بالنظام السابق فإن عدد الامتحانات الفصلية في المقياس (module) قد قلص من امتحانين إلى امتحان واحد مع الاحتفاظ بالدورة الاستدراكية وإلغاء الدورة الشاملة. وهذا الإجراء يعني في الواقع ربح وقت إضافي لعملية التدريس وعدم إشغال الأستاذ بتصحيحات أوراق الإمتحان. بالإضافة إلى ذلك إدخال مفهوم التقويم التكويني المعروف بالمراقبة المستمرة لأول مرة إلى جانب التقويم التجميعي. وهذا النوع من التقويم له أبعاد تربوية هامة بالنسبة للأستاذ والطالب حيث من خلاله يمكن الوقوف على نقاط القوة والضعف عند المتعلم أثناء عملية التعلم، مما يساعد الأستاذ على تغيير أو تعديل أو الإبقاء على الأسلوب التدريسي المستعمل.

ومن الملاحظ أن نظام التكامل (Système de compensation)، الذي يعوض فيه الطالب فشله في مقاييس من خلال نجاحه في مقاييس أخرى، يوفر للطالب الفرصة في كثير من الأحيان للحصول على تعويض مقاييس أساسية بمقاييس ثانوية. هذه الوضعية تسببت في انعكاسات سلبية على نوعية تكوين الطلبة حيث أصبحوا يركزون على بعض المقاييس التي يرون فيها سهولة ويتوقعون الحصول فيها على درجات مرتفعة بأقل جهد ممكن. ويمكن الإشارة إلى أن عددا من الطلبة الدين يقتربون من المعدل العام والمهددون بالرسوب تراهم يلتمسون من الأساتذة إمكانية مساعدتهم بإضافة بعض الدرجات لاستدراك المعدل. ونظام التعويض أو التكامل هذا كان له نفس الأثر في النظام السابق. وقد عبر أحد الباحثين متذمرا من نظام التكامل (Labed, N. 2007) بقوله «إن نظام التكامل مقبرة البيداغوجيا»، حيث وجد أن النظام التكاملي أو التعويضي يقود إلى قتل الدافعية للتعلم والتركيز على التعلم السطحي والبحث عن الطرق السهلة للوصول إلى نقطة المتوسط التي تؤهله إلى الانتقال.

ومن الملاحظ أن الطالب الذي يستفيد من نظام التكامل قد ينتقل إلى السنة التالية وهو غير متمكن من استيعاب المعارف المرتبطة بالمقاييس التي رسب فيها. وعلى العموم فإن هذا النمط من التقويم خلق ثقافة التركيز على هدف الانتقال بدلا من تحسين الإنجاز.

ب. التأطير وبناء البرامج

هناك تشجيع من قبل الوزارة الوصية على الاندماج في هذا النظام. هذا التشجيع أدى في كثير من الأحيان إلى الهرولة في تقديم عروض تكوين مبتسرة اعتمدت على صياغة متسرعة للبرامج القديمة أو نسخها من جامعات أجنبية، وهذا يتنافى مع فلسفة ل.م.د في بناء عروض التكوين التي تقوم أساسا على تأطير محلي يأخذ بعين الاعتبار الحاجات المحلية وفي آن واحد التطورات العلمية الحديثة.

من حيث اعتماد عروض التكوين يلاحظ من الممارسات العملية على مستوى لجان التقويم الجهوية أن التركيز يكون عادة على مراقبة احترام نموذج عرض التكوين من حيث الشكل، حيث نجد العروض تقدم لخبراء ليسوا من الاختصاص. كما نجد هناك نفس عرض تكوين يقدم للاعتماد يقبل في لجنة ويرفض في أخرى.

مما يلاحظ أيضا أن هناك نوعا من المقاومة لنظام ل.م.د. كون أن هذا الأخير وسع من الجذوع المشتركة على حساب الفروع، هذا يجعل الطالب يدرس سنتين تقريبا موادّ أو مقاييس ضمن متطلبات الكلية وسنة واحدة ضمن متطلبات القسم، و هذا يبرر بإعطاء الطالب فرص العبور إلى فروع أخرى دون أن يفقد ما حصل عليه من أرصدة، هذه الوضعية خلقت نوعا من الرفض في أوساط الأساتذة الذين يحبذون أن تكون متطلبات القسم أكثر من متطلبات الكلية.

ج. وسائل الدعم

تجدر الإشارة الى أن الاقتصاد المغاربي مازال فتيا ويعاني من صعوبات من إعادة تأهيله كما يمكن تسجيل خوصصة أو حل عدة قطاعات عمومية في الجزائر على الخصوص. وبما أن إشراك المؤسسات الاقتصادية في عملية التكوين تقع في صلب فلسفة هذا النظام فإنه يصعب إيجاد شراكة حقيقية والحال هكذا، ولهذا نلاحظ أن أغلبية عروض التكوين المقدمة هي من النوع الأكاديمي (جدول رقم 2). والسبب في ذلك غياب التفاعل بين الجامعة والمحيط.

إذا كان التعاون مع المؤسسات الأجنبية في مجال التعليم العالي مهما وضروريا من الناحية العلمية وتوفير الاعتماد المالي، فإن هناك بعض التساؤلات التي يجب طرحها حول ما يمكن أن ينجر عن هذا التعاون من حيث تكريس التبعية الثقافية واللغوية مع العلم أن أغلب عروض التكوين في الميادين العلمية والتكنولوجية وبعض العروض في العلوم الاجتماعية أصبحت تقدم باللغة الفرنسية.

إنطلاقا من مبدأ التعلم الذاتي الذي يرتكز عليه هذا النظام فإن توفر مصادر التعلم من مخابر ومكتبات وخدمات الإعلام الآلي والإنترنت وكذلك الهياكل المناسبة للدراسة تعتبر من أساسيات النجاح لهذا النظام. وهنا يمكن الإشارة إلى النقص الكبير في هذه الوسائل في كثير من الجامعات بالإضافة إلى التفاوت في عدد ونوعية الأساتذة من جامعة إلى أخرى، حيث نجد أن الأساتذة من ذوي الرتب العليا متمركزون في الجامعات الكبرى التي توجد في المدن الكبرى.

3 . آفاق

أ. جودة التعليم

إن طموح أي مؤسسة تعليمية هو في الوصول إلى تأهيلها للوصول إلى الفعالية وبالتالي إلى مخرجات ذات جودة ونوعية عالية. إذا كان هذا الهدف ممكنا فإن عوامل تحقيقه متنوعة، مادية وتربوية وتسييرية وتشريعية، وعملية التحكم فيها عادة ما تصطدم بمعوقات. من بين هذه المعوقات مقاومة التغيير والتشبث بأساليب قديمة ومألوفة. وفي هذا السياق تدخل هيئات الجودة في التعليم لكسر هذا الجمود في العادات والممارسات الخاطئة. حيث يعتقد حاليا أن تنظيم ملتقيات يحضرها ممثلون من بلدان مختلفة إلى جانب ممثلي الجامعات الجزائرية تدخل ضمن التقويم الداخلي والخارجي لتطوير جودة التعليم في نظام ل.م.د. (Haraoubia,R. 2007). كما ينبغي اعتماد أساليب عمل جديدة ترتكز على التقويم الذاتي والخبرة الخارجية في إعداد البرامج.

ولتحقيق هذا المطلب وبالإضافة إلى هذه الملتقيات التي يمكن أن يحصل فيها تبادل التجارب، ينبغي إنشاء هيئات متخصصة على مستوى المحلي والجهوي والعربي تتابع وتسهر على عملية التكوين في جوانبها المختلفة ومنها مثلا:

- هيئة ضمان الجودة مستعينة في ذلك بهيئات خارجية مستقلة.
- هيئة متابعة التربصات والعلاقات مع المحيط الخارجي.
- هيئة مختلطة بين الجامعة وعالم الشغل لرصد احتياجات المجتمع.
- إعتماد شهادة ليسانس المسماة " البناء المشترك" والساري في تونس كنموذج صالح للتعميم في كل الجامعات المغربية نظرا لقدرته على الجمع بين احتياجات مؤسسات المجتمع وخدمات الجامعة.
- هيئة تتكفل بتوعية الأولياء والطلبة وحتى الأساتذة بمضمون هذا النظام وأهدافه.

ب. التسيير الرشيد (Bonne gouvernance)

وتبقى هذه الآفاق مبتورة أو في خضم الأوهام إذا لم تعالج مؤسسات التعليم العالي في جوانبها التسييرية أو ما يطلق عليها الحاكمية أو التسيير الرشيد. وقد يأتي في مقدمة هذا المطلب أسلوب تسيير الجامعة نفسها التي يتصف حاليا بالمركزية القوية للوزارة الوصية، الأمر الذي جعل كثيرا من الأكاديميين يقرنون مستقبل الجامعة بمدى جرأة القرار السياسي فيما يخص اعتماد اللامركزية والاستقلالية وما يتبع ذلك من إجراءات وأساليب اختيار المسيرين من رؤساء وعمداء الجامعات والكليات وفق المعايير الدولية المعروفة التي لا تحتكم للتوصيات الشخصانية أو السياسية. فالجامعة الجزائرية على الخصوص بحاجة اليوم بأن تنتقل من الخطاب الذي يركز على الإنجازات الكمية من تعداد البنيات التحتية من الهياكل وأعداد الطلبة الوافدين وما شابه ذلك - وهي إنجازات لا يمكن التخلي عنها - إلى ما هو أعمق وجوهري في عملية ترقية مخرجاتها متجاوزين حساب حجم الطلبة المتخرجين إلى جودة مستواهم المعرفي.

ولتجسيد هذا التسيير الرشيد لا بد من الاهتمام أيضا بالبيداغوجيا وكل ما يتعلق بمساءلة الأستاذ والمسير على حد سواء. فلا يعقل أن يترك الأستاذ يدرس كيفما اتفق، حيث لا يحاسب على الحجم الساعي الرسمي المطلوب، فضلا عن كيفية وطريقة التدريس. هناك بالطبع بعض المبررات تقدم كتفسير لهذه الوضعية مثل الراتب الهزيل ونقص الوسائل البيداغوجية كمكاتب الأساتذة وغيرها. وبالرغم من ذلك فإن هذه الوضعية تعتبر غير مقبولة ويجب تغييرها بتفعيل اللجان البيداغوجية والمجالس العلمية على مستوى الأقسام والكليات، ووضع أساليب متابعة وتقويم واضحة تمكن المسير من أداء مهمته واتخاذ قراراته بشكل موضوعي فيما يخص تقدم الدراسة وتغطية محتويات البرامج ومساءلة الأستاذ. وهذا يعني ونحن نتحدث عن نظام ل. م. د. أن مشاكل الأستاذ تبقى محور هذا الإصلاح ويتحدد إلى حد بعيد من خلاله النجاح أو الفشل.

المراجع

الرائد الرسمي للجمهورية التونسية (2008). **الإطار العام لنظام الدراسة وحصول التحصيل على الشهادة الوطنية للإجازة في مختلف مجالات التكوين والمواد والمسالك والتخصصات في نظام «أمد»**، 22 سبتمبر 2008.

مسعودة، خالدي (2002). **التعليم العالي في الجزائر بين الضروريات وحتميات الحداثة** (رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي). الجزائر: جامعة وهران.

Aissa, Kadri (2008). LMD approfondit les dysfonctionnements de l'université, *El Watan*, 25 Aout.

Djekoun, Abdelhamid (2006). *La réforme LMD en Algérie*, http://www.umc.edu.dz/VersionFrancais/menu%20vertical/systeme%20lmd/systemeLmdAlgerie.htm#preambule, accessed December 4, 2009.

Haraoubia, Rachid (2007). *Le système LMD entre implémentation et projection*, acte du colloque international, Université d'Oran; 30- 31 Mai 2007, Office de Publications Universitaires Alger, January.

Journal Officiel de la République Algérienne (2008). le régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat. *Journal Officiel de la République Algérienne*. 48,22 août.

Labed, Nacif (2007). *Learning to learn and learning to think: Investigating Compensation system 2d year learning capacities*. (Doctoral dissertation); Algeria: Constantine University.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00, accessed December 8, 2008.

http://www.sesrtcic.org/files/article/232.pdf, OIC Report on Academic Ranking (2007), accessed December 15, 2008.

http://www.mesrs.dz/document_pub/DFSG/Arretes; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Algérien, accessed January 22, 2009.

http://www.universites.tn/arab/index.htm, Ministère de l'Enseignement Supérieure Tunisien, accessed January 15, 2009.

http://www.universites.tn/lmd/lmd_tunisie.pdf, La réforme LMD en Tunisie, Note de cadrage; accessed January 10, 2009.

http://www.enssup.gov.ma/DES/index.html Ministère de l'éducation national, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Maroc, accessed February 18, 2009.