

مشكلات الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د.

حليمة خليفي و د. رمضان كربوش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس

جامعة باجي مختار - عنابة

ملخص

عاشت الجامعة الجزائرية ولمدة تجاوزت الأربعين سنة أزمة حادة، كانت حاجزا أمام تحقيقها لأهدافها ونجاحاتها المنتظرة. وقد تبنيت الجامعة بعدها نظاما دوليا جديدا عرف بنظام ل.م.د، سعت من خلاله إلى حل هذه الأزمة والنهوض بالمؤسسة الجامعية من جديد. غير أنه بعد مرور أزيد من عشرية كاملة على تطبيقه، لا تزال تعاني من العديد من المشكلات، منها ما هي نتائج لتراكمات الأزمة السابقة بمختلف أبعادها ومصادرها، ومنها ما هي نتائج للوضعية الحالية التي تعيشها الجزائر داخليا من جهة، وخارجيا مرتبطة بالفضاء الدولي وتأثيراته تحت غطاء العولمة من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الجزائرية، نظام ل.م.د، مشكلات الجامعة الجزائرية.

Problèmes de l'université algérienne sous le système L.M.D

Résumé

Pendant plus de quarante ans, l'université algérienne a vécu une forte crise entravant la réalisation de ses projets et succès attendus. Par la suite, elle a adopté un nouveau système international connu sous le nom LMD, à travers lequel, elle a œuvré à résoudre cette crise et à promouvoir de nouveau l'institution universitaire. Cependant et après une décennie de son application, elle souffre toujours de plusieurs problèmes dont certains résultent des accumulations de la crise précédente avec leur diverses dimensions et origines, tandis que d'autres se trouvent liés au statut quo de l'Algérie, tant à l'échelle intérieur qu'extérieur relative à l'espace international sous l'influence de la mondialisation.

Mots-clés: Université algérienne, système LMD, problèmes de l'université algérienne.

Algerian university problems under the L.M.D system

Abstract

The Algerian university has known, more than forty years, a sharp crisis that thwarted the implementation of its projects and success. Then, it has adopted a new world system called: L.M.D, through which the Algerian university tried to solve this crisis and promote again the institution. However, and after a decade, the Algerian university is suffering from several problems which result from several previous crises with their dimensions and origins, while others are linked to the status of Algeria, both at domestic, and foreign scale relative to international space under the influence of globalization.

Key words: Algerian University, LMD system, problems of the Algerian university.

مقدمة

إن معرفة الحاضر، يدفعنا بصورة تلقائية إلى الحديث عن الماضي، لأن هذا الأخير هو الذي أوجد الحاضر وشكله على هيبته، وسيبقى يؤثر في المستقبل بصورة مباشرة أو غير مباشرة سواء بالسلب أو بالإيجاب، لذلك لا بد من فهم هذا الماضي وفك رموزه لمعرفة أسباب حدوث الحاضر ومشكلاته ونجاحاته، سعيا للتنبؤ بالمستقبل، لتجاوز أي ضرر قد ينشأ، ويشمل هذا المنظور تطور الإنسان والمؤسسات والدول، وتطور الأفكار والمناهج، وتطور العلوم عامة.

وبالنظر إلى الوضعية الحالية للجامعة الجزائرية، وما تحتويه من إيجابيات وسلبات، ومن نجاحات وإخفاقات، ما هي في الواقع سوى امتداد لأهم التطورات والمحطات التي مرت بها الجامعة منذ الاستقلال، وأهم الخيارات والقرارات التي اتخذت، ونتاج التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي شهدتها المجتمع الجزائري منذ الستينيات إلى اليوم، والتي عكست رؤى كل من تدخلوا في الفضاء الجامعي على اختلاف مشاربهم، حتى في ظل النظام الجديد " نظام ل.م.د." والذي يعتبر إحدى أهم المحطات الكبرى في مسيرة الجامعة الجزائرية، والذي كما جاء في المقررات والقوانين التي تنظمه وتفعله، وفي تصريحات القائمين عليه على اختلاف مستوياتهم، أنه المنفذ للجامعة الجزائرية من أزمة عاشتها فترة طويلة من الزمن، إلا أن الواقع اليوم يبين أنه لم يتم تجاوز الأزمة كما هو متوقع ضمن ما تم تبنيه مسبقا، ولم يتمكن النظام من الوصول إلى تحقيق أهم أهدافه وغاياته التي حددتها الوزارة الوصية، ولا يزال يتخبط في العديد من المشكلات المرتبطة بالماضي من جهة، ومن إشكالات أخرى صنعها الوقت الراهن من جهة أخرى.

نحاول في هذا المقال إبراز أهم المشكلات التي مست الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية 2003، مبرزين مصادرها وتأثيراتها على وظائف الجامعة وأدوارها، والتي بقيت تعيش في أركانها حتى في ظل نظام ل.م.د، بالإضافة إلى الكشف عن تطور هذه المشكلات ضمن الإصلاح الجديد، مع إبراز المشكلات التي تزامنت مع تطبيقه وتطوره في الجامعة الجزائرية.

أولا: مشكلات الجامعة الجزائرية قبل الإصلاح الجديد "ل.م.د.":

تعتبر الحالة التي وصلت إليها الجامعة الجزائرية إلى غاية سنة 2003 والتي اتسمت بوضعية الأزمة، عبارة عن تراكمات متتالية لمشكلات كل مرحلة من مراحل تطور الجامعة منذ الاستقلال إلى حدود 2003، ويمكن توضيح أبرز تلك المشكلات فيما يأتي:

لقد وضعت القوى السياسية الجزائرية فترة الاستقلال للجامعة الجزائرية مجموعة من القواعد التي اضطرت هذه الأخيرة لتطبيقها، من بينها ديمقراطية التعليم، التي عبرت عن السماح لأفراد الطبقة الشعبية بالتعلم من أجل تكوين أكبر قدر ممكن من الإطارات لتساهم في عملية التنمية⁽¹⁾، ولقد وضعت هذه القاعدة ضمن وضعية تميزت بها الجزائر في فترة عرفت نقصا كبيرا في اليد العاملة المؤهلة، بعد التخلص من الاستعمار ومغادرة الإطارات الفرنسية لمناصب العمل، والتي خلفت فراغا في المؤسسات، ما استوجب البحث عن بدائل لتعويضها، لذلك كان خيار الديمقراطية حلا مناسباً لتلك الفترة لتوفير الكفاءات الناقصة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، جاءت لتتوافق والمشروع التنموي الذي تم تبنيه من قبل النظام السياسي، ومن جهة ثالثة، النظام السياسي الذي كان قائما في فترة السبعينيات، كان يبحث عن الشرعية الاجتماعية التي أراد أن يجدها في تلبية طموحات الجماهير في

التعليم⁽²⁾، لكن تلك الحقبة الزمنية تغيرت لتغير الظروف، فلقد زاد عدد الطلبة بشكل سريع أثر على تنظيم الجامعة، وعلى قدرتها في تحقيق الأهداف المسطرة لها، وعلى نوعية التعليم المقدم، وجعل الطلبة يعيشون مشكلات تراكمت من مرحلة إلى أخرى من مراحل تطور الجامعة، من حيث الإيواء والنقل والأكل، ونقص الوسائل البيداغوجية والهياكل والبنائات، كقلة تجهيزات المخابر من المواد الكيماوية وقطع الغيار وبعض الأجهزة العلمية، أو عدم صيانتها وإصلاحها عند الحاجة، ونقص المراجع العلمية ووسائل التطبيق والبحث، مما أثر على أدائهم وحوافزهم للدراسة، خاصة عندما يعرفون أنهم بعد التخرج سيعانون من مشكلة البطالة، ما يثبط عزيمتهم ويؤثر سلبا على أدائهم، بالإضافة إلى ضعف مستوى المتخرجين منهم، ما يؤدي إلى ضعف تدخلهم في تفعيل القطاعات الإنتاجية و الخدماتية عند التحاقهم بمناصب العمل⁽³⁾.

أدى الزيادة المطردة في عدد الطلبة، في ظل الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، إلى التوسيع في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، حيث أصبحت حصيلة هذا القطاع 52 مؤسسة للسنة الجامعية 1998-1999، نصيب الجامعة منها يقدر بـ 17 جامعة و 13 مركزا جامعي⁽⁴⁾، معظمها أنشئت بطريقة سريعة تحت الضغط المتزايد على التعليم والنمو السكاني، فتناثرت في الوطن دون تخطيط دقيق يراعي خصائص المناطق، أو يراعي ضرورة الاحتكاك الطلابي الذي يعمل على التعارف بين أبناء الوطن الواحد، فتج طغيان الجانب الكمي على النوعي⁽⁵⁾.

أدت الزيادة المستمرة أيضا في عدد الطلبة بصورة تلقائية إلى الزيادة في أعضاء هيئة التدريس، ولاسيما الجزائرية منها، والتي كان عددها إبان الاستقلال منخفضا، لا يلبي حاجة الفضاء الجامعي، ما استوجب استدعاء أساتذة أجانب، وصل أقصى عدد لهم خلال الموسم الجامعي 1979-1980، لكن انطلاقا من الموسم الجامعي 1984-1985 بدأ عددهم بالتراجع⁽⁶⁾، يمكن إرجاعها لعدد من الأسباب، أهمها تطبيق الجزائر لقاعدة ديمقراطية التعليم الجامعي، التي عبرت عن جزارة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه، إضافة إلى جزارة الإطارات بصورة مستمرة، وغاية الدولة في ذلك اعتماد البلاد على أبنائها، واختيار أهداف التعليم الجامعي وقيمه ومتطلباته في ضوء الجزائر⁽⁷⁾، وبهذا ازداد عدد أعضاء هيئة التدريس الجزائرية على حساب الأجانب الذين أصبح عددهم لا يتجاوز 61 أستاذا خلال الموسم الجامعي 2003-2004، بعدما كان 142 في الموسم الجامعي 1994-1995⁽⁸⁾، ما يوضح أن السياسة المتبعة خلال فترة العهد الاشتراكي المتعلقة بمبدأ جزارة التعليم لا تزال قائمة، وبقيت إلى غاية 2004، ورغم أنه تم التخلي فيما بعد عن المنظور الاشتراكي، ودخل المجتمع بمختلف أنظمتها في وضعيات جديدة، فالجزائر لم تعد تعاني من قلة المكونين، ولم تعد تواجه الوضعية الثقافية التي كانت في عهد الاستقلال، والتي كانت قائمة على تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجية للمستعمر، إلا أن الجامعة بقيت تخضع لجزارة التعليم في ظل نوعية الأساتذة، والتي تميزت بالارتقاع في عدد الأساتذة المساعدين، حيث بلغ عددهم بين 14665-19763 أستاذا من سنة 1998-2003، وذلك على حساب عدد الأساتذة ذوي الخبرة والكفاءة العالية "أساتذة التعليم العالي وأساتذة محاضرين"، والذين تراوح عددهم بين 2446-3442 من نفس الفترة⁽⁹⁾، ومن خلال هذه الإحصائيات، وبحساب نسبة كل فئة حسب العدد الإجمالي للأساتذة خلال هذه الفترة نجد أن عدد الأساتذة ذوي التأهيل العلمي المطلوب للإشراف والتدريس على مستوى ما بعد التدرج والتي توافق رتبة أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي معا قدرت ما بين 14.29%-14.83% من سنة 1998-2003، وهي

نسبة منخفضة جدا مقارنة بنسبة توافر الأساتذة المساعدين والتي تراوحت بين 85.71%-85.16%، ما يجعل نوعية التعليم العالي عامة والجامعي خاصة تتنابه الشبهة في ما يخص جودته وفاعليته، ما يقودنا إلى حاجة الجامعة الجزائرية للخبرة الأجنبية في فضاءها حتى تجد حولا لمشكلاتها بالتعاون مع الخبرة الجزائرية والتي كانت موجودة وذات جودة رغم قلتها، وكذلك عدم جعل التعليم الجامعي يقوم على كاهل الأساتذة المساعدين بدرجة كبيرة، وكذلك ضرورة مد جسور تعاون مع الكفاءات الأجنبية في قطاع التعليم العالي والتفتح على المستجدات العالمية.

يدفعنا الحديث عن هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية 2004، بالإضافة إلى ما سبق ذكره إلى الحديث عن الوضعية التي كان يعيشها الأساتذة خلال تلك الفترة، والتي صنعها حال الجامعة داخليا، وحتى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي كانت تؤثر عليها بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبالتالي على وضعية الأستاذ فجودة تعليمه، حيث وجد تدمير للأساتذة من الوضعية السلبية التي يعيشونها، مع انحطاط في معنوياتهم، ليؤدي تدهور الوضع إلى إضرابهم عن العمل، وكان رد السلطات على ذلك سلبيا، فهم لم يقدموا شيئا للمضربين، مما أدى إلى هجرة للأساتذة والباحثين، وعوض العمل على البحث عن الأسباب وراء الهجرة وحلها، عملوا على عقد اجتماعات من أجل تعويض من غادروا الجامعة الجزائرية، إلا أنه يستحيل تعويض كل الكفاءات المغادرة⁽¹⁰⁾، فقد تزامنت هذه الوضعية مع فترة عاشت فيها الجامعة الجزائرية انغلاقا على نفسها فترة طويلة من الزمن، حيث قامت بوقف إرسال البعثات للخارج، واستغنائنا عن الإطار المتعاون، في الوقت الذي كان فيه التعاون أكثر من ضرورة تفرضها المعطيات الحديثة⁽¹¹⁾.

ومن ناحية أخرى، المنتبج للنظام الإداري والبيداغوجي المعمول به في هذه الفترة، يجد أنه نظام طرأت عليه عديد التغييرات والتي اعتبرت إصلاحات، فالنظام الإداري والبيداغوجي غداة الاستقلال ارتكز على تقسيم الجامعة إلى مجموعة من الكليات، وفق مراحل؛ اللسانس، مرحلة الدراسات المعمقة، مرحلة الدكتوراه الدرجة الثالثة، شهادة دكتوراه دولة، وعني بالالتحاق بالجامعة كل من حصل على البكالوريا أو نجح في الاختبار الخاص بدخول الكلية⁽¹²⁾، وهذه الهيكلية الجديدة للشهادات لم تكن سوى تغيير سطحي، بل كانت هيكلية تعليمية تسير على خطى النظام القديم، على الرغم من استبدال أسماء بعض الشهادات، مثل استبدال دبلوم الدراسات العليا (DES) باسم دبلوم الدراسات المعمقة (DEA)⁽¹³⁾، وانطلاقا من السبعينيات تم إحداث إصلاح آخر للجامعة، أين تم اعتماد نظام المعاهد بدل نظام الكليات، وإجراء تعديلات على المراحل الدراسية، ليسانس، ماجستير، دكتوراه علوم، ليليها الإصلاح الأخير لسنة 1998، حيث تم إنشاء القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998 الذي نظم سير الجامعة، ضمن هيكلية جديدة نوضحها كما يأتي:

أ/ **التنظيم الإداري**: تميز بعدم الاستقرار التنظيمي الهيكلي، حيث تم التخلي عن التقسيم السابق المعتمد على شكل معاهد خاصة بإصلاح 1971، والعودة إلى تقسيم في شكل الكليات، كل كلية تجمع تخصصات متقاربة فيما بينها، والمرتبطة بسنة 1998، بالإضافة إلى إنشاء أكاديميات التعليم العالي، ثم تم إلغاؤها لعدم فعاليتها⁽¹⁴⁾، ورغم هذا الإصلاح الذي حظيت به الجامعة الجزائرية "إصلاح 1998"، إلا أنه لم يمنعها من الوقوع في أزمات التسيير الإداري، إذ لوحظ وجود أخطاء على مستوى الممارسة لبعض المسيرين، وتسلب البيروقراطية الجامعية، في سيادة بعض الأساليب التي تفضل الأقدمية على العلم مثلا، أو تسبيق الجانب الاجتماعي على الكفاءة

العلمية، أو لا تعطي للباحث مخبره ليساهم في التنمية، ليوضع في مكانه وبمقابل زهيد، ويطلب منه خدمة بلده، بهذه الألفاظ التي كان لها تأثير في ما مضى⁽¹⁵⁾.

ب/ التنظيم البيداغوجي: تم إعادة تقسيم الدراسة إلى طورين؛ مرحلة التدرج وفيها التكوين قصير المدى والذي يدوم ثلاث سنوات، وطويل المدى ويتراوح بين أربع سنوات بالنسبة لليسانس، وخمس سنوات بالنسبة لشهادة مهندس، ومرحلة ما بعد التدرج والتي تقسم إلى قسمين، مرحلة التدرج الأولى أي الماجستير وتدوم سنتين، أما مرحلة ما بعد التدرج الثانية فهي الدكتوراه وتشتمل على تحضير أطروحة في مدة أربع أو خمس سنوات⁽¹⁶⁾، إلا أن هذا النمط من التعليم تميز عموماً بهيكلية معقدة ونفقية، ولا توفر مقروئية واضحة، مع طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر على الاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له، بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له، إضافة إلى انحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين، في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة، في ظل تسيير تنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي⁽¹⁷⁾.

وعليه يمكننا القول إن الإصلاحات التي قامت بها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية 2003 ليست سوى تغييرات سطحية لا أكثر في كثير من الأحيان، لأنها لم تكن مبنية على تقويم علمي سديد. لقد كان الإصلاح بالنسبة للدول النامية الخارجة من الاستعمار الطويل عموماً مبنياً على حلول متناوبة، إما بالمحافظة على النظام الدراسي الموروث من الحقبة الاستعمارية أو بإدخال بعض التصحيحات على النظام السابق بغرض إعطائه صبغة وطنية، أو بمعنى آخر إزالة الصبغة الإدارية عنه وذلك في أحسن الظروف، ومهما كانت الحلول المختارة، فالواقع فعلاً يبين عدم إمكانية هذه البلدان أن تصمم أو حتى أن توجد لفترة الإصلاح الذي تقوم به نظاماً تقويمياً مرتبطاً بها عضوياً، فالدراسات أثبتت أن هذه الدول غير قادرة على القيام بإصلاحات رفيعة كما يراها بعض المسيرين أو كما تتطلبها وضعيتهم في مختلف المخططات، والخطأ الشائع لهم هو رضاهم وقناعتهم بالتصحيح الذي لا يعمل إلا على تعقيد الوضع وخطورته⁽¹⁸⁾، وعليه اتضح ضرورة قيام الجامعة بإصلاحات جديدة، لمعالجة الاختلالات الداخلية التي تعانيها، والتي تفاعلت مع عديد من العوامل الخارجية المحيطة بها، الوطنية منها والأجنبية، هذه الأخيرة التي كانت العولمة الغلاف العام لها، والتي أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة ومتطلبات حديثة سعت لتغيير أدوار الجامعة، وأعطت لها أبعاداً جديدة، عرفت هذه الإصلاحات بنظام ل.م.د. الذي تبنته الجامعة الجزائرية منذ 2004.

ثانياً: نظام ل م د من الفضاء الأوروبي إلى الجامعة الجزائرية:

أ- تطور النظام في الاتحاد الأوروبي: لم يكن نظام ل م د في موطنه الأوروبي وليد الصدفة، بل كان نتيجة جهود واستراتيجيات ونجاحات وإخفاقات خلال مراحل بنائه الطويلة، نوضحها فيما يأتي:

1. جذور النظام الأولى هي برنامج إيراسموس مانديوس Erasmus mundus الذي ظهر في عام 1987، وقد كانت مهمته تفضيل الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات، هدفه جذب طلاب العالم نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، من خلال إعطاء منح دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة، والعمل إلى الوصول لديناميكية في التعليم العالي بأوروبا، تواجه بالأخص قرينتها بالولايات المتحدة الأمريكية⁽¹⁹⁾.

2. ندوة السربون ماي 1998: تم اجتماع وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، المملكة المتحدة بجامعة السربون حول فكرة خلق محيط لتقاطع الأنظمة الأوروبية للتعليم العالي، يضمن حركية موحدة وجماعية للجامعيين ومعادلة الشهادات، مع احترام الخصوصية الوطنية بتطبيق نظام مكون من طورين، الأول ليسانس، والثاني يبدأ بالماستر وينتهي بالدكتوراه، ضمن أربع أهداف هي: الحركية (تسهيل إمكانية الحركة البشرية في الفضاء الأوروبي، وإدماج المتكولين في سوق العمل الأوروبي)، السيولة (إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة بين الجامعات)، الليونة (تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة بإدخال ليونة أكبر في التسيير)، المقروئية (رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها للمستوى العالمي)⁽²⁰⁾.

3. ندوة بولون Bologne 1999: حضرت العديد من الدول الأوروبية والاتحادات الجامعية هذه الندوة، حددت فيها الأهداف العامة لهذا النظام كما يأتي:

- نظام ل.م.د نظام للشهادات سهل القراءة وقابل للمقارنة، مرفق بملحق مفصل للدراسة والنتائج المتحصل عليها.

- نظام للدراسات المعمقة وفق ثلاث مراحل.

- تعميم نظام القروض، ليعطي قيمة للشهادة في كامل المجموعة الأوروبية للتعليم العالي.

- حركية للجميع: طلبة، أساتذة، باحثين، وأطراف أخرى من قطاع التعليم العالي.

- تقويم نوعية نظام التعليم لتحقيق الحركية.

- أبعاد أوروبية للتعليم العالي وإحداث ردود فعل للطلبة وتفعيل المواطنة الأوروبية⁽²¹⁾

4. ندوة براغ prague سنة 2001: جاءت بعد أسابيع قليلة من إقرار 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي بتصريح مشترك يدعو لضرورة ملائمة الشهادات، هذا التصريح يعرف بتصريح Salamanque والذي أقر على ما يأتي:

- تنمية الحركية و تعزيز برنامج التبادل وتنظيم التنوع،

- إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين فيه، وتعميم نظام الأرصدة ECTS،

✓ تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي، مع التركيز على التربية مدى الحياة، والإلحاح على مشاركة مؤسسات التعليم العالي والطلبة في هذه العملية، كما كان للحكومات دورا فعالا في هذا الموضوع، حيث دعت لتقييم نوعية التعليم العالي في كل دولة، من أجل توطيد الثقة المتبادلة و اللازمة للتصديق على الدراسات المقامة بالخارج⁽²²⁾.

5. ندوة برلين 2003: جاءت هذه الندوة للتجديد بتطبيق أهم مقترحات الندوة السابقة، وتحديد الأهداف المرجوة على المدى القصير، مع دعوة لوضع نظام لضمان نوعية التعليم العالي⁽²³⁾، والدعوة لتطبيق العديد من الإجراءات لإنشاء ثقافة التربية والتكوين مدى الحياة في الفضاء الأوروبي، والتحصير لضرورة تعزيز مسارات تعلم مرنة⁽²⁴⁾.

6. ندوة Bergen ماي 2005: جاءت لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010، وقد خرجت الندوة ببعض التوصيات أهمها:

- مطالبة الحكومات والمتعاملين الاجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاملي شهادات اللسانس، مع إمكانية الالتحاق بمناصب مناسبة في المصالح العمومية.
- وضع نظام لضمان النوعية لدى مختلف الدول، مبني على معايير موحدة سطرت في إطار اجتماع برلين.
- الاعتراف بالشهادات و بفترات الدراسة في غالبية الدول المنضمة للمشروع.
- حث الدول غير المنتسبة على التعجيل بالالتحاق بالمشروع.
- التركيز على أهمية التعليم العالي من أجل تعميق أكبر للبحث. هذا الأخير يعتبر حجر الأساس للتعليم العالي، يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، ويعمل أيضا على الوصول للمتانة الاجتماعية المرجوة (25).

7. ندوة لندن 2007 Londres أكدت على ما يأتي:

- دور التعليم العالي في مقاولتية التربية والتكوين مدى الحياة.
- إنشاء دفتر أوروبي لوكالات ضمان النوعية للتكوين والتعليم العالي.
- وضع إستراتيجية لتحسين البعد العام لبرنامج بولون المعتمد (26).
- تسليط الضوء على مفهوم البعد الاجتماعي للتعليم العالي، والذي لم يكن من قبل معروفا بشكل دقيق، ليصبح فيما بعد من أولى اهتمامات المجموعة الأوروبية للتعليم العالي (27).

8. ندوة Louvain 2009: ما تميزت به هذه الندوة هو تحديد البرنامج لفترة عشر سنوات القادمة أي في حدود 2020، تضمن الأهداف والغايات التي يجب تحقيقها والتي شملت النقاط الآتية:

- شجعت الندوة على تبني أعضائها العدالة والتماسك الاجتماعي والمواطنة، واعتبار المواطن له القدرة والحق على مزولة التعليم العالي مهما كانت حالته الشخصية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، من أجل تحسين وتطوير على مدى الحياة لكفاءته المهنية، والكفايات الأساسية من أجل ضمان اشتراكه في سوق العمل والتشجيع على تعميق تكوينه، وتحقيق مواطنة فعالة، وحوار بين الثقافات،
- سعت إلى تشجيع أعضاء الحكومات المشاركة على تبني سياسات مشجعة توفر برامج خاصة للراشدين وباقي المتعلمين غير التقليديين، وإلى تحقيق نسبة 40% من الأشخاص أعمارهم بين 30-34 سنة حاصلين على شهادات التعليم العالي في حدود 2020 (28).

- تحديد هدف تحقيق نسبة 20% من حركية الطلبة حتى 2020،
- التكوين والتربية مدى الحياة مسؤولية عمومية، تستوجب مقاولين أقوياء،
- النوعية كأولوية للفضاء الأوروبي للتعليم العالي (29).

ب- الخصائص العامة لنظام ل.م.د في الفضاء الأوروبي:

وفقا لما جاء في قرارات اللجنة الأوروبية للتعليم العالي 2006، "تعتبر الجامعة المفاعل المفتاحي لتحقيق مستقبل أوروبا، وجسر النجاح نحو اقتصاد ومجتمع المعرفة، هي قطاع اقتصادي واجتماعي لكنه قطاع لديه حاجة ملحة لتجديد بنيته وتحديث في أعماقه من أجل تجنب أن تكون أوروبا الخاسرة في المنافسة الإجمالية والتي تحدث في ميادين التعليم والبحث والإبداع" (30)، ومن خلال مضامين الندوات وتقارير التي سعت إلى تطوير هذا النظام في الفضاء الأوروبي، تبرز أبعاد وخصائص هذا النظام والتي نذكرها فيما يأتي:

• جاء بهدف جمع كل دول المجموعة الأوروبية في نظام تعليمي موحد، والتي كانت قبل سنة 1999 تتميز باختلاف كبير، ما حد من حركية طلبتها ومن مقروئية الشهادات على المستوى الأوروبي، كما يعتبر هذا الفضاء دعما آخر لقوة المجموعة⁽³¹⁾.

• الحكمة الاقتصادية من خلال النظام هي تقريب التكوين الأساسي من سوق العمل⁽³²⁾.

• تغيير وظيفة الجامعة: حيث كانت الوظيفة الكلاسيكية لها تنمية القيم العامة وإعادة المعرفة الجامعة، مما جعلتها غير مرتبطة بصورة مباشرة بالتنمية، لأنها تشارك أكثر في تكوين النخبة السياسية والإدارية للدولة، وكذلك التأسيس التركيبي للمعارف والتحويل النقدي للثقافة المشتركة الخاصة بالعصرنة، هذه الوظيفة التي جعلت من الجامعة غير مهتمة بالتصنيفات الجديدة السوسيو مهنية التي تستخدم مباشرة في التنمية الاقتصادية والرأسمالية، مما استوجب عليها تطوير وظيفتها لتربطها بقوة في التنمية، وإحداث توافق بين العلم والمحيط،

• التركيز على البحث التطبيقي لأنه غائب في النموذج الكلاسيكي للجامعة الأوروبية، لأنها لا تعتمد على التكوين المتخصص وفق التصنيفات الجديدة السوسيو مهنية التي تستخدم مباشرة في التنمية الاقتصادية والرأسمالية، فعند انتقال هذا النموذج إلى أمريكا بعد الحرب العالمية الثانية، أحدثت هذه الأخيرة عليه تحولات عميقة، بحيث جعلت بحث المعرفة أقل استقطابا، والتوجه نحو التجديد الناقد للمعرفة البناءة، من أجل اكتساب قدرة منهجية لتحقيق بحث موجه بصورة تطبيقية ذي أهمية⁽³³⁾.

• تحقيق المنافسة الاقتصادية ومواجهة الهيمنة التكنولوجية مع الأقطاب العالمية كبرى المتمثلة في القوة الاقتصادية لأمريكا ممثلة للقطب الأنجلوسكسوني، واليابان ممثلا لقطب نور آسيا⁽³⁴⁾

• معايير لديمقراطية التعليم العالي تركز أساسا على تقديم قروض ومنح للطلبة لمساعدتهم على إكمال دراستهم وفق شروط معينة، على اعتبار أن التعليم العالي لديهم غير مجاني حتى يتسنى لعدد الطلبة المشاركة في التعليم.

• التركيز على التربية والتكوين مدى الحياة، من أجل مشاركة كل الأعمار في تطوير سوق العمل.

ج- نظام ل م د ينتقل إلى الجامعة الجزائرية: في ظل المشكلات التي تواجهها الجامعة الجزائرية من جهة، ومواجهة تحد فرضته حركة عولمة نظام التعليم العالي من جهة أخرى، كان على الفاعلين الجزائريين اتخاذ خيار مناسب لهذه الوضعية الصعبة، إما الأخذ بهذا النظام والسعي من خلاله لإصلاح وضعيتها، أو تبقى بعيدة عن هذه الحركية المعولمة، وعليه قررت الوصاية أنه من الأنسب إحداث إصلاح على تعليمنا الجامعي، وإدخال سلوكيات جديدة، وتوسيع نطاق الفرص والتفتح على العالمية، كل هذا شكل الأسباب الرئيسية في اختيار ل.م.د⁽³⁵⁾، وكانت الأهداف من تطبيق النظام الجديد بصفة رسمية كآلاتي:

• تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية وعلى تكريس ديمقراطية الالتحاق بالجامعة.

• تكوين آليات التكيف المستمر مع تطور المهن والحرف.

• تقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة المتعلقة بالتسامح

مع الآخر.

• التفتح أكثر على التطور العالمي، وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

- ترسيخ أسس الحوكمة ترتكز على التشاور والمشاركة بالإضافة.
- يضاف إلى ذلك البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال التفتح والتنافسية اللتين أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما وإنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية، فضاء مغاربي، أورو متوسطي.

• تسهيل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار ومن ثم تشجيع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث، وبإمكان الجامعة الجزائرية، من خلال انخراطها في هذه الفضاءات، أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي، وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات⁽³⁶⁾.

• جذب المواطنين ولاسيما الشباب لبناء مشروع المستقبل، مستفيدين من تكوين عال ذي نوعية، يزودهم بالكفاءات الضرورية لأحسن إدماج في سوق العمل، ومن جهة أخرى، إرضاء حاجات القطاع السوسيو اقتصادي في بحثه عن المنافسة، وضمان موارد بشرية نوعية قادرة على الإبداع والابتكار للمساعدة في الانطلاق في البحث والتطوير⁽³⁷⁾. وعليه في سبتمبر 2004 قامت الجزائر بتطبيق الإصلاح على بعض الجامعات الجزائرية، حيث بلغ عددها 10 مؤسسات جامعية خلال السنة الجامعية 2004/2005، حددت الوزارة سنتين مدة لتقييم وضعية النظام على مستوى الجامعة الجزائرية، وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقه لكي تتمكن من مواجهتها، ووسيلة لتقديم تفسيرات وإجابات عن تحفظات بعض الجامعات من تطبيق النظام، وقد كانت الانطلاقة بطيئة جدا في التطبيق، حيث من خلال إجراء التقييم الأولي له، وجد أن عدد الجامعات المطبقة للتكوين وعدد الميادين والشعب غير مرض، جعل الملاحظين وأصحاب القرار في حالة شك من حيث فقدان الطلبة المتحصلين على البكالوريا شغف ورغبة التسجيل في النظام، مقارنة بالرغبة الموجودة في النظام الكلاسيكي، حيث لوحظ أن نسبة 10% فقط من الطلبة قد سجلوا في هذا النظام، والذي أرجعته الوصاية إلى نقص الإعلام، مما استوجب عليها اعتماد سياسة الإعلام الواسعة خاصة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بعد ذلك شوهد ارتفاع في عدد الجامعات التي أدمجت النظام حيث بلغت خلال السنة الجامعية 2006/2007 إدماجه في 36 مؤسسة حتى على صعيد تطبيق كل مؤسسة لشعبة واحدة في النظام، ومع مرور الوقت ظهرت ميول كبيرة متعلقة بفتح عروض جديدة للتكوين، حتى ولو كانت الإمكانيات والشروط المادية والبشرية الضرورية ضعيفة، فمثلا نجد جامعة قسنطينة فتحت 28 عرض تكوين مقابل فتح بسكرة 49 عرض رغم قلة مواردها مقارنة بالجامعة الأولى، كما لوحظ وجود عروض قياسية في جامعة باتنة بمعدل 29 عرض تكوين في ميدان واحد والمتعلق بميدان العلوم والتقنيات⁽³⁸⁾، ومنذ ذلك الحين، تم التوسع في تطبيق النظام على جميع العلوم، ماعدا العلوم الطبية التي حافظت على نظامها.

ثالثا: وضعية الجامعة الجزائرية في ظل نظام أل.م.د. وأهم مشكلاتها:

أظهرت العديد من الدراسات حول نظام أل.م.د. في الجزائر، أن هذا الإصلاح لم يبين انطلاقا من تقويم دقيق للمشكلات والأزمات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية، ولا ضمن رؤية واسعة لمستقبل الجامعة، ويتضح ذلك فيما يأتي:

ة لم يكن إصلاح الجامعة الجزائرية نابعا من داخلها عند إعدادها، ولم يتم استشارة الفاعلين في القطاع الجامعي قبل تطبيقه من أساتذة وباحثين وطلبة، والذين يعتبرون الركيزة الأساسية للتعليم الجامعي والعارفين

بحقيقة واقعها، بل جاء وفق قرارات فوقية، تعكس بصورة واضحة أسبقية السياسي والإداري على العلمي والبيداغوجي⁽³⁹⁾، في الوقت الذي يكون فيه الإصلاح الناجح مبنيا من قبل أصحاب المؤسسات التي ستقوم بتطبيقه، وليس بتطبيقه من قبل أطراف خارجية عنها، لأنه إذا ما تدخلت الدولة مثلا أو غيرها في أمور الجامعة، فإنها ستعيقه بدل إنجاحه، لذلك وجب عليها أن تقدم للفاعلين الجامعيين كل ما يحتاجونه للبحث والتدريس، بما يحققون به الأهداف المنشودة دون تهديد⁽⁴⁰⁾، وهو ما غاب عن الإصلاحات الجزائرية.

تميزت الجامعة الجزائرية قبل الإصلاح بوضعية سلبية للهياكل والمنشآت القاعدية، كالمخابر والمدرجات والتقنيات التكنولوجية الحديثة، والتي لا تسمح بالتبني السريع للنظام، في ظل العدد الكبير للطلبة، حيث سجل نسبة الإيواء في الاقامات الجامعية لسنة 2004/2003 بـ 50.5%، والمتحصلين على المنح يوافق 638744 طالبا، أي بنسبة تعادل 88.5%، وبمشاركة طلابية معدومة عدا حقوق التسجيل المقدرة بـ 200 دج، هذه الوضعية ستزداد في ظل التزايد المستمر للطلبة نتيجة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، والتي أخذت تتعكس بالسلب على جودة التعليم، لتنتشر عدم الرضا في الفاعلين (الطلبة، أساتذة، عمال، باحثين،....)، ما استوجب حتمية التحضير الجيد للوسائل البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية، حتى تحقق الجامعة حاجات المجتمع وتتجح في دمج النظام الدولي الجديد⁽⁴¹⁾، ذلك التحضير الذي غاب، سواء في مرحلة تجريب النظام القصيرة في الجزائر من جهة، ومن جهة أخرى وجود سرعة في التعميم قبل إحداث تقييم دقيق ومعمق للتجربة القصيرة المدى، والتي كانت في طابعها عملية التعميم أقرب إلى الارتجال السياسي منه الخطوة العلمية المبنية، مع غياب إعلامي واسع. كما شهد النظام ضبابية في التطبيق لدى جل العاملين في المؤسسة الجامعية، كما نجد تنديبا في تطبيق المعايير التي يتضمنها الإصلاح كالأرصدة والوحدات التعليمية..⁽⁴²⁾.

✓ في الوقت الذي تغرق فيه الجامعة بسبب الثقل الهائل الذي تحمله من طلبة، كان لزاما على الدولة إعادة النظر في تعريفها لمفهوم وحدود الديمقراطية، بما يتماشى والظروف الحالية للجامعة الجزائرية، ونظرتها له على أنه لكل طالب الحق في مقعد جامعي ما هو إلا تصور ضيق لمعنى الديمقراطية البناءة، وبالنظر إلى فلسفة هذا النظام في الدول الأوروبية نجد أنه جاء ليعالج مشكلة قلة الطلبة في العديد من الجامعات الأوروبية، إذ تتواجد جامعات داخل الفضاء الأوروبي تعداد طلبتها لا يتعدى مائتي ألف (200000) طالب، كما يسعى إلى جذب الطلبة حتى من خارج الفضاء الأوروبي، ووفق شروط تسجيل محددة، ومساعدات مختلفة الصيغ للطلبة، فأصبح بذلك للديمقراطية معنى يتماشى وهذه الوضعية ضمن البعد الاجتماعي للتعليم العالي الأوروبي، وضعية تختلف عما هو متواجد في الساحة الجزائرية، لهذا ينبغي تكيف هذا المفهوم الذي يعد ركنا أساسيا في التعليم العالي.

المتفحص للتجربة الجزائرية يرى أنها استوردت نظاما ظهر أساسا على فكرة التناغم بين النظام التعليمي والمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الأوروبي على اختلاف دوله، نتيجة للوضعية الاقتصادية والرهانات التي يواجهها الاتحاد الأوروبي أمام القطبين الأمريكي والياباني، مما جعله يحمل في طياته خلفيات وأهدافا إيديولوجية أوروبية تختلف عما هو مطروح في الواقع الاجتماعي والاقتصادي الجزائري. فهو أوروبيا نظام يسعى إلى تقريب التكوين من سوق العمل الذي يستهدف التشغيل في فرص عمل ذات طابع مهني، وهو سوق مدعومة بأداء اقتصادي ذي ميزانية دولة عاجزة، ومن قيود فنية تخص هيكل الإنتاج الذي عليه أن يحافظ على ميزته التصديرية في الفضاء الأوروبي قبل التحول إلى يوان ثانية (اليونان يعاني اقتصادها حاليا أزمة حادة جعلته

متقلا بالديون)، في حين نجد الجزائر في ميزة اقتصادية واجتماعية مغايرة تماما؛ فهي دولة لا تصدر الثروة ولا قدم لها في سوق المنافسة، ورؤيتها في مجال السياسات الاقتصادية ضيقة، وهي دولة تخرج في النظام الكلاسيكي سنويا 150 ألف جامعي أغلبهم باحثون عن العمل، أما توقعات الوضع في النظام الجديد منذ انطلاقته، ومع بقاء سوق العمل على حاله، أو بافتراض تطوره المحدود على سلم المرونة في المدى القريب هي توقعات تنبئ بالخطر⁽⁴³⁾. ومع انقضاء أزيد من عشرية على تطبيقه، أثبتت صحة هذه التوقعات، إذ نجد أن الخريج الجامعي يعاني من مشكلة البطالة الخانقة، ففي تقرير قدمه المركز الوطني للإحصاء حول إحصاءات البطالة في الجزائر خلال سبتمبر 2014، وجد نسبة بطالة تقدر بـ 10.6% مسجلة ارتفاع قدره 0.8% من أبريل 2014، والتي تباينت حسب المستوى التعليمي والشهادة المحصل عليها، وهذا الارتفاع يعود أساسا إلى ارتفاع نسبة البطالة لدى خريجي الجامعات والمعاهد العليا تصل إلى 16.4% في سبتمبر 2014، بعدما كانت 13% في أبريل من نفس السنة، تزامن هذا الارتفاع في البطالة مع ارتفاعها لدى خريجي معاهد التكوين المهني بلغ 0.8 نقطة بين أبريل وسبتمبر 2014، في حين نجد أن البطالة في صفوف غير الحاملين للشهادات عرفت ارتفاعا طفيفا جدا يوافق 0.2 نقطة، كما تميزت وضعية سوق العمل الجزائرية بتغلب قطاع الخدمات بنسبة عمالة تقدر بـ 60.8%، بينما احتل القطاع الصناعي نسبة 12.6%⁽⁴⁴⁾، ورغم أن الجامعة ليست وحدها المسؤولة عن هذه الوضعية، إلا أنها لم تحقق تحسنا في العلاقة بينها وبين الشريك الاقتصادي.

من جهة أخرى و بإجراء مقارنة بين وضعية البطالة في المجتمع الجزائري والمجتمع الأوروبي نجد أن نسبة البطالة في الجزائر لذوي مستوى تعليمي يتوافق مع الطور الأول 13.8% والطور الثانوي بنسبة 11.4% والطور الجامعي تقدر نسبة البطالة فيه 18%، أي نجد حامل الشهادة الجامعية هو المتأثر بشكل كبير بالبطالة⁽⁴⁵⁾، بينما تتناقض هذه النتيجة عما هو الحال عليه في دول الفضاء الأوروبي، حيث نجد أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي قلت نسبة البطالة، وأن الإشكال المطروح لدى دول المجموعة الأوروبية ليس في البحث عن مناصب شغل لخريجها، بل بنوعية العمل التي يجب أن تتطابق مع شهادة الخريج⁽⁴⁶⁾، ويمكن إرجاع بعض الأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية إلى ما يأتي:

✓ غياب عقود الشراكة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي، وغياب البحوث والتربصات العلمية التطبيقية، التي تؤهل الطالب لنقلد منصب عمل يتوافق مع الشهادة المتحصل عليها.

✓ مسارات جامعية تعليمية بالدرجة الأولى أكثر منها تكوينية، ما يبعد الجامعة عن الفاعلين في القطاعات الأخرى للعمل.

✓ سوق العمل الجزائرية لا تخلق مناصب عمل للخريجين، فهي رهينة قطاعي الخدمات/البناء والأشغال العمومية، هذه الوضعية تعتبر ميزة أساسية من ميزات بنية اقتصاد الدول المتخلفة، أين نجد تضخما في القطاع التجاري على حساب قطاع الإنتاج الصناعي، والاعتماد على التصدير، واستثمار المرباح في قطاع البناء، ما يعطي مظهرا لتقدم زائف، والذي يعكس خلا في البنية الاجتماعية الاقتصادية للبلاد⁽⁴⁷⁾، في هذه الوضعية المتوفرة يبقى خريج الجامعة مرهونا فيها، ونتاج البحوث العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والإنسانية الجامعية عموما يبقى حبيس هذه الذهنية المتخلفة التي تحيط بأسوار الجامعة وتؤثر على أدوارها ووظائفها.

✓ وفي اتجاه آخر، نجد معاناة أخرى للجامعة كانت تعيشها في مرحلة ما قبل الإصلاح التي تعمدا ذكرها هنا، لكونها قضية مهمة حساسة، وتحدد نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها التي لم تؤخذ بعين الاعتبار في النظام الجديد، ولم تكن إحدى المحاور ذات الأهمية التي توجب عليه حلها، والمتعلقة أساسا بمشاركة الجامعة في تحديد معايير انتقاء الطلبة للدخول إليها، في الوقت الذي ترتبط فيه الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعة بمدى تحكم ومشاركة الجامعة في تحديد هذه المعايير. واعتبر بذلك اختيار الطلبة للالتحاق بالجامعة على أساس الدرجات التي يحصلون عليها في نهاية المرحلة الثانوية، بمثابة نظرة ضيقة لمفهوم استقلالية الجامعة وحريتها، لأنهم بهذا الاختيار يهملون كل شيء قبل الاختبار وبعده (48). لكن هذا ما أجبرت الجامعة الجزائرية على تطبيقه، فهي لا تشارك في وضع هذه المعايير بطريقة فعالة تتوافق مع عدد المناصب المطلوبة أو في نوعية الطالب الذي تستهدفه عملية التكوين الجامعي، ونتائج امتحان البكالوريا هي الفاصل الوحيد تقريبا في تحديد الشروط المناسبة لدخول تخصص محدد في الجامعة، إلا في ما خص المدارس العليا التي تتطلب اختبارات انتقاء قبل الدخول، وعملية الانتقاء في الجزائر تتم وفقا برمجة آلية استحدثت من قبل المركز الوطني للأعلام الآلي بالتعاون مع وزارة التربية.

وعلى صعيد آخر، يعتبر سوء التوجيه الجامعي للطلبة عملية مضادة للبيداغوجيا، حيث يؤدي توجيه الطلبة لتخصصات غير مرغوب فيها إلى ضعف حوافزهم ونقص رغبتهم في الاجتهاد وبذل الجهد، وهو ما يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي لديهم (49). كما بينت العديد من الدراسات أهمية بحث الجامعات ومعرفة بمدى موضوعية وصدق نتائج المرحلة الثانوية، ومدى تلبيتها للمتطلبات الأكاديمية للمؤسسات الجامعية، إذا ما أرادت هذه الأخيرة المشي قدما نحو تحقيق الجودة، لتقادي الفجوة القائمة بين مراحل التعليم ما قبل الجامعي ومرحلة التعليم الجامعي، مع وجوب وجود اهتمام واسع بمؤسسات التكوين المهني التي يمكنها أن تمتص الأعداد المتنامية من مخرجات التعليم الثانوي الذي لا يكون ممكنا إلا إذا حدث تكامل واضح بين القطاعات الثلاثة (تكوين مهني، تعليم ما قبل الجامعي، الجامعة). هذا التنسيق الذي يعتبر غائبا بشكل جلي في منظومة التربية والتعليم في الجزائر، حيث كل وزارة تعمل بمفردها في بناء وتطبيق سياسة التعليم فيها دون النظر إلى خصوصية واحتياجات القطاعات الأخرى أو حتى التنسيق معها؛ فوزارة التربية الوطنية تخرج عددا كبيرا من التلاميذ حاصلين على شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) التي تعد جواز العبور الوحيد إلى الجامعة. ومع تزايد الناجحين فيها حسب المركز الوطني للإحصاء نشهد تطورا في عددهم في التعليم الثانوي العام والتقني، حيث بلغ عددهم في الفترة الممتدة 2011-2004 من 175658 إلى 218000 ناجحا، ما يعادل نسبة 42.52% إلى 62.85% من المسجلين (50) يقع كاهل تكوينهم ودمجهم على قطاع التعليم العالي بغض النظر عن عدد الأماكن البيداغوجية أو الكفاءات التي تتطلبها التخصصات الجامعية. وبهذا تكون مرحلة التعليم الثانوي مرتبطة بالتعليم العالي فقط دون التكوين المهني أو سوق العمل، في الوقت الذي نرى فيه التكوين المهني لا يتوجه إليه إلا أغلبية التلاميذ الذين فشلوا في مسارهم الدراسي ما قبل الجامعي بمختلف مستوياتهم، ورغم التنوع الحاصل في التخصصات المفتوحة وأنواع التكوين المقترحة التي تفيد سوق العمل بشكل واسع، إلا أن التصور القائم حول التكوين المهني يظل للفاشلين في شهادة البكالوريا ودونها، هذه الصورة الموجودة لدى المجتمع والتي لم تقم القطاعات الثلاثة بوضع

إستراتيجية لحلها، أعاقَت الجامعة بصورة مباشرة، وأضرَت أيضا بالقطاعات الآخرين، وباقي القطاعات الاقتصادية الأخرى.

✓ المناخ التنظيمي للجامعة الجزائرية، هو الآخر من أثقل التساؤلات التي طُرحت ولا تزال تطرح حتى الآن، ويعبر عن مختلف الطرق والأساليب والأدوات والعلاقات التفاعلية بين الأفراد داخل بيئة المنظمة، ويمثل شخصية المؤسسة، والفضاء الذي يعيش فيه الفرد، ويساهم بدرجة كبيرة في تكوين وتحقيق حيز كبير من ذاته، ويحدد مدى قابليته للعمل بفاعلية، من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات، ورسم السياسات، والشعور بوجود درجة عالية من الثقة والاحترام المتبادل⁽⁵¹⁾. ويمكن دراسته ومعرفة مدى صحته أو مرضه من عدة أوجه، اخترنا في هذا المقام دراسة القوانين المنظمة لبناء الهيكل التنظيمي للجامعة، والمنظمة لعمل الفاعلين في الفضاء، لنعرف تعقيدات الوضع المطروح، وننتهي بتحليل لنظام العلاقات داخل المؤسسة الجامعية الجزائرية عامة. ففي ما يخص الهيكل التنظيمي، يعتبر تحديد أعضاء الجامعة والفاعلين فيها على مختلف المستويات أمرا ضروريا، لأنه يهدف إلى تفعيل الجانب الإداري والبيداغوجي لها، ويسعى إلى وضع الأشخاص المناسبين في الأماكن المناسبة. هذا الإجراء يختلف عموما من مؤسسة إلى أخرى على اختلاف توجهها، فقد تعتمد مؤسسة على مبدأ الانتخاب، وأخرى على أساس التعيين. وكل هذه المعايير تظهر نتائجها على أداء المؤسسة بعد مدة من الزمن، كما وضح رحاحله (2010) أن عملية تشكيل الهيكل التنظيمي تعتبر أحد أهم الاتجاهات الرئيسية في تحديد المنظمات وهو الاتجاه الهيكلي، الذي يرى أن المنظمة عبارة عن نظام متكون من هيكل تنظيمي مترابط مبني على أساس العلاقات التبادلية داخل المؤسسة، ويحدد بشكل دقيق مواقع عمل الأفراد والجماعات والأدوار، في إطار تنظيم رسمي للمؤسسة ضمن فعاليات متداخلة لتحقيق هدف محدد⁽⁵²⁾. وعليه إذا ما نظرنا إلى الجامعة الجزائرية يمكننا القول إن إصلاح التعليم العالي وفق نظام ل.م.د هو إصلاح بيداغوجي محض بتشكيلة ثلاثية، لم يرافقه إصلاح على مستوى الجانب الإداري، حيث إن عملية تشكيل الهيكل التنظيمي للجامعة بقيت مطابقة لما جاء في القانون التوجيهي للجامعة لسنة 1998، من حيث شروط رئاسة القسم /العمداء/رئيس الجامعة، وكذلك لمهامهم، فرؤساء الجامعات يعينهم رئيس الجمهورية، وعمداء الكليات يعينون من قبل وزير التعليم العالي مباشرة. أما رؤساء الأقسام فيتم تعيينهم وفقا لاقتراح من عميد الكلية، وبعد أخذ رأي رئيس الجامعة⁽⁵³⁾، ما يوضح أن المناصب المبنية على التعيين، تؤكد على تدخل القوى الفوقية كأسبقية على كل الفاعلين الجامعيين، وصورة واضحة للتصور الضيق لاستقلالية الجامعة الجزائرية، من خلال قرارات تؤثر في التسيير الإداري البيداغوجي للجامعة، من تفعيل السلطة، وعملية الاتصالات وكذلك اتخاذ القرارات، وإدارة الصراعات ...

أما فيما يخص اللجنة العلمية، ورغم دورها الريادي في تحديد مسارات التكوين وتقييمها وتطويرها، إلا أن دورها لا يرقى في النصوص القانونية إلا أن يكون ذا وضعية استشارية لا غير⁽⁵⁴⁾، وعموم القول إن هذه القوانين المنظمة لعمل الجامعات الجزائرية تحد من استقلالياتها، وتضعها في علاقة تبعية مباشرة وغير مباشرة للنظم السياسية الحاكمة، كما عبر رائد أنس (2013) أن قضية تولي مناصب المسؤوليات والتسيير الجامعي الجزائري، تركز على الولاءات والانتماءات الإيديولوجية والفئوية والقبلية والجهوية والعصب والصدقات، وهذا لتكريس التخلف، حتى أصبح المنصب الإداري بمثابة غنيمة حرب لدى أصحابه يقصون بها من يشاءون ممن ليسوا ضمن حاشيتهم، أو يخالفونهم الرأي والقناعات⁽⁵⁵⁾، متباعدين عما جاء في ميثاق أخلاق الجامعة الجزائرية.

ومن ناحية التسيير الإداري، فإن الأستاذ الجامعي وفق هذا الهيكل الإداري، ليس مستقلاً؛ فهو في الأصل موظف يخضع لقانون هدفه التسيير الرشيد للمرافق العمومية، وبالتالي فهو عند الضرورة تنزع عنه صفة الأستاذ ويخضع لصفة الموظف. وهذه هي النقطة التي يضغط بها على الأستاذ، الأمر الذي يستوجب عليه مراعاة الإدارة والإجراءات الإدارية حرفياً، مما يخرجها عن أصل وظيفتها. وتبرز هذه الإشكالية خاصة عندما يعين الأستاذ في منصب إداري حيث يقتصر هذا الدور - دور الإداري البيروقراطي - مما يجعله تحت ضغوط نفسية مهنية تجعله يتحول عن مسيرته، فعوض أن يكون ميسراً يصبح معسراً لأن الإدارة تستلزم تطبيق إجراءات معينة واجبة الاتباع الأمر الذي أدى إلى بيروقراطية الجامعة وجعلها مؤسسة إدارية عوض أن تكون مؤسسة علمية⁽⁵⁶⁾.

كما لوحظ ضمن هذا النظام وجود إشكاليات متعلقة بالسلطة واتخاذ القرارات والمركزية في الجامعة، ودليل ذلك عديد الدراسات الحديثة خلال العشرية الأخيرة، نذكر منها: دراسة سناني عبد الناصر (2012)، التي أوضحت وجود مشكلات البيروقراطية وروتين الإدارة في سير المعاملات، مع الفردية والمزاجية في اتخاذ القرارات، وعدم وجود تعاون كاف بين إدارة الأقسام والأساتذة، وذلك على عينة تقدر بتسعين (90) أستاذاً من أساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عنابة⁽⁵⁷⁾. كما بينت دراسة ربيب الله محمد في (2013) التي هدفت إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية الثلاث (وهران، الجزائر، قسنطينة)، أن مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية بشكل عام متدنٍ، فيما تعلق بعدم مناقشة قرارات اللجنة العلمية، وقرارات مجلس الكلية التي رجحها الباحث إلى طبيعة مركزية القرار في الجامعة الجزائرية⁽⁵⁸⁾.

تميزت طبيعة العلاقات داخل الجامعة هي الأخرى بالتذبذب؛ فبالنسبة للعلاقات بين الأساتذة اتسمت عموماً بوجود صراعات عديدة وانعدام الحوار الفعال وضعف المناقشات وخاصة في ما تعلق بالجوانب البيداغوجية للعملية التعليمية⁽⁵⁹⁾، مع وجود علاقة سلبية بين الأساتذة والإدارة الجامعية التي اعتبرت مصدراً مولداً للانتهزامية وقتل الإبداع بنسبة 57%، متجهة نحو الاستهلاك والإنهاك المهني بنسبة 44%، إضافة إلى كبت الدافعية بنسبة 30%، وهي النسب التي احتلت صدارة الترتيب لعينة الدراسة المتمثلة في 154 أستاذاً من جامعة قسنطينة⁽⁶⁰⁾. أما فيما يخص العلاقات بين الأساتذة والطلبة فهي في تدهور، حيث نشهد حسب عديد الدراسات ظهور بعض السلوكيات السلبية لدى الطلبة عند تعاملهم مع الأساتذة. وإذا ما أردنا أن نفرس جملة المشكلات العلائقية بين الأطراف الفاعلة في الجامعة، فإننا نفرسها بما يأتي:

أ. البناء التنظيمي لسلطة السلطة هو أحد المسببات لسوء العلاقة، هذا السلم الذي جاء وفقاً لبناء عام تضعه القوى الفوقية دون أن تكون هناك مشاركة في تحديد أصحاب المناصب من قبل الفاعلين كالأساتذة والعمال. وهذا النمط من السلطة أثر على الجو العام للمؤسسة الجامعية من خلال اعتماد أساليب اتخاذ القرارات المتعلقة بالجانب الإداري وحتى الأكاديمي المبنية على الفردية، مما يجعل الفاعلين مطيعين لقرارات القيادة سواء أكانوا مؤيدين لها أو العكس، ويبعث روح التنافسية السلبية بدل المنتجة، وهذا يعتبر نتاج ثقافة مجتمعية تجسدت في قرارات السلطة، عمدت على بناء شخصية جامعية انقيادية وليست متحررة، والممارسات الإدارية للجامعة وأفرادها انعكاساً لهذه الثقافة الموجودة سابقاً والتي تتماشى والتنظيم الإداري لسنة 1998.

ب. تتولد العلاقات الاجتماعية المتوترة الموجودة في الوسط الجامعي لانعدام لغة الحوار البناء بين جميع الفاعلين، وعدم وجود حرية للتعبير. فإذا ما نظرنا إلى علاقة الطالب بالإدارة من خلال مراجعتنا للقوانين المنظمة للتسيير الإداري للجامعة الجزائرية الحالية، نجد غياب النصوص التنظيمية التي توضح فعلا وجود مشاركة حقيقية للطالب في اتخاذ القرارات، أو حتى في إبداء موقف أو رأي في ما تعلق بعملية التعليم والتعلم باعتباره المدخل والمخرج الرئيسي للجامعة، وما وجد منها يعتبر سطحيا ولا يعبر عن مشاركة بناءة، لهذا فإن الإطار المعطى لحرية الطالب للتعبير عن رأيه وعن مشاكله يكون تقريبا منعدما، لأنه يخضع لسلطة الرضوخ وتطبيق القوانين مباشرة. وعليه، تعاني الجامعة الجزائرية العديد من المشكلات، منها ما تعلق بالتدخل السياسي في الجامعة، سواء من خلال تطبيق مبدأي جزأة التعليم وديمقراطيته، ما جعلها في مواجهة التدفق الكبير لعدد الطلبة إلى حد لم تعد قادرة على تحمله فأثر على نوعية تكوينها، ضمن هيئة تدريس جزائرية دون الأجنبية. ومنها ما تعلق بغياب الثقافة التسييرية الفعالة، ما جعلها تغرق في الصراعات، البيروقراطية وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات... إلخ، ومنها ما تعلق بعدم مشاركتها في تحديد معايير الانتقاء للدخول إليها، ما يجعلها غير قادرة على التحكم في نوعية مخرجاتها، في ظل نظام أجبرت على تطبيقه دون المشاركة في صياغته، فتحملت تبعاته، وهاهي الجامعة اليوم تنتظر حولا.

خاتمة

عرفت الجامعة الجزائرية تحسنا في عديد المجالات، إلا أنه ليس تحسنا كافيا لإخراجها من أزمتها التي عانتها منذ الاستقلال، والتي لا تزال في عدة جوانب إلى اليوم ولو بصيغة مختلفة، كما أن مشاكل الجامعة في ظل النظام الجديد هي في أصلها امتداد للعديد المشكلات التي كانت قائمة قبله، والتي مازالت تلقي بظلالها على التعليم الجامعي، وتخلق هوة متزايدة مع الوقت بين الجامعة ومحيطها الخارجي الذي تنتمي إليه بكل أبعاده، في ظل انعدام رؤية واضحة وتخطيط استراتيجي للتعليم العالي عموما، والجامعي خصوصا. إننا قدمنا هنا بعضا من المشكلات التي تعيشها الجزائر، لنوضح أهمية التعاون بين كل الفاعلين والقائمين على الجامعة، من أجل إيجاد حل لهذه المشكلات، في جو يتميز بتوفر الاستقلالية، والثقة المتبادلة بين السلطة والفاعلين في الجامعة، وفي ظل الحوار البناء بين الأطراف الداخلية للجامعة من جهة، وبينها وبين المحيط الخارجي المحيط بها من جهة ثانية، دون جعل الجامعة فضاء للإيديولوجيات والمصالح الشخصية الهدامة، في ظل تأثيرات العولمة المتزايدة.

المراجع:

- 1- بوساحة نجاة: إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، جامعة ورقلة، الجزائر، جوان 2012، ص: 207، على الموقع الإلكتروني للمجلة: <http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-08-ssh?start=10>، تاريخ الزيارة: 2015/03/29.
- 2- حفصة جرادى: التعليم وعلاقته بالمشروع التنموي في الجزائر، مجلة دراسات، العدد 18 ب، جامعة عمار التليجي، الأغواط، الجزائر، ديسمبر 2011، ص 144.
- 3- بوفلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب، الجزائر، 2002، ط1، ص 115-116.
- 4- بوسنة محمود: التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، منشورات الخبر، جامعة الجزائر، 2004، ص 121.

- 5- صالح بلعيد: الجامعة الجزائرية بين الواقع والتحديات- مقاربات مناهجية، دار الهومة، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص 32.
- 6- بوسنة محمود، المرجع السابق، ص 132.
- 7- بوساحة نجا: المرجع السابق، ص 207.
- 8- الديوان الوطني للإحصاء، <http://www.ons.dz/-Education-.html>، تاريخ الزيارة 2015/03/31.
- 9- بوساحة نجا: المرجع السابق، ص 209.
- 10- بوفلجة غياث: المرجع السابق، ص 116-117.
- 11- صالح بلعيد: المرجع السابق، ص 35.
- 12- خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، دون طبعة، ص 74-75.
- 13- بوساحة نجا: المرجع السابق، ص 211.
- 14- بوفلجة غياث: المرجع السابق، ص 119.
- 15- صالح بلعيد: المرجع السابق، ص 33-34.
- 16- بوفلجة غياث: المرجع السابق، ص 132.
- 17- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، الجزائر، من الموقع: www.mesrs.dz، تاريخ الزيارة: 2014/11/02.
- 18- مولاي إدريس شابو: تقويم إصلاحات التعليم العالي بين النفوذ السياسي ومطالب البيداغوجية ذات السمة العلمية، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 30-31.
- 19- الكريم حرز الله و كمال بداري: نظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 13-14.
- 20- الكريم حرز الله و كمال بداري: المرجع السابق، ص 20.
- 21- Germain Gouréne et all: Aperçu de la réforme Licence-Master -Doctorat (LMD), 2006, p 01, Abidjan, Côte d'Ivoire, Mars 2006, sur le site: http://uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf, consulté le 05-08-2014.
- 22- الكريم حرز الله وكمال بداري: المرجع السابق، ص 21-22.
- 23- الكريم حرز الله وكمال بداري: المرجع السابق، ص 22.
- 24- L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne, Éducation, Audiovisuel et Culture (Eurydice), 2012, sur le site <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, consulté le 01-12-2014.
- 25- الكريم حرز الله وكمال بداري: المرجع السابق، ص 23.
- 26- L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne, Éducation, Audiovisuel et Culture (Eurydice), 2012, sur le site <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, consulté le 01-12-2014.
- 27- La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: financement et dimension sociale 2011, Eurydice, P: 07, sur le site <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, consulté le 19-02-2015.
- 28- La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: op. cit, P 08.
- 29- L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 op. cit, P 15.
- 30- La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe op.cit, P 08
- 31- L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: op.cit, P 29.
- 32- عبد القادر تواتي: تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي "إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، يوم 22 أبريل 2013 بالبويرة، ص 58.
- 33- Leila Benlatrache: les missions de l'université et son rôle dans le développement. مجلة دراسات سوسيلوجية، العدد 6، جامعة عنابة، الجزائر، نوفمبر 1999، ص 207-208.

- 34- نصر الدين جابر: شروطيات المردود التعليمي الجيد في الجامعة الجزائرية في ظل عولمة التعليم، مجلة سطيف للعلوم الاجتماعية، العدد 11، جوان 2010، على الموقع الإلكتروني للمجلة: www.revues.univ-setif2.dz ، تاريخ الزيارة: 24-11-2014.
- 35- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: المرجع السابق، ص 17.
- 36- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: المرجع السابق، ص 11-12.
- 37- وزارة التعليم العالي: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر، على الموقع: www.mesrs.dz/les-reformes/، تاريخ الزيارة 01-12-2014.
- 38- Zinedine Berrouche & Yousef Berkane, La mise en place du système LMD en Algérie: entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain, revue des sciences économiques et de la gestion , université de Sétif, N07, 2007 ,sur le site :http://eco.univ-setif.dz/revueeco/Cahiers_fichiers/Revue-07-2007/01-Berrouche_Berkane.pdf, consulté le: 01-12-2014.
- 39- محمد بوقشور: التعليم الجامعي والحكم الرشيد في الجزائر، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، عدد 5، جامعة سطيف، الجزائر، 2007، ص 288.
- 40- Justin P.Thorens: الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة، مجلة مستقبلات، ملف مفتوح" التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، المجلد 28، العدد 03، مكتب التربية الدولي، جنيف، 1998، ص 401-403.
- 41- Zinedine Berrouche & Yousef Berkane: op.cit, 2014 .
- 42- عبد القادر تواتي: المرجع السابق، ص 62-63.
- 43- عبد القادر تواتي: المرجع السابق، ص 58-59.
- 44- الديوان الوطني للإحصاء: النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة خلال سبتمبر 2014، على الموقع www.ons.dz، تاريخ الزيارة 31-03-2015.
- 45- عبد الكريم بن أعراب: التعليم العالي وسوق الشغل، أية آفاق؟ التكوين والتشغيل بالجزائر، منشورات مجلس الأمة، الجزائر، 17 أفريل 2011، ص 24.
- 46- L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: op.cit, P 9.
- 47- مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي - مدخل سيكولوجية الإنسان المقهور-، المركز الثقافي العربي، لبنان، 2007، ط1، ص 26-27.
- 48- Ferrer Ferran ، ترجمة زينب النجار: نظام الالتحاق بالجامع- وجهة نظر أوروبية-، مجلة مستقبلات، ملف مفتوح" التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين"، المجلد 28، العدد 03، 1998، ص 458.
- 49- بوفلجة غياث: المرجع السابق، ص 120-121.
- 50- المركز الوطني للإحصاء، 2015، على الموقع www.ons.dz، تاريخ الزيارة 29-03-2015.
- 51- مزياني الوناس: مداخل دراسة المناخ التنظيمي وأهميته في الجامعة الجزائرية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات التربوية والنفسية، جامعة ورقلة، عدد 3، الجزائر، ديسمبر 2009، ص: 67، على الموقع الإلكتروني للمجلة: <http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/number-03-2009/1455-2013-06-09-13-19-35>، تاريخ الزيارة بتاريخ: 29/03/2015.
- 52- عبد الرزاق سالم الرحاحله: نظرية المنظمة، المجتمع العربي، عمان، 2010، ط1، ص 12-13.
- 53- المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 أوت 1998.
- 54- المرسوم التنفيذي رقم 98-253: المرجع السابق.
- 55- رائد أنس: أزمة الجامعة الجزائرية و استراتيجيات الإدارة في تحقيق جودة التكوين والبحث العلمي، فيفري 2013، على الموقع: <http://www.setif.net/article486.html> تاريخ الزيارة: 07/07/2015.
- 56- نعيم بن محمد: التعليم العالي في الجزائر_التحديات_الرهانات وأساليب التطوير، موقع الهوقار www.hoggar.org/index.php، تاريخ الزيارة 15/03/2015.

- 57- سناني عبد الناصر: الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية -دراسة ميدانية بكلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2011-2012.
- 58- ربيب الله محمد: واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية "دراسة ميدانية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 11، المجلد 6، جامعة وهران، الجزائر، 2013، على موقع الالكتروني للمجلة: <http://www.ust.edu/uaqe/count/2013/1/2.pdf>.
- 59- سناني عبد الناصر: المرجع السابق.
- 60- HadeF Ahmed: L'enseignant universitaire: son projet, son identité et son rapport à la profession, Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2006-2007, P 148.